ESCOLA DE DOUTORAMENTO
INTERNACIONAL DA USC

Dalva
Ramos de Resende Matos

Tese de doutoramento

Retratos da formação do leitor literário em Goiás (Brasil) e na Galícia (Espanha): um estudo comparativo sobre percepções e práticas literárias no ensino de nível médio

Santiago de Compostela, 2023

Programa de Doutoramento en Educación

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

TESE DE DOUTORAMENTO

RETRATOS DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO EM GOIÁS (BRASIL) E NA GALÍCIA (ESPANHA):UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE PERCEPÇÕES E PRÁTICAS LITERÁRIAS NO ENSINO DE NÍVEL MÉDIO

Dalva Ramos de Resende Matos

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2023

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

DECLARACIÓN DA AUTORA DA TESE

Dna. **Dalva Ramos de Resende Matos**

Título da tese: **Retratos da formação do leitor literário em Goiás (Brasil) e na Galícia (Espanha): um estudo comparativo sobre percepções e práticas literárias no ensino de nível médio**

Presento a miña tese, seguindo o procedemento axeitado ao Regulamento, e declaro que:

1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu traballo.
2) De ser o caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
3) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutros autores nin de traballos presentados por min para a obtención doutros títulos.
4) A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide a versión impresa coa presentada en formato electrónico

E comprométome a presentar o Compromiso Documental de Supervisión no caso de que o orixinal non estea na Escola.

En **Santiago de Compostela**, **01 de Marzo de 2023**.

Sinatura electrónica

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AUTORIZACIÓN DA DIRECTORA DA TESE

D./Dna. **María López Sández**

En condición de: **Director/a**

Título da tese: **Retratos da formação do leitor literário em Goiás (Brasil) e na Galícia (Espanha): um estudo comparativo sobre percepções e práticas literárias no ensino de nível médio**

INFORMA:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por Dna Dalva Ramos de Resende Matos, baixo a miña dirección, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como director desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

En **Santiago de Compostela**, **23 de Febreiro de 2023**

Sinatura electrónica

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AUTORIZACIÓN DA DIRECTORA/TITORA DA TESE

D./Dna. **María Del Carmen Franco Vázquez**

En condición de: **Titor/a e director/a**

Título da tese: **Retratos da formação do leitor literário em Goiás (Brasil) e na Galícia (Espanha): um estudo comparativo sobre percepções e práticas literárias no ensino de nível médio**

INFORMA:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por Dna Dalva Ramos de Resende Matos, baixo a miña dirección/titorización, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como directora/titora desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

En **Santiago de Compostela**, **23 de Febreiro de 2023**

Sinatura electrónica

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

"A literatura, ao contrário, diferentemente da ciência e da técnica, é, foi e continuará sendo, enquanto existir, um desses denominadores comuns da experiência humana, graças ao qual os seres vivos se reconhecem e dialogam, independentemente de quão distintas sejam suas ocupações e seus desígnios vitais, as geografias, as circunstâncias em que se encontram e as conjunturas históricas que lhes determinam o horizonte."

Mario Vargas Llosa

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Aos meus pais e às minhas irmãs, meu primeiro pilar.

Aos meus filhos, Pedro Paulo e João Lucas, minha razão de ser e estar.

Ao meu marido, Victor, porque não concebo esta viagem sem meu grande amor.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AGRADECIMENTOS

"Quem não tem amigos é que viaja sem bagagem."

Mia Couto

Um doutorado não é um curso que se consiga fazer de maneira solitária, pois há, na trajetória, quem nos acompanha e enriquece nossa bagagem. Desde a primeira ideia até o informe finalizado, de uma maneira ou de outra, diversas pessoas deram a sua contribuição para que fosse possível finalizar este trabalho.

Assim, ainda que me faltem palavras para traduzir minha gratidão, quero agradecer de forma singela:

Ao professorado do Programa de Doutorado em Educação da Universidade de Santiago de Compostela (USC), que contribuiu para minha formação com os diversos cursos e seminários de formação.

Especialmente, à Professora María López Sández, diretora desta tese, que me orientou, com maestria, na construção deste trabalho, sempre com muita paciência, dedicação, disponibilidade, exigência, ética e abertura ao diálogo, tanto presencialmente quanto do outro lado do Atlântico. Agradeço-lhe as valorosas orientações teórico-metodológicas, as correções, as traduções do português para o galego, a ajuda na aplicação do questionário ao professorado galego e, sobretudo, o respeito à minha liberdade na construção da pesquisa.

Particularmente, à Professora María del Carmen Franco Vázquez, codiretora e tutora desta tese, que sempre me apoiou, com valorosas orientações e estímulo ao diálogo interdisciplinar, bem como em relação aos procedimentos burocráticos inerentes ao curso, sempre de maneira competente, amável e ética. Seu acolhimento, incentivo à criatividade e colaboração foram fundamentais para o êxito deste trabalho.

Aos avaliadores (*experts)* Bieito Silva Valdivia, Marcel Alvaro de Amorim, Rildo José Cosson Mota e Victor Fernando de Matos, que validaram o questionário *ad hoc* da pesquisa, agradeço as sugestões imprescindíveis para que tal instrumento de coleta de dados atingisse, com rigor metodológico, os propósitos da pesquisa.

Às professoras e aos professores das escolas públicas de Goiás e da Galícia que participaram da pesquisa, respondendo gentilmente ao questionário, sou imensamente grata pela colaboração. Sem as vozes desse professorado, a concretização desta tese não seria possível.

Às editoras espanholas Casals e Anaya e à brasileira Somos Educação (Editora Saraiva Ltda), que, gentilmente, autorizaram a reprodução de imagens e citações dos livros didáticos em nossa tese, colaborando para a clareza e exemplificação de nossas análises. Especialmente ao autor William Cereja, agradeço-lhe a colaboração nesse processo de permissão junto à editora brasileira, bem como a atenção e o apoio à pesquisa acadêmica.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), a oportunidade e o apoio institucional, cujo convênio com a USC possibilitou a nós, servidores aprovados no

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

processo seletivo, a vivência de uma experiência singular para a nossa formação cultural, intelectual e profissional.

Aos colegas do IFG e do doutorado, a troca de conhecimentos, experiências, estranhamentos, parceria e companhia nos momentos de estudos, mas também de lazer em Santiago de Compostela. Mais do que companheiros, somos viajantes do saber e amigos para além da esfera acadêmica.

As minhas amigas-irmãs e professoras da área de Linguagens no Câmpus Itumbiara, Pauliana e Selma, sou grata pela amizade, estímulo e generosidade em assumirem minhas aulas no período do meu afastamento do IFG para conclusão da escrita da tese.

A minha família, que sempre me amou e me apoiou incondicionalmente. Especialmente, agradeço aos meus pais, Osvando e Valdina, as minhas irmãs, Dagna e Telma, e aos meus filhos, Pedro Paulo e João Lucas, a presença constante, até mesmo quando eu estava distante fisicamente, do outro lado do oceano. Ao meu amado marido, Victor, meu par constante e maior incentivador, sou eternamente grata pelo amor, pelo companheirismo e pela colaboração primorosa no enfoque estatístico da investigação.

Como peregrina da fé, agradeço a Deus, Santíssima Trindade, que me capacitou e iluminou. E à Virgem Maria, que sempre passou à frente nessa minha viagem em busca do conhecimento sobre a formação do leitor literário.

Enfim, não viajei sozinha, sem bagagem, por isso agradeço tudo a todas e todos. Muito obrigada!

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMO

Os saberes no campo da Educação e Literatura transcendem fronteiras geográficas e linguísticas, por isso estudos que estabeleçam diálogos entre a literatura nacional e a estrangeira são importantes, assim como investigações sobre o ensino da literatura em diferentes contextos. Nesse sentido, este trabalho, na área da Didática da Língua e da Literatura, tem como objeto de pesquisa o processo de formação do leitor literário em escolas públicas de Goiás (Brasil) e da Galícia (Espanha), com foco no estudo dos marcos legais, das percepções e práticas do professorado e dos livros didáticos das línguas oficiais e respectivas literaturas. Os objetivos gerais são descrever e analisar, com um viés comparativo, os atuais modelos de ensino da literatura/educação literária em instituições escolares de nível médio/secundário nesses dois contextos, bem como fornecer subsídios para a reflexão e o redimensionamento das práticas de leitura literária no âmbito escolar, com vistas à formação de comunidades de leitores críticos e autônomos. Trata-se de uma pesquisa com enfoque metodológico misto (QUAL-quan), de alcance predominantemente descritivo e com elementos exploratórios, sustentada em fontes bibliográficas e documentais. A investigação é alicerçada em diferentes procedimentos de coleta, análise e interpretação de dados de fontes primárias e secundárias, a saber: documentos oficiais da Educação dos dois contextos de aplicação da pesquisa, questionários aplicados ao professorado de escolas públicas brasileiras de Ensino Médio e de centros educacionais públicos galegos de Educação Secundária (ESO e *Bacharelato*), livros didáticos das línguas oficiais e respectivas literaturas, bem como trabalhos desenvolvidos por outros pesquisadores. O marco teórico é construído por meio de um diálogo interdisciplinar baseado em referências clássicas e contemporâneas – com destaque para a visão dialógica da literatura e para as propostas inovadoras do letramento literário e da educação literária – de maneira interrelacionada à dimensão empírica da investigação. Em linhas gerais, os resultados revelam semelhanças e diferenças no processo de formação do leitor literário nos contextos investigados, com percepções e práticas que remetem a uma hibridização de elementos de modelos tradicionais, contemporâneos e inovadores do ensino da literatura, mas ainda sem uma efetiva educação literária.

Palavras-chave: Formação do leitor; Leitura literária; Letramento literário; Educação literária; Livro didático; Ensino médio.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

RESUMO

Os saberes no campo da Educación e a Literatura transcenden fronteiras xeográficas e lingüísticas, por é importante levar a cabo estudos que estabelezan diálogos entre a literatura nacional e a estranxeira, así como investigacións sobre o ensino da literatura en diferentes contextos. Nese sentido, este traballo, na área de Didáctica da Lingua e a Literatura, ten como obxecto de análise o proceso de formación do lector literario en escolas públicas de Goiás (Brasil) e Galicia (España), co foco no estudo dos marcos legais, das percepcións e prácticas do profesorado e os libros de texto das linguas oficiais e respectivas literaturas. Os obxectivos xerais son describir e analizar, cun enfoque comparativo, os actuais modelos de ensino da literatura/educación literaria neses dous contextos, así como fornecer elementos complementarios para a reflexión e a reorientación das prácticas de lectura literaria no ámbito escolar, con vistas á formación de comunidades de lectores críticos e autónomos. Trátase dunha investigación con enfoque metodolóxico mixo (culitativo-cuantitativo), de alcance predominantemente descritivo e con elementos exploratorios, sustentada en fontes bibliográficas e documentais. O estudo fundaméntase en diferentes procedementos de recollida, análise e interpretación de datos de fontes primarias e secundarias, a saber: documentos oficiais da Educación dos dous contextos de aplicación do estudo, cuestionarios aplicados ao profesorado de escolas públicas brasileiras de Ensino Medio e de centros educativos públicos galegos de Educación Secundaria (ESO e *Bacharelato*), libros de textos das linguas oficiais e respectivas literaturas, así como traballos desenvolvidos por outros investigadores. O marco teórico constrúese mediante un diálogo interdisciplinar baseado en referencias clásicas e contemporáneas, con predominio da visión dialóxica da literatura e das propostas innovadoras do *letramento literario* e da educación literaria - de maneira interrelacionada coa dimensión empírica da investigación. En liñas xerais, os resultados revelan semellanzas e diferenzas no proceso de formación do lector literario nos contextos investigados, con percepcións e prácticas que remiten a unha hibridación de elementos de modelos tradicionais, contemporáneos e innovadores do ensino da literatura, mais aínda sen acadar unha efectiva e plenamente satisfactoria educación literaria.

Palabras chave: Formación lectora; Lectura literaria; *Letramento literario*; Educación literaria; Libro de texto; Ensino secundario.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

RESUMEN

Los saberes en el campo de la Educación y la Literatura trascienden fronteras geográficas y lingüísticas, por eso es importante llevar a cabo estudios que establezcan diálogos entre la literatura nacional y la extranjera, así como investigaciones sobre la enseñanza de la literatura en distintos contextos. En este sentido, este trabajo, en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, tiene como objetivo de investigación el proceso de formación del lector literario en escuelas públicas de Goiás (Brasil) y de Galicia (España), con el foco puesto en el análisis de los marcos legales, de las percepciones y prácticas del profesorado y de los libros de texto de las lenguas oficiales y respectivas literaturas. Los objetivos generales son describir y analizar, con una perspectiva comparativa, los actuales modelos de enseñanza de la literatura/educación literaria en instituciones escolares de nivel medio/secundario en esos dos contextos, así como proporcionar elementos complementarios para la reflexión y el cambio de las prácticas de lectura literaria en el ámbito escolar, con el fin de formar comunidades de lectores críticos y autónomos. Se trata de una investigación con un enfoque metodológico mixto (cualitativo y cuantitativo), de alcance predominantemente descriptivo y con elementos exploratorios, sustentada en fuentes bibliográficas y documentales. La investigación se fundamenta en diferentes procedimientos de recogida, análisis e interpretación de datos de fuentes primarias y secundarias, a saber: documentos oficiales de la Educación de los dos contextos de aplicación de la investigación, cuestionarios aplicados al profesorado de escuelas públicas brasileñas de Enseñanza Media y de centros educativos públicos gallegos de Educación Secundaria (ESO y Bachillerato), libros de texto de las lenguas oficiales y las respectivas literaturas, así como trabajos desarrollados por otros investigadores. El marco teórico se construye por medio de un diálogo interdisciplinar basado en referencias clásicas y contemporáneas - con predominio de la visión dialógica de la literatura y de las propuestas innovadoras del *letramento literario* y la educación literaria – de manera interrelacionada con la dimensión empírica de la investigación. En líneas generales, los resultados revelan semejanzas y diferencias en el proceso de formación del lector literario en los contextos investigados, con percepciones y prácticas que remiten a una hibridación de elementos de modelos tradicionales, contemporáneos e innovadores de la enseñanza de la literatura, pero aun sin lograr una efectiva y plenamente satisfactoria educación literaria.

Palabras clave: Formación lectora; Lectura literaria; *Letramento literario*; Educación literaria; Libro de texto; Educación Secundaria

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ABSTRACT

Knowledge in Education and Literature field transcends geographical and linguistic boundaries, so studies that establish dialogues between national and foreign literature are important, as well as investigation on the teaching of literature in different contexts. Thus, this work, in Didactics of Language and Literature area, has as the object of research the process of formation of the literary reader in public schools in Goiás (Brazil) and Galicia (Spain), focusing on the study of legal frameworks, perceptions and practices of teachers and textbooks of official languages and respective literatures. The general objectives are to describe and analyze, with a comparative bias, the current models of teaching literature/literary education in high/secondary school institutions in these two contexts, as well as to provide support for the reflection and resizing of literary reading practices in the school environment, with a view to the formation of communities of critical and autonomous readers. This is a research with a mixed methodological focus (QUAL-quan), predominantly descriptive and with exploratory elements, supported by bibliographic and documentary sources. The investigation is based on different procedures for collecting, analyzing and interpreting data from primary and secondary sources, namely: official documents of Education in the two contexts of application of the research, questionnaires applied to Brazilian public schools teachers and high school and from Galician public educational centers of Secondary Education (ESO and *Bacharelato*), textbooks of official languages and respective literatures, as well as works developed by other researchers. The theoretical framework is constructed through an interdisciplinary dialogue based on classical and contemporary references – with emphasis on the dialogical view of literature and the innovative proposals of literary literacy and literary education – in a way interrelated to the empirical dimension of research. In general terms, the results reveal similarities and differences in the process of the literary reader formation in the investigated contexts, with perceptions and practices that refer to a hybridization of elements of traditional, contemporary and innovative models of the teaching of literature, but still without an effective literary education.

Keywords: Reader training; Literary reading; Literary literacy; Literary education; Textbook; High school.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ÍNDICE

A PARTIDA – LEVANTAR ÂNCORAS! IÇAR VELAS!..... 39
Contextualização do tema: motivações pessoais, problemática e relevância.....39
Definição do problema, questões norteadoras e objetivos da investigação.....45
Plano geral da investigação: metodologia adotada e estrutura do informe.....47

CAPÍTULO 1. NAVEGANDO EM BUSCA DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO 53
1.1 A DIDÁTICA DA LÍNGUA E DA LITERATURA: BREVES ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS 54
1.2 LEITURA E LEITURA LITERÁRIA.....56
1.2.1 Leitura: olhares e propostas.....56
1.2.2 A leitura literária.....64
1.3 A LEITURA LITERÁRA NA ESCOLA: LER É PRECISO.....70
1.4 PARADIGMAS TRADICIONAIS E CONTEMPORÂNEOS DO ENSINO DA LITERATURA.....78
1.5 A *EDUCACIÓN LITERARIA* NA ESPANHA.....85
1.5.1 Das competências à competência literária 86
1.5.2 Do ensino da literatura à educação literária.....89
1.6 O LETRAMENTO LITERÁRIO NO BRASIL 96
1.6.1 Do letramento aos novos letramentos 96
1.6.2 Letramento literário: a criação de um novo paradigma 99

CAPÍTULO 2. EM ALTO MAR: O DIRECIONAMENTO DOS MARCOS LEGAIS 105
2.1 O *CORPUS* DOS TEXTOS LEGAIS: O CURRÍCULO SOB ENFOQUE.....107
2.2 OS SISTEMAS EDUCACIONAIS DO BRASIL E DA ESPANHA 110
2.3 O MODELO EDUCACIONAL E O ENSINO DA LITERATURA SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS.....113
2.4 O MODELO EDUCACIONAL E A *EDUCACIÓN LITERARIA* SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS ESPANHÓIS.....125
2.4.1 Síntese e perspectivas de mudanças com a nova legislação educacional no contexto espanhol.....146

CAPÍTULO 3. ROTAS DE NAVEGAÇÃO E TRIPULAÇÃO 153
3.1 PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA NO BRASIL E NA ESPANHA 154
3.2 AVALIAÇÕES EXTERNAS E PESQUISAS EM LARGA ESCALA SOBRE A LEITURA E A LEITURA LITERÁRIA NO BRASIL E NA ESPANHA 162
3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO: JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA DIMENSÃO EMPÍRICA 164

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.4 DEFINIÇÃO E ESCOLHA DO PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO 169
3.5 O DESENHO DA PESQUISA MISTA 174
3.6 O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO 180
3.6.1 A população, a seleção das amostras e os participantes 182
3.6.2 As escolas federais situadas em Goiás 186
3.6.3 *Institutos de Educación Secundaria* (IES) na Comunidade Autônoma da Galícia 188
3.6.4 A elaboração e a validação do questionário 189
3.6.5 A recolha e o tratamento dos dados 195

CAPÍTULO 4. RETRATOS DAS PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES 201
4.1 PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DO PROFESSORADO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA 203
4.2 PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DO PROFESSORADO DE LÍNGUA CASTELHANA E LITERATURA 219
4.3 PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DO PROFESSORADO DE LÍNGUA GALEGA E LITERATURA 235
4.4 DIÁRIO DE BORDO: INTERPRETAÇÕES E DISCUSSÕES 252
4.4.1 Comportamento leitor 252
4.4.2 Percepções e práticas sobre os paradigmas do ensino da literatura 259
4.4.3 Percepções e práticas docentes de leitura literária 274

CAPÍTULO 5. RETRATOS DOS LIVROS DIDÁTICOS 295
5.1 LIVROS DIDÁTICOS E DOCENTES 296
5.2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA E LITERATURA: ARTEFATO COMPLEXO E MULTIFACETADO 299
5.3 APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DO *CORPUS* DOS LIVROS DIDÁTICOS 302
5.3.1 O *corpus* dos livros didáticos 303
5.3.2 O livro didático de língua portuguesa e literatura 304
5.3.3 O livro didático de língua castelhana e literatura 306
5.3.4 O livro didático de língua galega e literatura 308
5.4 ANÁLISE SEMIÓTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS COMO SIGNOS VISUAIS 311
5.4.1 Forma, cor e textura dos livros didáticos 311
5.4.2 As imagens nos livros didáticos 314
5.5 A LITERATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS 325
5.5.1 Para além do livro didático 344

FIM DA VIAGEM 351
***SÍNTESE EN GALEGO* 361**
***CORPUS* DE TEXTOS LEGAIS ANALISADOS 369**
***CORPUS* DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS 371**
REFERÊNCIAS 373
ANEXOS 395
ANEXO A 397

ANEXO B **398**
ANEXO C **416**
ANEXO D **434**
ANEXO E **437**
ANEXO F **439**
ANEXO G **452**
ANEXO H **455**
ANEXO I **460**
ANEXO J **462**

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Enfoque misto da pesquisa (QUAL-quan)	175
Figura 2	Etapas do processo de investigação.....	181
Figura 3	Capa do livro didático de língua portuguesa e literatura analisado.....	304
Figura 4	Capa do livro didático de língua castelhana e literatura analisado.....	306
Figura 5	Capa do livro didático de língua galega e literatura analisado.....	309
Figura 6	Ilustração de Albert Asensi.....	316
Figura 7	Ilustração de Xosé Tomás.....	316
Figura 8	Exemplo de ilustração decorativa no livro de língua portuguesa e literatura.....	317
Figura 9	Exemplo de ilustração decorativa no livro de língua castelhana e literatura.....	318
Figura 10	Exemplo de ilustração decorativa no livro de língua galega e literatura....	318
Figura 11	Exemplo de ilustração com função estética e pedagógica no livro de língua portuguesa e literatura.....	319
Figura 12	Exemplo de ilustração com função estética e pedagógica no livro de língua galega e literatura.....	320
Figura 13	Exemplo de imagens com função estética e pedagógica no livro de língua castelhana e literatura.....	321
Figura 14	Exemplo de imagem do mundo plural.....	322
Figura 15	Exemplo de imagem da mulher como protagonista em uma conferência...	322
Figura 16	Exemplo de imagem da mulher universitária.....	323
Figura 17	Exemplo de imagem do homem como leitor.....	323
Figura 18	Exemplo de imagem que representa a diversidade no livro de língua galega e literatura.....	324
Figura 19	Exemplo de imagem da mulher como protagonista no livro de língua galega e literatura.....	324
Figura 20	Exemplo ilustrativo de questões de análise e compreensão de poema.....	330
Figura 21	Composição poética de Rosalía de Castro e atividades.....	337

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Perfil da amostra PLPL	204
Gráfico 2	Fatores que mais influenciam na hora de escolher uma obra literária para ler – PLPL	205
Gráfico 3	Concepções de literatura – PLPL	206
Gráfico 4	Objetivos do trabalho com a literatura – PLPL	207
Gráfico 5	Conteúdos – PLPL	209
Gráfico 6	Papel do professor – PLPL	210
Gráfico 7	Seleção dor corpus literário – PLPL	211
Gráfico 8	Metodologia do ensino da literatura – PLPL	212
Gráfico 9	Paradigmas do ensino da literatura – PLPL	214
Gráfico 10	Espaços, acesso aos textos e modalidades de leitura literária – PLPL	214
Gráfico 11	Processos de compreensão/interpretação e de aprendizagem literária – PLPL	216
Gráfico 12	Avaliação da leitura literária – PLPL	217
Gráfico 13	Impactos na formação do leitor literário – PLPL	218
Gráfico 14	Fatores que dificultam o desenvolvimento da prática da leitura literária do alunado – PLPL	219
Gráfico 15	Perfil da amostra PLCL	220
Gráfico 16	Fatores que mais influenciam na hora de escolher uma obra literária para ler – PLCL	221
Gráfico 17	Concepções de literatura – PLCL	222
Gráfico 18	Objetivos do trabalho com a literatura – PLCL	223
Gráfico 19	Conteúdos – PLCL	225
Gráfico 20	Papel do professor – PLCL	226
Gráfico 21	Seleção do corpus literário – PLCL	227
Gráfico 22	Metodologia do ensino da literatura – PLCL	228
Gráfico 23	Paradigmas do ensino da literatura – PLCL	230
Gráfico 24	Espaços, acesso aos textos e modalidades de leitura literária – PLCL	231
Gráfico 25	Processos de compreensão/interpretação e de aprendizagem literária – PLCL	232
Gráfico 26	Avaliação da leitura literária – PLCL	233
Gráfico 27	Impactos na formação do leitor literário – PLCL	234
Gráfico 28	Fatores que dificultam o desenvolvimento da prática literária do alunado – PLCL	235
Gráfico 29	Perfil da amostra PLGL	236
Gráfico 30	Fatores que mais influenciam na hora de escolher uma obra literária para ler – PLGL	237
Gráfico 31	Concepções de literatura – PLGL	238
Gráfico 32	Objetivos do trabalho com a literatura – PLGL	240
Gráfico 33	Conteúdos – PLGL	241
Gráfico 34	Papel do professor – PLGL	242

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 35	Seleção do corpus literário – PLGL.....	243
Gráfico 36	Metodologia do ensino da literatura – PLGL.....	245
Gráfico 37	Paradigmas do ensino da literatura – PLGL.....	246
Gráfico 38	Espaços, acesso aos textos e modalidades de leitura literária – PLGL.....	247
Gráfico 39	Processos de compreensão/interpretação e de aprendizagem literária – PLGL.....	248
Gráfico 40	Avaliação da leitura literária – PLGL.....	249
Gráfico 41	Impactos na formação do leitor literário – PLGL	250
Gráfico 42	Fatores que dificultam o desenvolvimento da prática literária do alunado – PLGL	251
Gráfico 43	Frequência de leitura literária em suporte eletrônico das três amostras	256
Gráfico 44	Fatores que influenciam os participantes das três amostras na escolha de uma obra literária	258
Gráfico 45	Paradigmas do ensino da literatura nos contextos investigados	268
Gráfico 46	Espaços, formas de acesso aos textos e às modalidades de leitura literária nas três amostras	275
Gráfico 47	Processos de compreensão/interpretação e de aprendizagem literária nos contextos investigados	278
Gráfico 48	Leitura obrigatória e instrumentos avaliativos de obras literárias nos contextos investigados	280
Gráfico 49	Fatores que impactam o trabalho em prol da formação do leitor literário nos contextos investigados	284
Gráfico 50	Fatores que mais dificultam a prática da leitura no cotidiano do alunado nas três amostras	290

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Sistema Educacional do Brasil e da Espanha, de acordo com a ISCED2011	110
Tabela 2	Práticas de leitura, escuta, análise e produção de textos do campo artístico-literário	123
Tabela 3	Bloco 4. Educação literária – *Lengua Castellana y Literatura. ESO*. 4º Curso	135
Tabela 4	Bloco 5. Educação literária – *Lingua Galega e Literatura. ESO*. 4º Curso.	137
Tabela 5	Bloco 5. Educação literária – *Lengua Castellana y Literatura. Bacharelato* 2º Curso	140
Tabela 6	Bloco 5. Educação literária – *Lingua Galega e Literatura. Bacharelato* 2º Curso	141
Tabela 7	Esquema tipológico da investigação	178
Tabela 8	Instrumentos da dimensão empírica da investigação	180
Tabela 9	Experts responsáveis pela validação do questionário	192
Tabela 10	Dimensões e variáveis que estruturam o questionário aplicado aos professores	194
Tabela 11	Médias das concepções de literatura – PLPL	207
Tabela 12	Médias dos objetivos do trabalho com a literatura – PLPL	208
Tabela 13	Médias dos conteúdos – PLPL	209
Tabela 14	Médias do papel do professor – PLPL	210
Tabela 15	Seleção dor corpus literário – PLPL	212
Tabela 16	Metodologia do ensino da literatura – PLPL	213
Tabela 17	Médias das concepções de literatura – PLCL	223
Tabela 18	Médias dos objetivos do trabalho com a literatura – PLCL	224
Tabela 19	Médias dos conteúdos – PLCL	225
Tabela 20	Médias do papel do professor – PLCL	226
Tabela 21	Seleção dor corpus literário – PLCL	228
Tabela 22	Metodologia do ensino da literatura – PLCL	229
Tabela 23	Médias das concepções de literatura – PLGL	239
Tabela 24	Médias dos objetivos do trabalho com a literatura – PLGL	240
Tabela 25	Médias dos conteúdos – PLGL	241
Tabela 26	Médias do papel do professor – PLGL	243
Tabela 27	Seleção dor corpus literário – PLGL	244
Tabela 28	Metodologia do ensino da literatura – PLGL	245
Tabela 29	Síntese da incidência dos elementos constitutivos dos paradigmas do ensino da literatura das três amostras	260
Tabela 30	Distribuição dos conteúdos temáticos de literatura na coleção didática *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*	326
Tabela 31	Estrutura dos conteúdos das seções de *Educación literaria* do livro *Lengua castellana y literatura 4º ESO*.	333
Tabela 32	Estrutura dos conteúdos das seções de Literatura do livro *Lingua galega e literatura 4º ESO*.	339

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS

ABAU – *Avaliación do Bacharelato para o acceso á Universidade*
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEPAE-UFG – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás
CEP-IFG – Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Goiás
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DLL – Didática da Língua e da Literatura
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GPELL – Grupo de Pesquisas do Letramento Literário
ICD – Instrumento de Coleta de Dados
IES – Institutos de Educação Secundária
IF – Instituto Federal
IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IF-Goiano – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
INEP– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NEL – Novos Estudos do Letramento
NLS – *New Literacy Studies*
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OECD – *Organization for Economic Co-operation and Development*
PISA – P*rogramme for International Student Assessment*
PLAMBE – *Plan de Mellora das Bibliotecas Escolares*
PLC – Projeto Leitor do Centro
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLL – Plano Nacional do Livro e da Leitura
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
USC – Universidade de Santiago de Compostela

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

A PARTIDA – LEVANTAR ÂNCORAS! IÇAR VELAS!

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

A PARTIDA – LEVANTAR ÂNCORAS! IÇAR VELAS!

"Viagem

Aparelhei o barco da ilusão
E reforcei a fé de marinheiro.
Era longe o meu sonho, e traiçoeiro
O mar...
(Só nos é concedida
Esta vida
Que temos;
E é nela que é preciso
Procurar
O velho paraíso
Que perdemos).
Prestes, larguei a vela
E disse adeus ao cais, à paz tolhida.
Desmedida,
A revolta imensidão
Transforma dia a dia a embarcação
Numa errante e alada sepultura...
Mas corto as ondas sem desanimar.
Em qualquer aventura,
O que importa é partir, não é chegar."

Miguel Torga

Esta introdução – "a partida" de nossa viagem investigativa em busca do conhecimento sobre a formação do leitor literário no âmbito educacional – está organizada em três seções que permitirão um panorama geral do nosso trabalho. Primeiramente, apresentaremos as motivações pessoais que justificam o desenvolvimento do tema, bem como a problemática do objeto de estudo e a sua relevância científica e social. Em seguida, a definição do problema, as questões norteadoras e os objetivos que pretendemos alcançar. Por último, traremos o plano geral da investigação, com a metodologia adotada e a estrutura do informe.

Contextualização do tema: motivações pessoais, problemática e relevância

Por seu papel transformador na vida social, a leitura é tema de interesse de pedagogos, linguistas, críticos literários, filósofos, historiadores, sociólogos, antropólogos, enfim, de todos os que, de alguma maneira, têm no Ser e na linguagem o seu foco de interesse. Neste trabalho investigativo na área da Educação, mais precisamente no campo da Didática da Língua e da Literatura (DLL), o nosso olhar está voltado para a leitura literária na perspectiva da formação

do leitor literário. Como essa temática é muito vasta e permite diversas abordagens, delimitamos como objeto de pesquisa *o processo de formação do leitor literário em escolas do ensino médio de Goiás (Brasil) e da educação secundária da Galícia (Espanha)*, com foco no estudo dos marcos legais e no trabalho com a leitura literária em sala de aula a partir da análise e interpretação de percepções e práticas didáticas do professorado e de dados dos livros didáticos das línguas oficiais e das respectivas literaturas nesses dois contextos.

Partimos do pressuposto de que os saberes em Educação e Literatura transcendem fronteiras geográficas e linguísticas, por isso, estudos que estabeleçam diálogos entre a literatura nacional e a estrangeira são importantes, bem como são relevantes também investigações sobre percepções e práticas da leitura literária em diferentes contextos. Nesse movimento sem fronteiras, julgamos importante ressaltar que a oportunidade de desenvolver uma investigação com viés comparativo acerca da formação do leitor literário em dois países distintos, por meio da aplicação da pesquisa a docentes de escolas brasileiras e galegas, surgiu graças ao convênio firmado entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), com o qual temos vínculo de trabalho docente, e o Programa de Doutoramento em Educação da Universidade de Santiago de Compostela (USC).

Esclarecemos, entretanto, que dada a nossa nacionalidade e residência no Brasil, não temos a pretensão de estabelecer uma simetria de informações relativas ao contexto brasileiro e à Galícia em toda a tese, pois isso demandaria um conhecimento equivalente sobre o objeto de investigação nos dois territórios e um mesmo tempo de trabalho em campo nos dois contextos, além de outros procedimentos não previstos para a investigação. Assim, o foco comparativo será, sobretudo, a análise e a interpretação das percepções e práticas de leitura literária do professorado e do tratamento dispensado à literatura em livros didáticos adotados por esses docentes em escolas de ensino de nível médio/secundário nos dois contextos, ainda que ocorram, em várias outras partes do texto, algumas outras correlações.

Quanto às motivações e justificativas para a escolha de tal tema, eis a questão: *por que pesquisar sobre a formação do leitor literário no âmbito escolar?*

Destacamos que a motivação inicial para o desenvolvimento deste trabalho é de cunho pessoal, pois está ligada ao nosso fascínio pela literatura desde a infância, à nossa formação acadêmica em Licenciatura em Letras e à nossa experiência profissional, desde 2001, como professora de Língua Portuguesa e Literatura da Educação Básica em escolas brasileiras[1]. Dado tamanho interesse pela arte da palavra, concomitantemente ao exercício da docência, elaboramos, no curso de Especialização em Psicopedagogia, um projeto de pesquisa sobre a contribuição dos contos de fadas para a formação de valores morais e éticos das crianças. Na sequência, no curso de Mestrado em Educação, desenvolvemos uma pesquisa acerca do tratamento dispensado aos contos de fadas em coleções didáticas brasileiras do ensino fundamental I, na perspectiva enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin (Matos, 2016).

Ao longo dessa nossa trajetória acadêmico-profissional, temos constatado que a escola não tem cumprido o seu papel fundamental de formar cidadãos leitores, uma vez que grande parte do alunado tem concluído o ensino médio sem o cultivo regular da leitura de textos em geral, tampouco tem adquirido competência literária. Tal constatação não é isolada ou solitária, uma vez que muitas pesquisas – acadêmico-científicas e em larga escala – e exames nacionais e internacionais – como os de acesso ao ensino superior e o PISA – P*rogramme for International*

[1] No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Educação Básica é organizada em três etapas de ensino: Educação Infantil (para crianças até 5 anos), Ensino Fundamental (para o alunado de 6 a 14 anos) e Ensino Médio (para estudantes de 15 a 17 anos). Na primeira fase de desenvolvimento, de zero a três anos de idade, as crianças são atendidas nas creches ou instituições equivalentes; de quatro até completar seis anos, elas frequentam as pré-escolas. Cabe ao Estado a garantia da educação obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade (*LDB 9.394*, 2006).

Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudante) – vêm comprovando tal problema, conforme justificaremos no capítulo metodológico deste informe de tese.

Um outro fator que estimulou a pesquisa foi a percepção de que, no Brasil, segundo Dalvi et al. (2013), nas últimas quatro décadas, o ensino de línguas vem se renovando e o texto literário ocupa um lugar secundário na escola, sem grande influência na formação do alunado. Cosson (2018) confirma essa constatação no contexto brasileiro, afirmando que, no campo de Língua Portuguesa, pelo menos a partir dos anos 1990, consolidou-se uma dicotomia entre o ensino tradicional – puramente gramatical – e o ensino contemporâneo – construído por aportes da Linguística Aplicada, Linguística Textual, teoria do gênero do discurso e outras abordagens. Como resultado, instaurou-se o modelo sociointeracionista para as práticas de ensino de Língua Portuguesa, praticamente hegemônico nos documentos oficiais de educação, nos cursos de professores, nos livros didáticos e nas publicações acadêmico-científicas. Ainda segundo esse autor, semelhante movimento de inovação não aconteceu no campo do ensino da literatura, já que não há um paradigma claramente consolidado que supere o ensino tradicional baseado na historiografia dos períodos artístico-literários. Para esse especialista em letramento literário, o ensino da literatura no contexto escolar brasileiro caminha entre diversos e contrastivos projetos e propostas, que não se efetivam, porém, na prática da sala de aula, levando à fragmentação e à desorganização da área. Assim, segundo ele, com quem concordamos, são necessários mais trabalhos em prol de uma organização das abordagens do ensino da literatura em paradigmas conceituais e metodológicos que contribuam efetivamente para uma mudança nesse panorama.

Na Galícia, a professora María Tereza Díaz García, da USC, ressalta a necessidade de mais pesquisas em DLL, dada a importância desses estudos no âmbito de aprendizagem e a quase inexistência de produção científica nessa área na referida Comunidade Autônoma (Díaz García, 2016). Nessa direção, destacamos a necessidade de mais pesquisas sobre a formação do leitor literário nos contextos brasileiro e espanhol, principalmente no estado de Goiás e na Galícia, onde há lacunas na produção acadêmico-científico nessa área do conhecimento, conforme comprovaremos mais adiante, no início do capítulo sobre o método adotado em nossa investigação, por meio do levantamento sistemático dos trabalhos já produzidos e publicados nos últimos anos sobre tal tema.

Ademais, a justificativa para o desenvolvimento desta investigação apoia-se, sobretudo, em duas razões principais: primeira, a relevância da literatura e da educação literária para a formação do Ser; segunda, a necessidade da reformulação do modelo de ensino da literatura diante da crise da formação do leitor literário no contexto escolar.

Quanto à primeira razão, em *A literatura e a formação do homem*, o renomado sociólogo, professor e crítico literário brasileiro Antonio Candido apresenta algumas variações da capacidade que a literatura tem de confirmar a nossa humanidade. Segundo Candido (1999, p. 81), há, no texto literário, uma força humanizadora "que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem". Para esse autor, a obra literária tem a função de satisfazer à necessidade universal da fantasia e da ficção, bem como contribuir para a formação da personalidade humana com uma variada complexidade, já que "ela não corrompe nem edifica", mas traz "livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver" (p. 85). Além disso, segundo esse teórico, a literatura também tem a função de proporcionar o conhecimento do mundo e do Ser, à medida que:

> O leitor, nivelado ao personagem pela comunidade do meio expressivo, se sente participante de uma humanidade que é a sua, e deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade. (Candido, 1999, pp. 89-90)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Outrossim, em defesa da importância do texto literário, esse mesmo autor afirma, em seu célebre ensaio *O direito à literatura*, que, em sociedades justas, a literatura, em suas mais diversas manifestações populares e eruditas, é um direito inalienável do ser humano, assim como a alimentação, a habitação e o vestuário. Não há povo e não há sujeito que possa viver sem as produções literárias, pois elas preenchem as necessidades básicas humanas, enriquecendo nossa percepção e visão do mundo (Candido, 2011). Nas palavras do autor:

> Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (Candido, 2011, p. 182, grifo do autor)

Em síntese, Candido (2011) focaliza a relação da literatura com os direitos humanos sob dois ângulos. Primeiro, a arte da palavra equivale a uma necessidade universal, uma vez que, ao dar forma aos nossos sentimentos e à nossa visão de mundo, ela nos organiza e nos liberta do caos, portanto, nos humaniza. Segundo, a literatura pode ser uma ferramenta consciente de denúncia, pelo fato de focalizar as situações de restrição (ou negação) dos direitos das minorias, como a miséria, a servidão e a mutilação espiritual.

Os alemães Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, maiores expoentes da teoria da estética da recepção, também contribuem com a valoração da literatura para a formação humana. Jauss (2003), por exemplo, ao tratar da função social da literatura, assevera que a relação dialógica estabelecida entre obra e leitor proporciona a fusão de horizontes do texto com os do receptor, destacando, assim, o caráter formador e emancipador que a literatura exerce no leitor. Para esse teórico, a experiência estética literária favorece novas formas para o leitor compreender o mundo, repercutindo no seu modo de viver a vida, tornando possível uma mudança de comportamento e uma ampliação da visão de si e do mundo. Nessa perspectiva, a existência da arte não está apenas para a confirmação do já conhecido, mas também para o alargamento do horizonte de expectativas do leitor, expandindo o comportamento social dele rumo a novos desejos, pretensões e objetivos. No dizer do autor:

> A função social da literatura só manifesta genuinamente as suas possibilidades quando a experiência literária do leitor intervém no horizonte de expectativa da sua vida cotidiana, orienta e modifica a sua visão do mundo e age consequentemente sobre o seu comportamento social. (Jauss, 2003, p. 105)

Assim, podemos afirmar que a literatura tem o poder de transformar vidas, de emancipar e empoderar os excluídos. Nesse contexto, não podemos deixar de ilustrar tal afirmação com a emocionante história de vida do escritor catalão Jordi Sierra i Fabra, autor de mais de 500 obras e com mais de 12 milhões de livros vendidos. De origem pobre e gago (*tartamudo*), começou a escrever textos literários ainda na infância. Vítima de *bullying* na escola e desvalorizado pelos professores, não encontrou apoio sequer do pai para ser tornar um escritor. Porém, sua paixão pela literatura fez com que ele acreditasse em si mesmo e com que aproveitasse a leitura, a escrita e a música para se tornar um dos autores mais lidos nos centros educacionais da Espanha. Para ele, cada golpe de opressão que recebeu na infância fez com que se tornasse mais forte, pois o sonho de ser escritor o impelia a seguir adiante. Nas palavras do escritor: “Nunca

pudieron conmigo. Un día llorando en casa descubrí que había una persona que sí creía en mí. ¿Sabéis quién? Yo." E complementa: "Básicamente … soy lo que soy porque he leído. Leer me salvó la vida, escribir le dio un sentido*"* (Fabra, 2019).

Dando continuidade à argumentação acerca da relevância da arte literária, Iser (1996), por sua vez, ao enfocar os efeitos do texto sobre o leitor e ao tratar do fundamento antropológico da leitura literária, entende que esse tipo de leitura amplia o nosso campo de experiência, expande a vida, oferecendo uma oportunidade de experimentação e teste. Para esse renomado teórico, a arte literária é detentora de um conhecimento antropológico de mundo, uma vez que a leitura do texto literário proporciona ao leitor a construção de um saber e de uma realidade, pelos percursos da ficção, da estética e do imaginário.

Já Roland Barthes, grande escritor, sociólogo, crítico literário, semiólogo e filósofo francês, faz uma defesa da educação literária, afirmando que a literatura move muitos saberes, fazendo com que todas as ciências estejam presentes no texto literário. Segundo ele: "Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário" (Barthes, 1979, pp. 18-19). Para exemplificar essa afirmação, esse autor cita o romance de Daniel Defoe, *Robinson Crusoé*, no qual, há diversos saberes – como o histórico, o geográfico, o social (colonial), o técnico e o antropológico – inseridos dentro da arte literária.

Seguindo essa linha de defesa, o brilhante escritor peruano Mario Vargas Llosa, laureado com o Nobel da Literatura de 2010, afirma que nenhuma outra disciplina ou outro ramo das artes é tão importante para a formação do ser humano quanto a literatura, uma vez que, diferentemente da ciência e da técnica, a experiência com o texto literário permite que os seres humanos se reconheçam e dialoguem, além das diferenças ocupacionais, geográficas e históricas, dentre outras que os separam.

> E nada defende melhor os seres vivos contra a estupidez dos preconceitos, do racismo, da xenofobia, das obtusidades localistas do sectarismo religioso ou político, ou dos nacionalismos discriminatórios, do que a comprovação constante que sempre aparece na grande literatura: a igualdade essencial de homens e mulheres em todas as latitudes, e a injustiça representada pelo estabelecimento entre eles de formas de discriminação, sujeição ou exploração. (Llosa, 2009, para. 7)

Se ainda restar alguma dúvida sobre a razão de a literatura ser lida e estudada, o notável professor, escritor e crítico literário Antoine Compagnon, um dos teóricos mais respeitados do mundo na atualidade, assegura que:

> A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e de que seus valores se distanciam dos nossos. (Compagnon, 2009, p. 47)

Entretanto, apesar de toda essa relevância, a literatura está em crise, o que sustenta a segunda grande razão do desenvolvimento de nossa pesquisa. Conforme Todorov (2009), a literatura está em perigo, não em função da escassez de bons autores ou do esgotamento de obras ficcionais, mas sim pela forma como vem sendo trabalhada na escola, sem o contato direto com

USC DE COMPOSTELA

os textos literários propriamente ditos. Segundo o autor, na França, dessa maneira, a literatura é trabalhada como uma disciplina escolar de uma maneira institucionalizada, por meio do estudo de teorias, críticas e periodização.

No contexto dessa problemática, Dalvi et al. (2013) afirmam que, nas últimas quatro décadas, apesar do intenso debate sobre literatura e educação e das críticas severas às atuais práticas escolares de (não)leituras literárias, há, no Brasil, uma resistência às mudanças didático-metodológicas e o texto literário continua ocupando um lugar subalterno na formação das crianças, adolescentes e jovens. Segundo essas pesquisadoras, durante muito tempo, as políticas educacionais enfatizaram o ensino de conteúdos, o que resultou na desafeição dos estudantes pela leitura literária. Cosson (2016) corrobora ao afirmar que esse fracasso se deve, principalmente, a um ensino da literatura pautado em paradigmas tradicionais e/ou contemporâneos que não contribuem efetivamente para a formação do leitor literário.

Diante dessa crise na formação do leitor literário, no Brasil e no exterior, nas últimas décadas, houve um expressivo número de publicações acerca da importância da leitura literária em ambientes formais e não formais de educação. No contexto escolar, diversos autores vêm problematizando a formação de leitores na Educação Básica, o papel do professorado nesse processo, a formação do docente enquanto sujeito-leitor, as políticas públicas de incentivo à leitura, dentre outros temas de estudo e pesquisa. Como alguns exemplos, ressaltamos, no contexto brasileiro, as obras: *A leitura e o ensino da literatura* (Zilberman, 1991); *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas* (Zilberman & Rösing, 2009); *Leitura de literatura na escola* (Dalvi et al., 2013); *Letramento literário: teoria e prática* (Cosson, 2014a); *Círculos de leitura e letramento literário* (Cosson, 2014b). Mais recentemente, merecem destaque as obras *Literatura e ensino: territórios em diálogo* (Navas et al., 2018) e *Paradigmas do ensino da literatura* (Cosson, 2020). Já no âmbito espanhol, especialistas no campo da educação literária vêm abordando novos desafios e condições da leitura na sociedade atual, com claras implicações para o ensino. Alguns exemplos notáveis são: *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela* (Colomer, 2005); *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura* (Cerrillo, 2007); *Un mundo por leer: educación, adolescentes y literatura* (Jover, 2007); *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea* (Cassany, 2013); *Didáctica de la lengua y de la educación literaria* (Guerrero Ruiz & Caro Valverde, 2015); *La formación lectora y literaria* (Ballester, 2015). No âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, o tema também vem sendo abordado em diversas pesquisas, conforme levantamento que apresentaremos mais adiante, no subcapítulo 3.1, que aborda o levantamento sistemático de investigações sobre o objeto de investigação desta tese.

Contudo, apesar de alguns avanços, o ensino da literatura continua em crise. Por isso, são necessárias mais investigações que visem promover mudanças rumo a uma efetiva educação literária nas instituições de ensino. Nesse sentido, desenvolvemos este trabalho investigativo em defesa de que cabe principalmente à escola, como principal agência de letramentos (Kleiman, 1995), promover a competência literária dos sujeitos leitores e a formação de comunidades leitoras, com o apoio da família e da sociedade. Dado esse papel cabal, Soares (2001) afirma que, apesar de, muitas vezes, a escolarização da literatura assumir um sentido pejorativo, por levar a uma deturpação do texto literário e, consequentemente, a um obstáculo no processo de formação do sujeito-leitor, ela constitui a escola, é inevitável e precisa ser mais explorada pela pesquisa em Educação.

Em suma, pesquisar sobre a formação do leitor literário no âmbito escolar é extremamente relevante, necessário e atual.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Definição do problema, questões norteadoras e objetivos da investigação

Diante do exposto na seção anterior, apresentamos, a seguir, a definição do problema, as questões de investigação e os objetivos a serem alcançados com este trabalho. Antes, porém, destacamos que, ao abordarmos a formação do leitor literário, estamos, diretamente, tratando de termos como "ensino da literatura", "educação literária" e "letramento literário". Nesse sentido, julgamos importante esclarecer que, na nossa concepção, o ensino formal da literatura faz parte da educação literária e do letramento literário, sendo que estes são mais amplos que aquele, pois compreendem as habilidades de leitura e escrita literárias, dentro e fora da escola, como práticas para a formação humana e a compreensão do mundo. Mas, ao mesmo tempo que extrapolam os limites do ensino formal da literatura, caracterizam-se como dois paradigmas inovadores a serem adotados nesse processo formativo no âmbito escolar.

Nessa perspectiva, tanto a educação literária quanto o letramento literário contemplam a formação do leitor literário, mas não se restringem a isso ou às práticas de leitura e de escrita de textos literários no âmbito escolar, sendo, portanto, processos contínuos que se estendem ao longo da vida e para além dos muros da escola. No sentido mais estrito, a educação literária favorece as nossas práticas de leitura e escrita literárias; no mais amplo, educa nossos sentimentos e permite a compreensão das relações sociais por meio da leitura de textos literários. Por intermédio da literatura, podemos ultrapassar os limites do tempo e do espaço, conhecer outras realidades, viver outras vidas sem renunciar a nossa própria identidade. A arte literária também é um passaporte para uma viagem interior, para o (re)conhecimento de nós mesmos e ferramenta de empoderamento.

Nesse caminho, ela também pode ser instrumento de transformação e libertação, à medida que nos leva ao rompimento de preconceitos e estimula a aceitação do outro, além de ser uma ferramenta de resistência contra sistemas opressores à medida que estimula em nós o senso crítico e a empatia com as minorias. Assim, ao mesmo tempo que nos deleita, a literatura nos educa e nos humaniza. Essa nossa compreensão da literatura vai ao encontro da nossa concepção de Educação, pois esta é, a nosso ver, instrumento de transformação da sociedade, que tem como principal finalidade a formação humana para uma prática social crítica e transformadora. Nesse sentido, acreditamos que a literatura tem esse poder de produzir, em cada sujeito-leitor, a humanidade tão necessária em nossas sociedades desiguais.

Quanto ao emprego dos termos "ensino da literatura" e "educação literária" no contexto escolar, estamos cientes de que, na Espanha, há uma defesa da substituição do termo "enseñanza de literatura" por "educación literaria", principalmente nos marcos legais e nas produções acadêmico-científicos; mas, na prática, o primeiro desses termos ainda parece estar sendo utilizado com certa frequência. Já no Brasil, ainda que parte do professorado prefira o emprego dos termos "mediação literária", "letramento literário" e "educação literária" no lugar de "ensino da literatura", em função da polêmica sobre a (im)possibilidade de se ensinar literatura, este último termo ainda prevalece entre o corpo docente e no âmbito acadêmico-científico, inclusive na nomenclatura das áreas e linhas de pesquisa, sem, necessariamente, uma conotação inapropriada ou pejorativa.[2]

Assim sendo, usaremos majoritariamente o termo "ensino da literatura" neste trabalho, para nos referirmos ao processo do ensino formal da literatura como disciplina ou conteúdo curricular, que opera o texto literário como objetificação, transformando-o em algo passível de ser ensinado e aprendido (Jover-Faleiros, 2021). Entendemos que, nesse processo, ensinar literatura na educação básica não se limita à leitura de um gênero literário ou ao ensino de

[2] Mais adiante, no subcapítulo 1.3 "A leitura literária na escola: ler é preciso", trataremos dessa polêmica sobre a (im)possibilidade de se ensinar literatura.

história da literatura; mas funda-se, conforme Cosson (2021, p. 88), "no manuseio de textos literários, tanto na leitura quanto na produção, como um meio privilegiado de acesso e domínio da cultura escrita assim como um exercício de linguagem pela qual nos constituímos como seres humanos".

Entretanto, também empregaremos os termos "educação literária" e "letramento literário" para fazermos referência a esses dois paradigmas inovadores que não se limitam ao contexto escolar e cujos pressupostos teórico-metodológicos serão abordados no capítulo teórico desta tese. Especificamente, quanto à formação do leitor literário, nosso entendimento se apoia na seguinte concepção de Jover-Faleiros (2021, p. 69):

> A formação do leitor literário é entendida por nós como um processo não obrigatoriamente formalizável em sua aquisição e seu desenvolvimento e que integra as práticas sociais de leitura da ordem do vivido e experienciado não somente em sua transitividade disciplinar – leio para aprender algo –, mas na abrangência que pode implicar seus papéis no tecido social de diferentes formas, em diferentes meios, por diferentes razões.

Mediante esses esclarecimentos e a justificativa da relevância, atualidade e necessidade do estudo sobre a formação do leitor literário no âmbito escolar, abordamos, neste trabalho investigativo, a problemática em torno do trabalho com a literatura em escolas brasileiras e galegas, mais especificamente no que tange à formação do leitor literário no âmbito escolar, uma vez que, conforme já mencionamos anteriormente, grande parte do alunado está concluindo o ensino de nível médio/secundário sem o hábito regular de leitura de obras literárias e sem a competência de compreender e interpretar textos literários em suas múltiplas dimensões.

Qual é o motivo da persistência desse fracasso na atualidade? Sabemos que as causas do insucesso na formação do leitor literário estão ligadas a questões diversas e amplas, como a desvalorização social da cultura literária, o lugar subalterno que a literatura ocupa no ensino e nas pesquisas, a pequena carga horária da disciplina, os problemas relacionados à formação dos professores, a dificuldade de acesso ao livro literário, as políticas públicas de promoção à leitura e o uso excessivo da tecnologia, principalmente das redes sociais e de jogos eletrônicos. Dada a amplitude dessas questões e a impossibilidade de contemplá-las no delimitado espaço-temporal da pesquisa de doutorado, pretendemos abordar *a formação do leitor literário no ensino médio/na educação secundária, com foco nos marcos legais e no trabalho com a leitura literária em sala de aula a partir das percepções e práticas do professorado e dos livros didáticos das línguas oficiais e literaturas.*[3]

Assim, para a investigação proposta, estamos nos guiando pelas seguintes questões: O que recomendam os especialistas e os documentos oficiais da educação em relação à formação do leitor literário no Brasil e na Galícia? Que modelos do ensino da literatura imperam atualmente no ensino médio das escolas brasileiras e na educação secundária dos centros educacionais galegos, por meio das percepções e das práticas didáticas do professorado? Existe coerência entre as diretrizes curriculares, as práticas efetivas do ensino da literatura e os materiais didáticos? *Em suma, como a literatura está sendo trabalhada com os adolescentes goianos e galegos no âmbito escolar?*

Acreditamos que, buscando respostas para essas questões, poderemos compreender melhor

[3] A opção pela investigação centrada nos marcos legais, docentes e livros didáticos deve-se à relevância desses fatores no processo de formação do leitor literário no âmbito escolar, bem como em razão de aspectos contextuais de aplicação da pesquisa. Tais questões serão devidamente esclarecidas e justificadas nos capítulos referentes aos marcos legais e à dimensão empírica da pesquisa.

o processo de escolarização da literatura no ensino médio/ na educação secundária e apontar, talvez, alguns caminhos rumo a uma efetiva educação literária. Para isso, estabelecemos os objetivos a seguir.

Objetivos gerais: descrever e analisar, com um viés comparativo, os atuais modelos do ensino da literatura em instituições escolares públicas do ensino médio no Brasil e da educação secundária na Galícia, bem como fornecer subsídios para a reflexão e o redimensionamento das práticas de leitura literária no âmbito escolar, com vistas à formação de comunidades de leitores críticos.

Como **objetivos específicos**, pretendemos**:**

- Apresentar e compreender os principais modelos tradicionais e contemporâneos do ensino da literatura, com destaque para as propostas da educação literária na Espanha e do letramento literário no Brasil;
- Examinar parte dos documentos oficiais de educação do Brasil e da Galícia, buscando avaliar e comparar as diretrizes das leis e dos currículos acerca do ensino da literatura e da educação literária nesses dois contextos;
- Descrever o perfil do professorado de literatura das escolas federais situadas em Goiás e dos IES da Galícia, a partir de variáveis de faixa etária, gênero, formação acadêmica e continuada, e experiência profissional;
- Conhecer e comparar alguns aspectos do comportamento leitor-literário do professorado das línguas oficiais e literaturas de ensino médio/educação secundária nos contextos investigados, verificando se são professores-leitores de obras literárias e relacionando tal comportamento ao papel deles na promoção da leitura literária na escola;
- Identificar, analisar e interpretar, com viés comparativo, as percepções e práticas literárias desse professorado, correlacionando-as aos atuais paradigmas de ensino da literatura;
- Descrever, analisar e interpretar o tratamento dispensado à literatura em livros didáticos das línguas oficiais e literaturas adotados nos sistemas educacionais brasileiro e galego, com ênfase na dimensão semiótica desses livros enquanto signos visuais e na proposta para o ensino da literatura, bem como estabelecer relações entre esses manuais escolares e as percepções e práticas do professorado.
- Fomentar o debate acerca do redimensionamento do(s) modelo(s) de ensino da literatura na escola, promovendo reflexões e apontando caminhos alternativos para a formação de comunidades de leitores literários.

Plano geral da investigação: metodologia adotada e estrutura do informe

Em razão, principalmente, da complexidade do objeto de nossa pesquisa e dos objetivos a serem alcançados, desenvolvemos uma investigação de natureza multidimensional, de enfoque metodológico misto, com a utilização de procedimentos de natureza qualitativa e quantitativa. Trata-se, portanto, de uma *pesquisa mista*, com alcance predominantemente descritivo, mas também com elementos exploratórios, com caráter transversal e sustentação em aportes bibliográficos e documentais. A investigação é alicerçada em diferentes procedimentos e instrumentos de coleta e análise de dados oriundos dos marcos legais, das percepções e práticas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

do professorado de literatura e dos livros didáticos, dada a relevância desses fatores no processo de formação do leitor literário no âmbito escolar.

Concretamente, os dados relativos à dimensão empírica da investigação foram obtidos mediante a aplicação de questionário *on-line* (com questões abertas, semifechadas e fechadas) ao professorado de língua portuguesa e literatura do ensino médio das escolas federais situadas em Goiás e das línguas oficiais (castelhana e galega) e respectivas literaturas da educação secundária (3º e 4º da ESO e *Bacharelato*) de institutos de educação secundária (IES) na Galícia.[4] Esses dados foram analisados e interpretados com enfoque misto, a partir de uma amostragem não probabilística, usando a estratégia guiada por propósitos, conforme detalharemos mais adiante no capítulo referente ao método. Ademais, com o intuito de ampliar as informações e contrastar alguns resultados, também realizamos uma análise de conteúdo de dados recolhidos dos livros didáticos das línguas oficiais e literaturas pertencentes às coleções didáticas mais usadas pelo professorado participante da pesquisa, numa perspectiva qualitativa. Além disso, exploramos dados secundários (advindos de outras pesquisas e estudos), interrelacionando e interpretando os resultados obtidos na discussão geral e no decorrer do processo misto.

Nessa perspectiva, esta investigação foi implementada em duas grandes etapas inter-relacionadas: a **construção teórico-legal** e a **dimensão empírica**. Essas duas grandes partes interligadas norteiam também a estrutura do texto, constituída por distintos capítulos que marcam a organização e a progressão da pesquisa, e, ao mesmo tempo, favorecem a visão da unidade textual. Cada um desses capítulos apresenta títulos e epígrafes que remetem a uma grande viagem marítima, uma vez que, metaforicamente, a literatura é o passaporte para tempos e terras desconhecidos, bem como para uma incursão ao nosso mundo interior. Ademais, a inserção das epígrafes não é gratuita, mas, antes, constitui uma prática de escrita e leitura intertextual desta tese.

Ademais, estes cinco anos do curso de doutoramento foram marcados pelas viagens que fizemos do Brasil para a Espanha, a fim de cumprirmos os requisitos para obtenção do título acadêmico. Nesse sentido, ainda que não intencionalmente em um primeiro momento, este informe estabelece uma certa analogia com a obra *O herói de mil faces*, de Joseph Campbell, segundo a qual, o protagonista empreende uma longa jornada, desde sua partida da terra natal até o seu retorno, em busca de conhecimento e transformações para si e para seu povo (Campbell, 1997). Assim como os heróis mitológicos, nós também traçamos uma *viagem*, no nosso caso, investigativa, com o propósito de ampliarmos o conhecimento científico sobre a formação do leitor literário no âmbito educacional, esperando, assim, contribuir para a nossa própria prática docente e para a formação de nossas alunas e nossos alunos como leitores literários competentes, bem como para avanços na construção do conhecimento acadêmico-científico.

Nessa perspectiva, após esta seção introdutória, a primeira parte desta tese, relativa à **dimensão teórico-legal**, é composta por dois capítulos. Inicialmente, buscamos fundamentar o tema proposto e sustentá-lo em aportes teóricos interdisciplinares, a partir de uma pesquisa de cunho bibliográfico. Presente em todas as modalidades de investigação, na etapa inicial e de certa maneira permanente no trabalho científico, "uma espécie de pesquisa bibliográfica" é fundamental para que o sujeito pesquisador busque as diferentes posições teóricas conceituais relacionadas ao seu objeto de pesquisa a fim de que, "após análise e interpretação, possa assumir conceitos próprios, construindo toda a fundamentação teórica necessária ao processo de

[4] Informamos que optamos por não traduzir para o português os termos "bacharelato" (em galego) e "bachillerato" (em castelhano), etapa pós-obrigatória na educação secundária na Espanha, em razão de o vocábulo "bacharelado" (em português) ser usado, no Brasil, para designar uma formação de nível superior (graduação), que confere o título de bacharel.

produção de conhecimentos" (Tozoni-Reis, 2010, pp. 104-105). Na sequência, buscamos complementar a construção da primeira parte da tese com uma pesquisa documental que nos permitisse contextualizar e fundamentar nosso trabalho, situando o objeto de estudo à luz dos marcos legais educacionais vigentes nos contextos investigados. Entendemos que tal procedimento possibilita "a compreensão da realidade social e produção de conhecimento por meio da análise de variados tipos de documentos" (Kripka & Scheller, 2015, p. 243), no nosso caso, documentos oficiais da educação que constituem fontes primárias acessadas em arquivos públicos.

Assim, no primeiro capítulo, denominado **Navegando em busca da formação do leitor literário**, para uma melhor compreensão do tema e posterior sustentação das análises e interpretações, construímos o referencial teórico necessário para este trabalho. Para isso, buscamos trazer conceitos, concepções e reflexões elementares sobre a formação do leitor literário na escola, por meio da contextualização do objeto de pesquisa no campo da DLL e da abordagem da leitura em geral, da leitura literária e da necessidade da presença da literatura nas instituições de ensino. Também problematizamos os paradigmas tradicionais e contemporâneos do ensino da literatura, com foco no ensino de nível médio/secundário, além de uma fundamentação teórica sobre as propostas inovadoras da educação literária na Espanha e do letramento literário no Brasil. Para a construção desse referencial, recorremos a importantes estudiosos e estudiosas dessa área, com destaque para os trabalhos de Ballester (2015), Cassany (2006, 2009), Colomer (1991, 2005, 2010, 2012), Cosson (2014a, 2014b, 2018, 2020), Dalvi et al. (2013), Jover (2007, 2009) e Soares (2001, 2009, 2010), entre outros.

Ainda dentro da primeira dimensão da pesquisa, no segundo capítulo, denominado **Em alto mar: o direcionamento dos marcos legais**, procuramos situar o tema da pesquisa dentro dos marcos legais, a partir de uma abordagem inicial sobre os textos legais, o currículo e os atuais sistemas educacionais do Brasil e da Espanha. Ademais, analisamos os modelos educacionais e as diretrizes de ensino da literatura/educação literária nos contextos de aplicação da pesquisa, por meio dos principais documentos vigentes na educação no Brasil e na Galícia no período de aplicação de nossa investigação, norteando, desse modo, o caminho a ser seguido na fase empírica. Para isso, selecionamos como *corpus* legal: no Brasil, a *Lei 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Ensino Médio*, de 14 de dezembro de 2018, que normatiza as aprendizagens essenciais que os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo do Ensino Médio; na Espanha, a *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de dezembro de 2013, para a Melhoria da Qualidade Educativa (LOMCE) e o *Decreto 86/2015*, de 29 de junho de 2015, que estabelece o Currículo da Educação Secundária Obrigatória (ESO) e do *Bacharelato* na Comunidade Autônoma da Galícia. Ademais, como a legislação educacional espanhola empreendeu uma fase de transição no período final do nosso curso de doutoramento, também procuramos trazer breves considerações a respeito das principais alterações, principalmente, no tocante à proposta de educação literária no novo currículo galego, em adequação à *LOMLOE*, a *Ley Orgánica 3/2020*, de 29 de dezembro de 2020, que modifica a *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de maio de 2006, de Educação.

Já a segunda parte, relativa à **dimensão empírica**, é constituída por três capítulos, nos quais buscamos trazer o detalhamento do desenho de investigação adotado, bem como a apresentação, análise e interpretação dos dados provenientes da aplicação do instrumento de coleta de dados e dos livros didáticos, bem como a discussão dos resultados.

Para isso, no terceiro capítulo, nomeado **Rotas de navegação e tripulação**, detalhamos a dimensão empírica desta investigação, com a exposição e a discussão da metodologia adotada. Primeiramente, apresentamos um breve estado da arte do objeto investigado, por meio do

USC DE COMPOSTELA

levantamento das recentes pesquisas sobre a formação do leitor literário e as últimas pesquisas em larga escala sobre a leitura em geral e a leitura literária no Brasil e na Espanha. Ademais, esclarecemos a definição e a escolha do paradigma de investigação, a descrição do desenho da pesquisa e as partes do processo investigativo, bem como a contextualização dos meios – de onde decorrem as amostras do estudo – e os procedimentos adotados para a recolha e o tratamento dos dados.

Em seguida, no quarto capítulo, intitulado **Retratos das percepções e práticas docentes**, apresentamos os resultados da fase empírica da pesquisa, cujos dados quantitativos e qualitativos foram obtidos por meio da aplicação de um questionário *on-line* ao professorado das línguas oficiais e respectivas literaturas do ensino médio das escolas públicas federais situadas em Goiás e de IES da Galícia. Primeiramente, apresentamos a análise estatística descritiva dos dados de cada uma das amostras, com foco na descrição do perfil dos participantes, no comportamento leitor e nas percepções e práticas de ensino da literatura/educação literária do professorado. Em seguida, desenvolvemos uma discussão com viés comparativo e predominantemente qualitativo, com foco nos principais resultados, juntamente com a interpretação das respostas (comentários e breves relatos) do professorado participante às questões abertas desse mesmo questionário, com sustentação em fontes primárias e secundárias.

Posteriormente, como complementação, no quinto capítulo, chamado de **Retratos dos livros didáticos**, apresentamos e analisamos, com enfoque qualitativo e comparativo, dados de três livros didáticos (utilizados por estudantes com média de 15 anos) pertencentes às coleções (*editoriales*) mais adotadas pelos participantes da pesquisa, bem como interpretamos as percepções e práticas desse professorado a respeito desses manuais escolares. Nesse capítulo, primeiramente, trazemos a análise e interpretação dos dados relativos aos itens que abordam o livro didático no questionário *on-line* aplicado aos participantes, buscando estabelecer relações entre manuais escolares e docentes. Em seguida, destacamos características comuns ao livro didático enquanto objeto complexo e multifacetado, bem como o seu caráter de currículo oculto. Na sequência, descrevemos o *corpus* dos manuais escolares para análise e, dentro do projeto gráfico-editorial de cada um deles, empreendemos uma análise semiótica do livro didático enquanto signo visual, com destaque para as imagens. Por fim, procuramos analisar e interpretar o tratamento dispensado à literatura nesses manuais didáticos.

À guisa de conclusão, em **Fim da viagem**, apresentamos as considerações finais. Após uma retomada dos principais pontos do trabalho, sintetizamos os principais resultados alcançados por meio das análises e interpretações dos marcos legais, das percepções e práticas docentes e dos livros didáticos. Também destacamos as principais limitações e dificuldades encontradas no desenvolvimento da investigação, bem como as linhas futuras de trabalho que complementariam nosso estudo, favorecendo o avanço nas pesquisas sobre a formação do leitor literário e temas afins.

Dessa forma, esperamos cumprir com todos os objetivos propostos e contribuir para a reflexão e o redimensionamento dos modelos de ensino voltados para a formação do leitor literário no ensino médio/na educação secundária, ensejando, ainda, propiciar desdobramentos do tema desta tese para pesquisas futuras. Assim, mais do que apontar problemas a serem sanados e apresentar constatações indiscutíveis, objetivamos ampliar as discussões sobre a temática abordada, colaborando para fomentar o debate em prol de uma possível mudança no cenário escolar rumo à formação de comunidades de leitores literários críticos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PARTE I – DIMENSÃO TEÓRICO-LEGAL

CAPÍTULO 1. NAVEGANDO EM BUSCA DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

CAPÍTULO 2. EM ALTO MAR: O DIRECIONAMENTO DOS MARCOS LEGAIS

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 1. NAVEGANDO EM BUSCA DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

"São viagens em que a aquisição de conhecimentos é a preocupação maior, quer se trate de conhecimentos científicos, ou de cultura geral, capazes de provocarem novas ideias e hipóteses.

E quanto aos viajantes, são diferentes dos outros. Não têm, em geral, espírito de aventura, nem realizam atos de coragem dignos de serem recordados. São príncipes, preceptores, artistas, eclesiásticos, bolseiros de diversos tipos, intelectuais críticos que não se acomodam à estreiteza política, cultural, religiosa ou artística dos seus países, desejosos de encontrar fora de fronteiras o que lhes falta dentro."

Fernando Cristóvão

Tal como os viajantes de erudição, mencionados nessa epígrafe de Cristóvão (2002, p. 49), empreendemos uma viagem de formação, visando ampliar nossos conhecimentos para além das fronteiras brasileiras. Nessa trajetória, pretendemos cumprir, neste capítulo, com o objetivo específico de apresentar e compreender os principais modelos tradicionais e contemporâneos do ensino da literatura, com destaque para as propostas da educação literária na Espanha e do letramento literário no Brasil.

Nesse sentido, o marco teórico da DLL, mais especificamente da Didática da Literatura, é fundamental. Trata-se de um campo essencialmente interdisciplinar, mas independente e original, no qual se adota uma série de perspectivas centradas nos processos comunicativos (pragmático e discursivo), na recepção do texto literário e na sua apreciação estética, numa pedagogia centrada no aluno, bem como em seus processos cognitivos e nos contextos de desenvolvimento. Dentro desse universo, no que tange à formação leitora, múltiplos são os aportes teóricos possíveis de serem abordados. Para esta tese, pretendemos apresentar algumas referências imprescindíveis à compreensão da formação do leitor no ensino de nível médio/secundário, advindas de um diálogo interdisciplinar.

Assim, embora o nosso maior interesse seja a leitura literária, numa perspectiva bakhtiniana, a construção deste marco teórico ultrapassa as fronteiras das disciplinas referentes à literatura à medida que nos empenhamos em demonstrar uma compreensão reflexiva da literatura na escola em um processo exotópico – orientado segundo diferentes perspectivas, tal como requer a criação literária.

Nesse sentido, primeiramente, por se tratar de uma tese sobre a formação do leitor literário no ambiente escolar, consideramos imprescindível apresentar algumas considerações

introdutórias sobre a Didática da Literatura, a partir da abordagem mais geral de aspectos epistemológicos da DLL, a fim de situarmos o nosso objeto de estudo dentro do seu campo disciplinar. A partir dessa contextualização, trazemos, na sequência, alguns fundamentos teóricos acerca da leitura literária na escola, abordando concepções e reflexões sobre leitura e leitura literária, bem como uma discussão sobre o ensino e/ou a mediação da literatura, no que tange às tensões e à pertinência dessas práticas no âmbito escolar. Em seguida, apresentamos um panorama histórico dos principais paradigmas tradicionais e contemporâneos de ensino da literatura, com foco no ensino médio/na educação secundária. Por fim, abordamos as propostas inovadoras da *educación literaria* na Espanha e do letramento literário no Brasil, por meio dos principais pressupostos teórico-metodológicos desses dois novos modelos.

1.1 A DIDÁTICA DA LÍNGUA E DA LITERATURA: BREVES ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS

O reconhecimento da DLL como um campo do saber autônomo é recente e ainda não se estendeu a todos os países.[5] De acordo com Mendoza e Cantero (2003) e Munita (2017), uma série de estudos definiu, nos anos de 1970, um novo marco epistemológico para o ensino de língua baseado nas necessidades do alunado e no estabelecimento de novos protocolos de intervenção e aplicação didática, além da delimitação de novas perspectivas de investigação centradas nos processos de ensino e aprendizagem. O interesse em construir esse e outros aparatos conceituais para explicação dos diversos fenômenos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares surgiu no âmbito das ciências e das matemáticas naquela década.

Esse também foi o ponto de partida da Didática como disciplina científica, entendida como um espaço de ação pedagógica e de investigação. A partir de 1978, as diretrizes estabelecidas pelo Conselho da Europa repercutiram no estabelecimento de uma postura oficial, que serviu de pauta e diretriz para a orientação da DLL. Durante os anos de 1980, consolidou-se progressivamente a necessidade de uma investigação específica dos processos de ensino e aprendizagem vinculada à construção de uma teoria de aprendizagem da língua, culminando na autonomia da DLL como um campo disciplinar específico, "el avance de estudios específicos de la disciplina consolidó el espacio autónomo de la DLL y la perfiló como disciplina científica, que atiende a *saberes, habilidades, competencias, saberes operativos, enfoques y metodologías sobre la adquisición, aprendizaje y desarrollo del lenguaje*" (Mendoza & Cantero, 2003, p. 9, grifo dos autores).

Dos anos 1970-1980 até o presente momento, foram estabelecidas diferentes concepções para a DLL, em função, principalmente, da influência de diferentes ciências educacionais, linguísticas e literárias que a constituem, além das constantes transformações sociais, educacionais e científicas ao longo desse período. Das ciências da educação, essa didática específica assume aspectos das teorias da aprendizagem, da aquisição da linguagem, orientações pedagógicas e metodológicas. Das ciências linguísticas e literárias, adota análises e exposições descritivas e interpretativas sobre a língua e a literatura (Ballester, 2015).

[5] Nas universidades espanholas, a DLL constituiu-se como uma área do conhecimento independente apenas em 1986 (Mendoza & Cantero, 2003). Já no Brasil, ela, praticamente, ainda não é tratada como uma área ou uma disciplina específica nas grades curriculares dos cursos de formação de professores de língua portuguesa e literatura. Geralmente, nos cursos de Letras e de Pedagogia, os tópicos ligados à DLL aparecem nas ementas de outras disciplinas relacionadas ao ensino e à metodologia da língua materna e da literatura. Já a disciplina Didática Geral, geralmente, é ofertada pelo departamento de Pedagogia a todos os graduandos de licenciatura, por meio de uma ementa padrão, sem especificidades em relação aos cursos de formação de professores por área do conhecimento.

Dessa forma, o quadro teórico relativo à DLL é bastante amplo e complexo, uma vez que, apesar de ser um campo disciplinar de conhecimento independente, com bases epistemológicas e conceituais próprias, origina-se, conforme já dissemos, da integração e da interrelação de distintas ciências e diferentes saberes, como a Linguística, os Estudos Literários, a Pedagogia, a Sociologia e a Psicologia. Tal campo constitui-se, portanto, de conteúdos que se concretizam por uma parte, na adaptação, seleção e derivação de saberes linguísticos e literários; e por outra, nas teorias de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo. Ademais, seu alcance também é bastante vasto, indo muito além da intervenção didática, porque inclui o estudo dos processos de ensino, aquisição e aprendizagem da língua e da literatura, bem como o estudo do conjunto relacionado com o desenvolvimento das competências, dos saberes, das habilidades e das estratégias linguísticas e/ou literárias empregadas pelos alunos e pelas alunas (Mendoza & Cantero, 2003).

Nessa perspectiva, a DLL pode ser definida atualmente como:

> La didáctica de la literatura y de la lengua constituye una disciplina que elabora los principios teóricos indispensables para la resolución efectiva de los aspectos relacionados con los objetivos, los contenidos, la metodología, los medios, las actividades y la evaluación de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en los diferentes niveles educativos (Àlvarez Méndez, 1998, 2007). No obstante, sin olvidar, entre otros aspectos, los condicionantes de contexto en todos los niveles que se producen el desarrollo de la adquisición comunicativa de cualquier ser humano. (Ballester, 2015, p. 17)

Apesar de ser recente e estar em fase de expansão, a DLL já se consolidou, em muitos países, como um novo paradigma, pautado, principalmente, no enfoque comunicativo. Tal modelo promoveu uma grande mudança nos objetivos didáticos, convertendo as aulas de línguas e de literaturas em espaços de desenvolvimento das competências linguística e literária. Entretanto, apesar da relação imanente entre língua e literatura, de acordo com Munita (2017), notou-se, a partir dos anos 1990, no interior da DLL, a necessidade de uma didática específica da Literatura, com conjunto de saberes, perguntas de investigação, atores e redes de estudos próprios. Assim, há uma acepção distintiva para a Didática da Literatura, segundo o *E-Dicionário de Termos Literários,* de Carlos Ceia, como sendo uma disciplina que se ocupa do ensino do modo de ser da literatura, concentrando-se "em problemas aprioristicamente pragmáticos da literatura, que envolvem tanto a definição daquilo que se ensina como de quem ensina e, sobretudo, como é que se ensina" (Ceia, 2009a, para. 1).

Já González García e Caro Valverde (2009, p. 2, grifos dos autores), especialistas nessa vertente específica da DLL, apresentam a seguinte definição:

> La Didáctica de la Literatura es una **ciencia social de composición interdisciplinar** que se caracteriza por centrarse más en los procesos cognitivos de aprendizaje comunicativo de la literatura que en la instrucción sobre los recursos de una u otra teoría literaria. Lo importante no es `enseñar contenidos´ sobre la literatura sino **"aprender competencia comunicativa" con la literatura.**

Nesse sentido, o paradigma comunicativo, na perspectiva da Didática da Literatura, não propõe que o alunado aprenda apenas algumas épocas, obras e autores canônicos, mas que adquira uma competência literária que lhe permita ler um texto literário, relacionando-o com outros, compreendendo seu sentido, apreciando sua dimensão estética e aproveitando seu aspecto

USC DE COMPOSTELA

cognitivo também (Mendoza & Cantero, 2003). Esse paradigma começou a se formar, nas últimas décadas, a partir de uma crítica ao modelo tradicional de ensino da literatura na escola. Herdado da tradição do século XIX, esse modelo baseado na historiografia centrava-se na transmissão do patrimônio literário, por meio da leitura dos clássicos nacionais e de exercícios explicativos pelo professor, mas mostrou-se inadequado para nova sociedade pós-industrial, em função do novo alunado e das novas funções delegadas à escola. Essa constatação provocou uma reflexão educacional e favoreceu o surgimento de novas perspectivas didáticas provenientes de outras áreas, como as correntes formalistas e estruturalistas, a teoria da literatura – especialmente a estética da recepção – e a semiótica textual (Colomer, 1991; Munita, 2017).

Conforme veremos mais detalhadamente nas próximas seções deste capítulo, essas perspectivas foram marcando progressivamente a emergência de novas propostas de promoção da leitura literária e de formação de hábitos leitores, em um itinerário que partiu do ensino tradicional de literatura – centrado na transmissão de conhecimentos sobre a gramática, o autor e o texto - em direção a uma educação literária – pautada na competência literária.[6] Porém, antes de enfocarmos esse itinerário dos modelos, segundo os quais a literatura vem sendo trabalhada na escola, julgamos necessário apresentar uma fundamentação teórica acerca da leitura e da leitura literária, tendo em vista a temática desta investigação.

1.2 LEITURA E LEITURA LITERÁRIA

A formação do leitor literário na escola, assim como fora desse ambiente, tem como cerne a leitura, pois, entendemos que se não há leitura, não há literatura. Dessa forma, tendo em vista que a leitura geral precede a leitura literária, abordaremos primeiramente aquela para, na sequência, tratarmos especificamente desta.

1.2.1 Leitura: olhares e propostas

Haja vista o valor da leitura nas sociedades letradas, ler tornou-se um amplo campo de saber que contempla desde o mapeamento do cérebro no momento do ato físico da leitura até a implementação de políticas públicas voltadas para a promoção da leitura, despertando o interesse de diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, além das áreas tradicionais que já se ocupavam desse tema – como a pedagogia, a linguística e os estudos de literatura e da linguagem em geral –, atualmente, há também segmentos específicos, como a história da leitura, a sociologia da leitura, a antropologia da leitura, a psicologia da leitura, dentre outros. Tendo em vista essa amplitude, que abarca diversos conceitos, concepções, modelos e abordagens, não temos a pretensão de contemplar, nesta tese, todas essas vertentes, mesmo porque isso seria incompatível com a natureza e com os objetivos deste trabalho. Dada essa impossibilidade, optamos por abordar com mais ênfase a leitura, na perspectiva que a toma como diálogo. Essa abordagem é a que defendemos, por acreditarmos que ela seja essencial para a construção e a apropriação do conhecimento literário, numa ação libertadora e autônoma, a partir de uma relação dialógica que envolve os quatro elementos da leitura – autor, texto, leitor e contexto – no processo de construção de sentido.

Entretanto, antes desse enfoque, julgamos interessante apresentar, de modo breve e didático, uma síntese das principais abordagens da leitura, a fim de situarmos a dialógica que

[6] Na seção intitulada "A *educación literaria* na Espanha", traremos mais considerações a respeito da Didática da Literatura, uma vez que o desenvolvimento dessa proposta de mediação literária está intrinsecamente relacionado a essa didática específica.

defendemos. Segundo Leffa (1999), elas podem ser agrupadas em três grandes grupos, a saber: primeiro, as *abordagens ascendentes*, que estudam a leitura da perspectiva do texto; segundo, as *abordagens descendentes*, com foco no leitor; terceiro, as *abordagens conciliadoras*, que veem a leitura como um processo interativo/transacional, com foco na relação com o outro.

O primeiro grupo reúne as *abordagens ascendentes*, com *foco no texto*, cujo predomínio ocorreu principalmente nas décadas de 1950 e 1960, nos Estados Unidos. Tal grupo pauta-se na busca pela invisibilidade do texto, visto como intermediário entre o leitor e o conteúdo, sendo que este deve ser claro e transparente, extirpando do conjunto textual qualquer estranhamento lexical ou sintático. Nesse sentido, o intuito é adaptar o texto ao leitor, respeitando as limitações e a falta de proficiência deste.

Nessa perspectiva textual, a principal questão da leitura é a obtenção do conteúdo, que está no próprio texto, cuja construção de significado se dá por um processo de extração, e não por meio de uma atribuição de sentido por parte do leitor, tampouco resulta de uma negociação entre ele e o texto. Nessa visão, a leitura é percebida como um processo ascendente, do texto para o leitor e das letras para o significado do texto, sendo, por isso, um processamento ativado pelos dados, no qual os procedimentos executados pelo leitor são determinados pelo que está escrito no texto. Centrado no código, o termo ascendente pode ser justificado também em função da visão de que a leitura resulta de um processo acumulativo que começa nas letras e vai crescendo para as orações, períodos, parágrafos, em um movimento da esquerda para a direita e de cima para baixo, página após página. Trata-se, portanto, de um processo de decodificação ou extração, no qual, os leitores, pelo menos os que se encontram no mesmo nível de competência, retiram, de um mesmo texto, os mesmos significados, que, por sua vez, são ditados pelos leitores mais competentes, como o professor, por exemplo. Para sentidos diferentes, é necessário ler outros textos, já que todos que leem o mesmo texto fazem isso da mesma forma e aprendem as mesmas coisas em um itinerário fixo e único.

Entretanto, essas abordagens são contestadas por críticos que argumentam que o processamento da leitura não é linear nem único, já que vai bem além da decodificação, podendo ser feito de diferentes formas e produzir sentidos diversificados. Dessa forma, há diferentes tipos de leitura para se atingir diferentes objetivos, sendo a decodificação apenas um desses tipos.

Já o segundo grupo reúne as *abordagens descendentes*, que partem *do leitor para o texto*, em um percurso que começa na apreensão geral do texto e desce para seus elementos constitutivos num ato comandado pelo leitor, conforme seus interesses e conhecimento de mundo. Nessa perspectiva, o leitor é o responsável pela construção de sentidos a partir de conceitos baseados na experiência de vida dele anterior à leitura do texto, tais como conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos e fatores afetivos. Tal ato de atribuição de sentido requer do leitor uma participação ativa na elaboração e no teste de hipóteses sobre o texto, no uso de diferentes estratégias e objetivos de leitura, além do processamento de informações não visuais, da mobilização de esquemas cognitivos e do domínio de convenções de escrita. Nesse sentido, o leitor controla a própria compreensão textual, conhece diferentes tipos de leitura e sabe aplicar estratégias adequadas e rever as inadequadas, dependendo dos gêneros e dos objetivos de uma determinada leitura. Diferentemente da visão focada no texto, aqui o processo não é linear nem único, pois o leitor sabe que os procedimentos e as estratégias de leitura variam de acordo com o gênero e o suporte textual, ou seja, ele tem consciência de que não se lê um poema em um livro da mesma forma que se lê um infográfico em uma revista impressa ou em uma plataforma digital, por exemplo. Ademais, cada experiência permite diferentes leituras, inclusive para o mesmo leitor, que pode ler um mesmo texto em épocas diferentes e produzir novos sentidos a cada releitura.

USC DE COMPOSTELA

Em suma, nessa perspectiva de leitura, interessa o que passa na mente do leitor, considerado um ser ativo, que atribui sentido, faz previsões, separa amostras, confirma e refuta hipóteses sobre o texto. Essa visão, na medida em que privilegia o processo em detrimento do produto, representa uma evolução em relação às abordagens centradas no texto. Mas, há críticas às abordagens descendentes, principalmente no que se refere à perda dos resultados do ato de ler. Ao focar no leitor, essas teorias ignoram que o sentido atribuído ao texto é uma construção social e assumem uma perspectiva parcial do processo de leitura, ou seja, restrita ao que compete ao leitor, o qual é considerado soberano absoluto na escolha dos textos para leitura e na construção dos sentidos deles. Ademais, existe o problema da qualificação. Caso o leitor não tenha a competência necessária para a atribuição de sentido a determinado texto, ele fará uma interpretação não autorizada.

No terceiro grupo, estão as *teorias conciliatórias* chamadas de *interativas* ou *interacionais*, que tentam agregar e superar as limitações das abordagens anteriores. Elas têm um caráter universal que perpassa várias áreas, destacando-se a *psicolinguística* – com as propostas transacional e de compensação – e a *social*. Na *transacional*, a leitura é vista como uma transação/interação entre o leitor e o autor mediada pelo texto em um determinado contexto específico, com intenções também específicas. O texto é construído tanto pelo autor ao escrevê-lo quanto pelo leitor ao lê-lo. Já na proposta da *compensação,* o processo de leitura contempla várias fontes de conhecimento – como léxico, gramática, semântica, enciclopédico – que interagem entre si e são acionadas pelo leitor com maior ou menor grau, dependendo da necessidade para a construção do sentido. Caso o leitor tenha deficiência em uma dessas fontes, ele pode fazer compensações, levantando inferências em uma outra delas na qual tenha mais domínio para o entendimento do texto. Quanto ao paradigma *social*, além da atividade mental, com acionamento das fontes de conhecimento na memória, a leitura é vista como uma prática social, que exige a interação com outrem, seja um colega da sala de aula, um professor ou o próprio autor do texto, num processo colaborativo de construção de sentido. Assim, a leitura deixa de ser um ato individual para ser social, cuja construção de sentido é controlada pelas convenções de interação social no momento do ato de ler. Nas palavras de Leffa (1999, p. 34), "a leitura não é um ato solitário, mas coletivo, exercido dentro de uma comunidade que tem suas regras e convenções", isto é, o leitor "lê algo com alguém e para alguém".

Em síntese, esse panorama representa, historicamente, um movimento espiral de complexidade crescente, que se inicia com a ênfase no texto, avança para o foco no leitor e culmina com o contexto social em evidência. Rojo (2009) sintetiza esse movimento em três fases. Primeiramente, há uma visão de leitura, que imperou principalmente no início da segunda metade do século passado, mais associada à alfabetização ou ao que se denominou na escola de *fluência de leitura*. Nessa perspectiva, o ato de ler era visto, de forma simplista, como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas em fonemas para o acesso ao significado do texto. Para essa pesquisadora, com quem concordamos, os procedimentos de decodificação são importantes, mas não esgotam as outras capacidades e estratégias de compreensão e interpretação textual que devem ser ativadas pelo leitor durante o processo de leitura. Nesse sentido, ao longo da segunda metade do século XX, com o desenvolvimento de novas pesquisas e estudos, surgiu a segunda fase, na qual o ato de ler passou da primeira visão simplista de decodificação para uma mais abrangente, como um ato de cognição, de compreensão, agregando também conhecimento de mundo, de práticas sociais e da língua. Assim, as teorias, com foco no texto e no leitor, trataram do ato de ler como um processo de compreensão, do que estava posto ou pressuposto no texto, por meio da ativação de muitas estratégias (cognitivas e metacognitivas) do leitor para atribuir sentido ao texto. Posteriormente, numa terceira fase, o ato de ler passou a ser visto como uma interação entre leitor e autor,

cabendo ao texto ser um mediador dessa interação, ao dar pistas da intenção e dos significados do autor para o leitor.

Além dessas três fases, mais recentemente, a partir dos anos 1990, ainda segundo Rojo (2009), a leitura passou a ser vista também numa perspectiva discursiva, como um ato de se colocar o discurso em relação com outros discursos anteriores, concomitantes e posteriores a ele, criando inúmeras possibilidades de respostas e gerando novos discursos. Essa visão compreende a leitura como um ato dialógico, cuja base teórica advém, principalmente, do Círculo de Bakhtin, segundo o qual a linguagem, o sujeito, os valores, as ideologias (entre outros aspectos) são construções dialógicas e sociais marcadas pela alteridade (Bakhtin & Volochínov, 2006). Sobre a teoria bakhtiniana da linguagem literária, Petrilli (2010, p. 35) esclarece que essa "constitui, de um lado, um questionamento dos conceitos de linguagem oferecidos pelas ciências da linguagem e, do outro, uma renovação do signo verbal e, portanto, da consideração do diálogo e da alteridade".

Nessa perspectiva, as relações dialógicas são vistas como espaços de tensão entre os enunciados concretos. Tal tensão é uma característica essencial da interação do "eu" com o "outro", num movimento de adesão (total ou parcial) ou de refutação, ativando sempre uma réplica (resposta) durante a enunciação, produção de um enunciado em um determinado contexto de interação.

> A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um "horizonte social". Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido. (Bakhtin & Volochínov, 2006, p. 17)

Nesse viés, o ato de ler é compreendido como uma construção, ao mesmo tempo, individual e coletiva, um ato reflexivo de um sujeito social. Para Bakhtin (2009, p. 11), "o indivíduo humano só se torna historicamente real e culturalmente produtivo como parte do todo social". Nesse processo de leitura, a linguagem é vista como um fenômeno social, uma ação humana que se concretiza a partir das relações de interação entre os sujeitos inseridos em determinado contexto sociocultural.

Esses pressupostos podem ser relacionados à *proposta sociocultural*, defendida por Cassany (2006, 2009) e por Cassany e Aliagas (2009). Esse especialista espanhol destaca tal proposta dentre três representações sobre a leitura, a saber: a *linguística*, a *psicolinguística* e a *sociocultural*, numa classificação similar a de Rojo (2009). Grosso modo, a primeira está centrada no processo de ler o código, ou seja, reconhecer os grafemas, associá-los aos respectivos fonemas e automatizar o processamento leitor de forma mecânica. Já a *proposta psicolinguística* desenvolve ferramentas cognitivas para compreender o texto, aprendendo, dentre outras estratégias, a ativar o conhecimento prévio presente na memória, a levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto, a inferir os significados não explícitos, a confirmar ou reformular as hipóteses iniciais ao longo da leitura dos textos, a elaborar o sentido global do texto. Por fim, na concepção *sociocultural*, o ato de ler deixa de ser individual para ser considerado uma prática social. Ao ler, o sujeito compreende um significado, mas, além disso, também adota um rol, constitui uma imagem e participa de uma determinada organização da comunidade. Enfim, exige-se do leitor muito mais que o domínio linguístico dos signos e dos processos cognitivos (Cassany & Aliagas, 2009).

Ademais, essa orientação sociocultural entende que a leitura e a escrita são construções sociais que variam ao longo da história, da geografia e da atividade humana. Em cada tempo e

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

espaço, a leitura e a escrita caracterizam-se como práticas próprias, em forma de gêneros discursivos específicos.[7] Nesse viés, ler e escrever são atividades socialmente definidas, uma vez que são realizadas com objetivos sociais e práticas culturais, como ler uma receita para cozinhar, ler um jornal para se informar, redigir uma petição para reivindicar um direito de cidadão, dentre outras práticas de letramento. Ademais, ainda segundo Cassany (2006), constituem pontos principais dessa abordagem:

O significado das palavras assim como o conhecimento prévio ativados pelo leitor tem origem social. Ao virmos ao mundo, talvez tenhamos uma capacidade inata para adquirir a linguagem, porém só a podemos desenvolver ao interagir com uma comunidade de fala determinada, como a galega, a portuguesa, a brasileira, entre outras. Talvez também as palavras introduzam significados e o leitor utilize inferências para construí-los, porém tudo isso procede da sua comunidade.

O discurso não surge do nada e nunca é neutro, pois ele sempre reflete os pontos de vista, a visão de mundo alguém. Assim, compreender o discurso é compreender essa visão de mundo. Discurso, autor e leitor não são elementos separados, uma vez que eles são peças de uma trama complexa, com normas e tradições fixas. As práticas de leitura e escrita sempre se dão em âmbitos e instruções particulares, sendo que cada discurso desenvolve uma função em uma instituição correspondente. O leitor de cada um desses discursos também tem propósitos sociais concretos. Por exemplo, um exame é realizado no âmbito escolar, é preparado pelo professor e realizado pelo estudante com o propósito de realizar-se uma avaliação do processo de ensino e aprendizagem de determinado conteúdo de uma disciplina específica.

Assim, nas palavras do autor:

> Cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de modo particular, según su identidad y su historia: los propósitos con que se usan son irrepetibles, propios; el rol que adoptan el autor y el lector varía; la estructura del texto o las formas de cortesía son las específicas de cada caso, el razonamiento y la retórica también son particulares de la cultura, así como el léxico y el estilo. (Cassany, 2006, p. 34)

Apresentado esse panorama, ressaltamos que, a nosso ver, nenhuma dessas diferentes abordagens de leitura invalida os resultados das anteriores. Conforme Cassany e Aliagas (2009), com quem concordamos, as propostas didáticas de leitura não são excludentes, uma vez que o melhor seria combiná-las em uma prática educacional integradora: tomar os textos no entorno do aprendiz, centrar-se na decodificação individual das palavras, mas sem se esquecer da elaboração de estratégias cognitivas, como o levantamento de inferências em pares e em grupos, permitindo-se, assim, o diálogo e o intercâmbio em aula, bem como a discussão dos valores ideológicos de cada texto e a fomentação das ideias pessoais dos sujeitos. Essa posição é compactuada por Rojo (2009), segundo a qual, cada uma dessas abordagens não invalida as outras, pois o que acontece é que, com o tempo e o desenvolvimento de novos estudos e novas pesquisas, fomos conhecendo cada vez mais a respeito dos procedimentos e das capacidades do ato de ler.

[7] Nesta Tese, em função de nossa opção pela concepção de leitura como diálogo, que tem como base a teoria bakhtiniana, informamos que usaremos os termos "gênero do discurso", "gênero discursivo" ou somente "gênero", apesar de estarmos cientes do número significativo de trabalhos teóricos que mobilizam os termos "gêneros do discurso/gêneros textuais" e, mais precisamente, da presente oscilação entre eles nesses estudos e no campo das políticas públicas que normatizam e norteiam a educação básica brasileira. Além disso, ressaltamos que, ao nos referirmos aos gêneros da esfera literária, também adotaremos o termo "gêneros literários" como sendo as formas discursivas históricas de classificação dos textos literários, agrupados por categorias fixadas e descritas por códigos estéticos.

Mesmo porque, conforme ainda ressalta Cassany (2006), ler hoje, não é o mesmo que ler antes, haja vista as inúmeras transformações ocorridas em nossas sociedades. Segundo o autor, a escrita e as formas de lê-la acompanham as evoluções das comunidades. Assim como houve mudanças, por exemplo, nos meios de comunicação e nas indústrias, com o surgimento da Internet e da automação robótica, os discursos também evoluíram com a implantação e o desenvolvimento da democracia, com a globalização que propiciou o contato com representantes de outras línguas e culturas, com as novas tecnologias e com os avanços científicos.

Tais mudanças acarretaram novas práticas de leitura e escrita, fazendo surgir novas teorias, como as dos *New Literacy Studies* (NLS), em português Novos Estudos do Letramento (NEL), que atribuem à escola o papel fundamental de ampliar o letramento do alunado, a fim de que o corpo discente possa desenvolver práticas sociais e culturais de leitura e escrita em diversos contextos, com vistas ao exercício pleno da cidadania. Essas práticas começaram a ser pesquisadas a partir das décadas de 1970-80, principalmente na Inglaterra com a obra de Street (1984), tida como divisora de águas, e com os trabalhos de Barton e Hamilton (1998); nos Estados Unidos, com Gee (1996); na América Latina, com os estudos de Zavala (2002) e de Zavala et al. (2004). No Brasil, autoras de renome pesquisam essa temática, tais como Kleiman (1995, 2005), Soares (2003, 2009) e Rojo (2009, 2015). Já na Espanha, dentre os principais estudiosos dessa vertente, destaca-se Cassany (2006, 2009).[8]

Nesse viés, segundo Cassany (2009) e Soares (2005), ler como prática social de interação é um verbo transitivo direto, que exige um complemento: ler o quê? Que gênero? Um artigo científico, uma notícia de jornal, um tutorial, um poema, dentre tantos outros gêneros discursivos não devem ser lidos da mesma maneira e com os mesmos objetivos. "Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler" (Soares, 2005, pp. 30-31). Nessa perspectiva, Cassany (2009, pp. 23-24) ressalta:

> "Leer es un verbo transitivo" y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina do saber e en cada comunidad humana. Aprender a leer requiere no sólo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. Además de hacer hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, etc.

Diante dessa ampliação dos estudos sobre leitura, entendemos que, atualmente, procura-se combinar, de forma diversificada e complementar, a presença dos quatro elementos da leitura – autor, texto, leitor e contexto – num movimento contínuo de compartilhamento de sentidos entre os sujeitos de uma sociedade. Conforme defendem Guimarães e Batista (2012, p. 19): "ler é, portanto, uma atividade de sujeitos (autor e leitor) que interagem por meio do texto – espaço social da interação – produzindo os efeitos de sentido, criados e recriados a cada ato que coloca a linguagem em funcionamento". A leitura é vista, então, como parte integrante de um processo de formação de sentidos que compreende língua e linguagem como interação entre sujeitos

[8] Mais adiante, no subcapítulo intitulado "O letramento literário no Brasil", traremos mais informações teóricas a respeito dos estudos sobre letramento e as suas ramificações.

(autor e leitor) ativos. Assim, o ato de ler pressupõe a ação do leitor que, de posse de suas experiências e conhecimentos (linguísticos e enciclopédicos), reconstrói o texto, suas intenções e formas e, então, empreende a tarefa de reconstrução de sentidos, a partir do que o autor propôs, levando em conta, inclusive, o implícito, o não dito. Nas palavras desses pesquisadores:

> É importante lembrar que se o leitor constrói sentidos (a partir das sinalizações do texto), não se fala de um sentido textual, mas de uma pluralidade de sentidos, de leituras possíveis, empreendidas pelo leitor, seu conhecimento da língua, de mundo e das contingências das diferentes situações em que o texto exercerá seu papel de articulador da interação com o autor do texto. (Guimarães & Batista, 2012, p. 20)

De acordo com Cosson (2014b), tal concepção remete à abordagem bakhtiniana da leitura, pois, ao se tomar o enunciado como um elo de comunicação verbal que se relaciona com outros enunciados em um movimento dinâmico de interação social, toma-se o *diálogo* como pilar de toda interação verbal. A partir dessa consideração, esse pesquisador brasileiro aponta três aproximações entre leitura e diálogo.

A primeira e mais fundamental delas é a associação da leitura com a produção dos sentidos por meio do diálogo, enquanto uma conversa que estabelecemos com outrem, de acordo com o texto que estamos lendo. Essa conversa pode ser de vários tipos, por exemplo: trivial, como a que estabelecemos ao ler uma matéria sobre a vida das celebridades em uma revista na recepção de um hotel ou na sala de espera de um consultório médico; embaraçosa, como a que fazemos ao preencher um formulário com dados pessoais para realização de exames médicos ginecológicos; autoritária, quando obedecemos a uma sequência de verbos no imperativo ao seguirmos uma receita culinária; enigmática, quando tentamos decifrar uma bula de remédio; profunda, quando procuramos estabelecer relações entre literatura e vida ao lermos um conto ou um poema, buscando uma aproximação com nossos sentimentos e pensamentos.

Numa segunda aproximação, a leitura propicia um diálogo entre o presente e o passado (recente ou distante), numa conversa nossa com a experiência dos outros. Quando lemos, por exemplo, podemos participar de uma conversa recém iniciada em um aplicativo de mensagens eletrônicas ou dialogar com um teórico iluminista ao lermos uma obra escrita no século XVIII, dando continuidade a um debate aberto no passado, mas que continua presente na contemporaneidade. “Toda leitura é, assim, um diálogo com o passado, próximo ou remoto, que busca paradoxalmente eliminar esse passado, presentificar o passado” (Cosson, 2014b, p. 36).

Já na terceira aproximação, o ato de ler aproxima o leitor e o mundo e os outros leitores, como partícipes de comunidades, por meio desse diálogo. Ao lermos, nunca estamos sozinhos, pois temos acesso a saberes e fazemos parte de comunidades de leitores, num processo de compartilhamento, ativando uma competência social. Juntos, elegemos o que deve ser lido, como deve ser lido e em que consiste o próprio ato de ler. Nesse sentido, a escola é o espaço legitimado para esse compartilhamento, inclusive no que se refere aos saberes técnico-científico e cultural expressos nos currículos, embora ela não seja o único espaço de formação de leitores (Cosson, 2014b), já que se aprende a ler em casa, no trabalho, no sindicato, nos clubes de leitores e em muitos outros espaços alternativos.

O filme *The Reader* (Daldry, 2008), baseado na obra homônima de Bernhard Schlink, retrata um desses espaços. Na obra, a personagem Hanna Schmitz é uma mulher analfabeta na faixa dos 30 anos de idade que se envolve amorosamente com um garoto de quinze anos, o jovem Michael Berg. A cada encontro secreto deles, Michael lia para Hanna histórias de aventuras, de amor, dentre outras. O relacionamento amoroso deles não dura muito e, anos mais

tarde, eles se encontram em um tribunal, no qual Hanna é ré de um crime, no qual é acusada por outras rés de ser a responsável pelo relatório do genocídio ocorrido com um grupo de judias. Apesar de ser inocente, Hanna acaba assumindo integralmente a autoria desse relatório por vergonha de descobrirem que ela não sabia ler e escrever. Já na prisão, anos depois, o já então advogado Berg busca uma forma de ajudá-la a superar esse fardo. Ele, então, começa a narrar as melhores histórias da sua adolescência e as manda em forma de fitas para ela ouvir na prisão. Com o tempo, Hanna começa a aprender a ler e a escrever com essa inusitada iniciativa e por meio da literatura, aprendendo a compreender não apenas o mundo que a cerca, mas também a si mesma. Infelizmente, o não reconhecimento dela como leitora por Berg acaba levando-a ao suicídio.

Para além da ficção, Cosson (2014b) ressalta que ler hoje permite tanto o pertencimento à sociedade letrada quanto ao mundo de nós mesmos. E só se aprende ler, lendo, dentro ou fora da escola. Mas não qualquer texto e de qualquer modo, e sim de maneira formativa. Esse autor sintetiza, a partir das teorias atuais de formação de leitor competente, que essa leitura formativa ocorre quando:

Lê-se diversos e diferentes textos. O conhecimento da diversidade de composição textual e de vários tipos de textos (de complexidade variada) permite ao leitor a construção de um repertório que lhe servirá de parâmetro para as leituras seguintes, pois toda leitura apresenta um grau de progressividade advinda da incorporação presente da leitura à história de leitor, expandindo a competência leitora. Isso não o impede de ter a predileção por um gênero ou tema, uma vez que o leitor competente, por conhecer uma grande variedade de textos, tem conhecimento para escolhas de natureza temática ou estilística, assim como capacidade para eleger o texto adequado para cada situação.

Lê-se de diferentes modos. Não se lê sempre da mesma maneira e é necessário praticar diversos modos de ler para o desenvolvimento da competência leitora, por meio de procedimentos e estratégias de decodificação, compreensão cognitiva e interpretação de leitura, de acordo com cada gênero discursivo e com o propósito (intenção) da leitura.

Lê-se para conhecer o texto que o desafia e que responde a uma demanda específica. Elege-se um texto para leitura em função do que se almeja ou se precisa conhecer, entender e viver, atendendo os interesses momentâneos e os que se deseja alcançar no futuro, compreendendo as limitações de competência no presente e a possibilidade de superá-las no horizonte que o texto oferece. Para isso, é necessário que o texto a ser lido seja motivador no que se refere à história de vida do sujeito e à sua história de leitor.

Avalia-se o que se lê. Como qualquer outra atividade social, a leitura é feita com critérios que indicam o que vale a pena, quando e por quem deve ser lido. Muitos desses critérios não são apenas de ordem individual do leitor, já que emanam pela comunidade de leitores na qual ele está inserido, mas há sempre um juízo crítico, seja individual ou social do leitor, sendo exercitado. Nesse caso, considera-se tanto a carga ideológica que todo texto carrega consigo, quanto a avaliação do motivo pelo qual se deve ler e do que é importante ser lido naquele texto. Uma leitura que se propõe como avaliativa é aquela que analisa o que a obra representa e porque representa de tal maneira, a partir de uma visão crítica de possíveis representações preconceituosas e estereotipadas no texto das minorias sociais, por exemplo.

Lê-se para aprender a ler. Parte do que se lê deve-se a necessidades práticas do cotidiano, como a leitura das placas de trânsito; a demandas de ordem profissional, como a leitura de um memorando; a questões de inserção social e de diversão, como a leitura de uma reportagem no jornal ou de memes nas redes sociais. Mas há também a leitura de aprendizagem, que precisa sempre ser praticada por leitores iniciantes e proficientes. É uma espécie de metaleitura que

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

possibilita ao leitor conhecer e aprimorar os mecanismos de leitura e que consiste em toda reflexão que se faz do processo de leitura no próprio momento em que se efetiva.

Todas essas e outras características que sintetizam a permanente formação do leitor podem ser encontradas na leitura literária, uma vez que a literatura é o campo, por excelência, do exercício da leitura formativa, dada a diversidade de formas e temas presentes no monumento literário. Nesse sentido, a leitura literária apresenta singularidades, conforme discutiremos a seguir.

1.2.2 A leitura literária

A leitura literária convive com os outros tipos de leitura, como a informativa, a científica, a filosófica, entre outras. Essas leituras, embora exijam estratégias e procedimentos diferentes dos leitores, têm pontos convergentes e divergentes. Assim, há que se considerar o complemento do verbo ler, no que tange tanto ao gênero discursivo (literário e não literário) a ser lido, o objetivo de tal leitura e as formas de lê-lo. Muitas são as formas de leitura, sendo que a literária apresenta algumas especificidades além dos modos de ler apresentados na seção anterior.

A primeira delas é o que constitui a identidade da leitura literária, ou seja, a literatura. Assim, antes de abordamos outros aspectos desse tipo específico de leitura, é imprescindível apresentarmos alguns conceitos de literatura, ainda que cientes da falta de consenso sobre uma definição para tal saber. Para Ceia (2009a, para. 3), "qualquer definição de literatura é o fim da literatura e não o seu fim, no sentido de finalidade determinada em função dos dados literários indiciados". Entretanto, esse professor e escritor português, assegura que, por a Didática da Literatura ser comandada pela pergunta "O que é?" e exigir que cada resposta seja objeto de uma refutação, tal exercício é perfeitamente aceitável.

Etimologicamente, o vocábulo "literatura" deriva-se do latim *litteratura* (escrita, gramática, ciência), cunhado a partir de *littera* (letra do alfabeto) e do coletivo *litterae* (instrução, cultura). Tal palavra circula há vinte e dois séculos, com destaque para o conceito clássico de Aristóteles (trad. em 2011), segundo o qual a literatura é a *"mímesis"* (imitação) da realidade.[9] Entretanto, interessa-nos, neste momento, apenas o processo histórico semântico dos últimos séculos, que culminou no significado contemporâneo do termo.[10]

No século XVI, a literatura designava a cultura do letrado, isto é, a *erudição*, o domínio de um saber a partir de um acervo de leituras. Tal erudição estava associada a uma elite intelectual conhecida como "senhores das letras". Já no início do século XVIII, os termos em francês, italiano, alemão, inglês, espanhol e português derivados do latim *litteratura* passaram a designar um corpo de escritos, não se excluindo, contudo, a acepção mais antiga de erudição, conhecimento das letras. Ainda no século XVIII, prevaleceu o primeiro desses dois termos praticamente superpostos e a palavra "literatura", nas diversas línguas ocidentais, passou a significar corpo de escritos heterogêneo, repositório discursivo de saberes tidos como relevantes para todos os homens, por isso, repositório chamado *humanidades* (Ceia, 2009a; Jouve, 2012).

No processo lento e complexo de desdobramento de tendência à especialização, observados nos discursos do século XVII ao século XIX, teríamos, segundo Ceia (2009a, para. 11):

[9] O conceito de Aristóteles (trad. em 2011) foi, posteriormente, revisto por Reyes (1941, 1944), que defende *mímesis* como uma imitação de presença subjetiva, ou seja, não como uma cópia, mas sim uma recriação em que o artista (re)cria, com sua linguagem, um mundo à imagem e à semelhança do real, existente, porém, apenas na experiência verbal (Martins, 2019).

[10] Para informações acerca do itinerário mais antigo, ver http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/literatura/.

> 1- na época moderna, num primeiro momento literatura como corpo de escritos corresponde a um conceito amplo de humanidades, abrangendo pois a produção escrita em geral — filosofia, eloquência, história, ciência, carta, prosa ficcional, poesia; 2 – a seguir, ocorre a autonomização da ciência, passando a palavra literatura a compreender um conceito mais restrito de humanidades, isto é, o conjunto dos escritos não científicos; 3 – por fim, esse conceito restrito de humanidades por sua vez se fragmenta em três segmentos: filosofia, ciências do espírito (também chamadas ciências morais, políticas, históricas, culturais, sociais, humanísticas e humanas) e literatura *stricto sensu* (abrangendo a prosa ficcional e a poesia, ou, em termos talvez mais aceitáveis, os gêneros chamados lírico, narrativo e dramático).

Para chegar ao centro do significado contemporâneo, esse conjunto de produções líricas, narrativas e dramáticas passa a especificar-se segundo as nacionalidades modernas, tais como "literatura portuguesa", "literatura brasileira", "literatura espanhola" etc. (Ceia, 2009a). E é, a partir do século XIX, que a "literatura" passa a ter o sentido moderno de "uso estético da linguagem escrita", definição compactuada por Jouve (2012, p. 30). Ao conceber a literatura como a arte verbal indissociável dos valores do espírito e da cultura, esse professor de literatura francesa da Universidade de Reims Champagne-Ardenne ressalta que as acepções antigas da palavra, mesmo que envoltas pelo sentimento moderno, ainda existem de certa maneira. "Se a literatura designa atualmente as obras de vocação estética, o termo também evoca as ideias de produção intelectual e de patrimônio cultural" (Jouve, 2012, p. 31).

Ao tratar dessa questão, Colomer (2010) aponta que, no campo da Didática da Literatura, atualmente, a literatura não é vista simplesmente como um conjunto de textos, mas como um componente do sistema humano de relações sociais que se realizam por meio de diversas instâncias (como o ensino, a edição, a crítica), supondo um mecanismo de criação dos seres humanos, enquanto seres sociais. Dessa maneira, a literatura passa a ser um instrumento cultural.

> En este sentido, la teoría literaria ha coincidido recientemente con la psicología cognitiva y otras múltiples disciplinas en considerar la literatura como instrumento social utilizado por los individuos para dar sentido a la experiencia, para entender el presente, el pasado y el futuro, para iluminar su propia entidad como personas y como miembros de una colectividad, así como para explorar los límites y posibilidades del lenguaje. (Colomer, 2010, para. 22)

Quanto ao caráter ficcional, as origens do conceito de literatura como ficção – criação artística na qual o autor ou a autora faz uma leitura particular e original da realidade – remontam a Lessing e Goethe, mas foi a partir do século XX, que se consolidou a ficção como característica inerente aos textos literários, por meio dos estudos de I. A. Richards, R. Ingarden, Günther Müller, W. Kayser, R. Wellek e Manfred Kridl, com contribuições, nos últimos tempos, de Tzvetan Todorov, Christopher Butler, Alvin Kernan e Stanley Fish (Martins, 2019). Nesse viés, ficção e imaginação são termos equivalentes, podendo-se dizer, segundo Moisés (2015), que a literatura é a expressão de conteúdos temáticos da ficção – ou da imaginação – por meio de uma linguagem com sentido múltiplo e pessoal. Entretanto, Côrrea (2014, para. 2) faz a seguinte ressalva:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> O adjetivo "ficcional" vem do substantivo "ficção", que significa invenção, fantasia, imaginação. Em teoria da literatura, dizemos que um texto é ficcional ou fictício quando há nele uma suspensão de comprovação histórica dos fatos

> narrados. É preciso ressaltar, entretanto, que os limites entre o ficcional e o histórico não são tão precisos quanto podem parecer à primeira vista. Uma obra pode ser ficcional e basear-se em fatos históricos ou em personagens que realmente existiram.

Esse caráter plurissignificativo da palavra constitui uma das outras especificidades da leitura literária, uma vez que o texto literário possibilita a diferentes leitores ou ao mesmo leitor diferentes interpretações a cada leitura e/ou releitura, por ser a linguagem literária plurissignificativa e dialógica. Isso nos permite afirmar, com apoio em Paulino (2005, 2014), que as habilidades exigidas na leitura literária não são simplesmente de comunicação, mas também cognitivas, interacionais e afetivas. Para essa autora brasileira, trata-se de "considerar o processamento da leitura literária como desempenho que envolve habilidades simultaneamente intelectuais e estéticas, num nível de interação social constitutivo da própria linguagem, na perspectiva de Bakhtin" (2005, p. 62).

Para o desenvolvimento dessa leitura, é essencial avaliar a obra literária como linguagem que mostra o mundo e possibilita que o leitor se veja refletido nela, haja vista a conexão entre linguagem e vida, marcada pela alteridade na perspectiva dialógica bakhtiniana. "A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo ... O homem participa por inteiro desse diálogo: com olhos, lábios, mãos, espírito, com todo o corpo, com todos os seus atos" (Bakhtin, 2003, p. 348). Sobre esse ponto de vista bakhtiniano da literatura, Petrilli (2010, p. 37) esclarece que:

> O texto literário é um texto responsivo, texto que pressupõe, como toda enunciação, uma compreensão responsiva; e aquilo a que responde é ao mundo da vida vivida, a vivência. Por isso, lê-lo e interpretá-lo significa compreender o tipo particular de seu engajamento, de sua resposta, de sua responsabilidade.

Nesse sentido, o ato de ler literariamente, na contemporaneidade, propõe ler dialogicamente o mundo, por meio de múltiplas formas e variados gêneros do discurso, em diversos suportes. Esse processo pressupõe a participação responsivo-ativa do leitor, que não é um mero receptor de uma mensagem finalizada, mas um sujeito social que interfere na construção dos sentidos, preenchendo as lacunas textuais com as suas experiências de mundo e de leitura da palavra, revelando o seu próprio mundo e o do autor, em um momento sócio-histórico que precisa ser levado em consideração (Tinoco, 2013).

Assim, é necessária uma interação entre o leitor e o autor, por meio do texto em um determinado contexto, que permita ao sujeito social participar da arte do texto e compreendê-lo como um processo estético de interlocução. Nessa perspectiva, Paulino (2014, para. 1) apresenta a seguinte acepção para a leitura literária:

> A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções. (Paulino, 2014, para. 1)

USC SANTIAGO

Esse pacto ficcional – no sentido de ajuste, contrato – entre leitor e texto literário trata-se de um "acordo que se estabelece entre leitor e texto, no sentido de não se questionar o estatuto

fantasioso de uma obra" (Corrêa, 2014, para. 3). Tal pacto se realiza tanto a partir da leitura de obras literárias escritas em prosa ou verso, como também a partir de obras produzidas em linguagens mistas (verbal e não verbal), como filmes, animações, séries televisivas, independentemente da faixa etária do público ao qual se destinam. Sobre esse pacto, Eco (1994, p. 81, grifo do autor) esclarece:

> A norma básica para se lidar com uma obra de ficção é a seguinte: o leitor precisa aceitar tacitamente um acordo ficcional, que Coleridge chamou de "suspensão da descrença". O leitor tem de saber que o que se está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras. De acordo com John Searle, o autor simplesmente finge dizer a verdade. Aceitamos o acordo ficcional e fingimos que o que é narrado de fato aconteceu.

Ademais, a leitura literária, mais que qualquer outro tipo de leitura em função de suas especificidades, possibilita ao leitor competente a chamada *experiência estética literária*. Para essa experiência, Cunha (2014, para. 1, grifo do autor), a partir de Eco (1994), apresenta a seguinte acepção:

> Ainda que tanto a Estética (parte da Filosofia voltada para a reflexão relativa à Beleza e ao fenômeno das Artes) como a Literatura sejam conceitos sempre em discussão, podemos entender a *experiência estética literária* como a soma da percepção/apreensão inicial de uma criação literária e das muitas reações (emocionais, intelectuais ou outras) que esta suscita, em função das características específicas postas em jogo pelo autor na sua produção. Tal produção literária é – ela também – uma *experiência estética*, cujo resultado seu criador quer fazer único e inconfundível, com marcas que ele gostaria que fossem percebidas pelo leitor como pegadas no caminho da leitura de sua obra.

Entretanto, quanto a essa expectativa do autor em relação ao leitor, conforme esclarece Eco (1994), há uma diferença entre o *leitor-modelo* idealizado pelo autor e o *leitor empírico*. O primeiro é uma espécie de tipo ideal de leitor que o autor prevê como colaborador e ainda procura criar. Tal conceito se aproxima do *leitor-implícito*, da teoria da recepção, também previsto pelo autor como o destinatário ideal de seus textos, portanto, dotado de conhecimentos específicos para identificar e interpretar legitimamente as referências que incluem um texto. Já o *leitor empírico*, somos todos nós quando lemos um texto. Na leitura de fruição de uma obra literária, podemos ler de várias formas, não existindo lei que determine como devemos ler, porque, em geral, utilizamos o texto como um receptáculo de nossas próprias paixões, que podem ser provocadas pelo próprio texto ou ser exteriores a ele. Por exemplo, alguém, dificilmente, conseguirá divertir-se com a leitura de uma comédia em um momento de profunda tristeza. E mesmo depois de um tempo, para esse leitor, é difícil divertir-se com uma releitura dessa mesma comédia, pois cada ato evocará lembranças da tristeza que se sentiu na primeira leitura, ainda que não na mesma intensidade.

Ao tratar das mudanças importantes no domínio da leitura literária provenientes dos avanços da pesquisa em literatura e em didática da literatura, a professora e pesquisadora Annie Rouxel, da Universidade Montesquieu (Bordeaux IV), aborda essa questão da importância da mudança de concepção do *leitor-modelo* (que é uma virtualidade, uma construção textual) para *leitores plurais, reais, empíricos*. A autora trata também da troca do "texto a ler" para o "texto do leitor", sendo este uma realização singular, resultado de um processo de atualização do texto

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

do autor. E propõe também a substituição de uma postura distanciada, com foco na descrição objetiva do texto, para uma postura engajada do leitor com o texto (Rouxel, 2013).

Assim, na *experiência estética literária*, importam os conhecimentos prévios do leitor, a sensibilidade dele e todo o contexto no qual ele e a obra estão inseridos, colaborando para que a leitura da obra literária seja tão subjetiva para o leitor quanto foi a criação para o seu autor. Tal experiência tem muitos níveis e diferentes temporalidades, pois depende dos elementos que entram em sua constituição e, também, do quanto cada leitor se entrega. A leitura e as releituras de um mesmo livro literário poderão propiciar, em algum grau, diferentes experiências estéticas. Contudo, uma obra literária volumosa, como um romance, pode exigir uma experiência a longo prazo, haja vista que "a literatura é uma arte no tempo, e a experiência estética de uma obra literária não se pode dar completamente antes da fruição/conhecimento de toda a obra" (Cunha, 2014, para. 3).

Retomando a perspectiva que toma a leitura, agora especificamente a literária, como diálogo – entre leitor e autor, texto literário e contexto –, a experiência literária é associada, por Cosson (2014b), ao primeiro dos três objetos que mediam o ato de ler, a saber: *texto, contexto* e *intertexto*.

No mundo contemporâneo, dados os estudos sobre a leitura e os avanços tecnológicos, a noção de *texto* é bastante ampla. Das pinturas rupestres às multimodais formas de significar oferecidas nos meios digitais, o texto pode ser concebido "como todas as maneiras de se configurar signos" (Smagorinsky, 2009, p. 523, citado por Cosson, 2014b, p. 52). No que diz respeito ao texto literário, esse é um espaço multifacetado e complexo, que abarca as formas impressa, oral, digital e híbridas, tais como o livro impresso, o audiolivro, o hipertexto, o cinema. Mas apesar dessa diversidade de formas assumidas, há dois limites dentro dos quais o texto se configura como discurso literário: a *experiência estética literária* e a *literariedade*. A experiência da leitura é que faz com que a obra literária não exista no texto, mas sim nessa experiência realizada por determinado leitor situado em um espaço e um tempo específicos. Rosenblatt (1994), em sua obra sobre teoria transacional, aborda isso, afirmando que uma obra literária se constitui na compenetração de um leitor e um texto, mas sem que essa importância do papel do leitor reduza a importância do texto, pois quanto mais elaborado artisticamente este for, maior será a possibilidade de um rendimento efetivo da experiência estética literária. Nesse viés, Cosson (2014b, p. 54) explicita o que diferencia a experiência da leitura literária dos demais tipos de leitura:

> O que distingue a experiência da leitura literária de outras leituras é o modo como o leitor processa o texto. Considerando a leitura como um contínuo, tem-se em um dos polos a leitura eferente e, em outro, a leitura estética. Na leitura eferente, o leitor preocupa com o que está fora do texto ou para aquilo do qual o texto é veículo. Na leitura estética, o leitor se volta para o texto em si mesmo e o que acontece durante o processo de construção do sentido. É esse modo de ler – a leitura estética – que garante a experiência literária.

Entretanto, ainda segundo Cosson (2014b), esse papel fundamental do leitor na construção do literário não pode ser dissociado da *literariedade*. Tal termo, tradução de *literaturnost*, foi cunhado, no início do século XX, pelos formalistas russos, que imaginaram ser possível constatar um conjunto de elementos linguísticos/estilísticos que, quando presentes em uma obra qualquer, permitiriam não só classificá-la como literária, como também situá-la em um estilo de época, ou seja, uma propriedade universal que se manifestaria singularmente em cada obra literária. Dado o seu caráter intrínseco, o conceito sofreu várias críticas das teorias pós-estruturalistas. Entretanto, mais recentemente, o termo foi retomado por Miall e Kuiken (1999),

como sendo o modo de ler da literatura que contempla três elementos-chave, que, integrados, geram a literariedade: as *variações estilísticas* que levam à *desfamiliarização* (resultante da utilização de materiais cotidianos em uma organização diferenciada) e esta à *modificação ou transformação de um conceito ou sentimento convencional*. Para esses autores, assim concebida, a literariedade não resulta de convenções sociais aprendidas na escola para classificar o texto literário, mas sim advêm de "uma herança psicológica que envolve capacidades linguísticas, expressão de sentimentos e autopercepção" (Cosson, 2014b, p. 67).

Quanto ao *contexto*, segundo objeto da leitura literária, sua noção vai muito além do contexto de época propagado nos materiais didáticos de literatura no trabalho com os estilos de época, por meio de delimitação temporal e lista de traços estilísticos da época de produção da obra. Tal termo é utilizado em várias outras áreas do saber – como biologia, linguística, história, filosofia etc. –, mas no campo literário, em termos de obra literária, pode-se dizer que o contexto engloba um *ponto local* – de interação entre o leitor e a obra, variável, já que depende de cada leitor nas suas diversas leituras no tempo e no espaço – e um *ponto global* – relacionado ao contexto de enunciação da obra, que, uma vez realizado, acompanha implicitamente ou explicitamente as muitas leituras que podem ser feitas dessa obra (Akman & Bazzanella, 2003; Cosson, 2014b).

Além disso, na perspectiva dos estudos sobre letramento, há o *contexto com-o-texto*, o *contexto ao redor-do-texto* e o *contexto além-do-texto* (Rex et al., 1998). Cosson (2014b, p. 58) aplica esses três termos no campo literário da seguinte maneira:

> Podemos dizer que o contexto com-o-texto corresponde aos elementos intratextuais e textuais de uma obra, como a relação entre narrador e protagonista em um romance e as contrições dos gêneros. O contexto ao redor-do-texto refere-se às condições imediatas que envolvem o processamento da obra, logo às várias e diferentes leituras do leitor enquanto indivíduo. Finalmente, o contexto além-do-texto compreende as condições culturais e sociais de produção e recepção das obras, incorporando a noção tradicional de contexto usada nos manuais de história da literatura ao lado da recepção crítica das obras ao longo do tempo.

Já o terceiro objeto da leitura literária, o *intertexto* – termo cunhado por Julia Kristeva, com base na teoria bakhtiniana, para designar as relações entre textos, ou mais especificamente, que um texto é constituído a partir do diálogo com outros textos – ocupa um lugar de destaque (Cosson, 2014b). Por meio dele, verifica-se não somente o diálogo entre textos, mas também as conexões estabelecidas entre os elementos e os objetos da leitura. Basicamente, é possível diferenciar três grandes núcleos de sentido na leitura do intertexto.

Primeiro, o autor é antes de tudo um leitor, pois, é a partir de suas leituras (da palavra e do mundo) que o escritor produz um texto novo. Segundo, o sentido do intertexto, ou intertextualidade, tem a ver também com a presença relativamente explícita de um texto na produção de outro texto, numa espécie de reescritura, de atualização de um texto ausente. Essa relação pode ser apenas uma alusão, uma citação direta, uma paráfrase, uma citação direta. Um terceiro núcleo pode ser estabelecido da relação contextual do leitor com a obra, que, nesse sentido, não precisa obrigatoriamente passar pela trama do texto, mas sim pelo repertório de leituras e experiências do leitor. Nesse caso, o intertexto é criado pelo leitor ao associar dois ou mais textos ou discursos, sem marcas referenciadas de alguma forma na obra pelo autor.

Vale ressaltamos que, em todos esses núcleos de sentido de intertexto, tudo acontece com o trabalho do leitor, pois depende dele a capacidade em reconhecer o texto ausente no texto presente durante o processo de construção de sentidos. Assim, por meio da leitura intertextual,

"o leitor solidifica e amplia o conhecimento da sua cultura e da relação que ela mantém com outras, tornando-se ele mesmo parte desse diálogo que, como nós sabemos, é, em última análise, a própria leitura" (Cosson, 2014b, p. 63). Em sentido mais amplo, podemos afirmar que a leitura literária é fecunda de intertextualidade e interdiscursividade, uma vez que, no texto literário, podemos encontrar todas as outras áreas do saber (Barthes, 1979) e os conteúdos temáticos de gêneros do discurso das mais diferentes esferas de atividade humana (Bakhtin, 2010).[11]

Em suma, a leitura literária possui certas especificidades que, para serem reconhecidas e ativadas, é necessário o ato pessoal da leitura do texto literário, do contato direto do leitor competente com a obra. Conforme apontamos anteriormente, para a compreensão do texto literário são necessários mais que conhecimentos de ordem linguística. Para Cantero e Mendoza (2003), por meio da leitura literária, desenvolvemos os conhecimentos (linguísticos, culturais, enciclopédicos), as experiências, as habilidades e as estratégias de observação e de compreensão. Os diversos tipos de conhecimento junto com as experiências receptoras do leitor possibilitam a construção dos significados do texto literário, fazendo com que a prática da leitura literária contribua significativamente para a formação de leitores dentro e fora da escola.

É neste último âmbito, que discutiremos, nas próximas seções, algumas nuances da leitura literária no processo de formação do leitor literário, no que diz respeito, principalmente, às tensões e às possibilidades relativas ao ensino e/ou à mediação da literatura na escola.

1.3 A LEITURA LITERÁRA NA ESCOLA: LER É PRECISO

A importância da leitura dos mais diversos gêneros discursivos em nossas sociedades altamente letradas é incontestável, assim como a importância da literatura para a formação humana, discutida anteriormente. Contudo, apesar dessa relevância, quando se aborda o trabalho com a leitura literária na escola, costumam surgir questionamentos sobre a pertinência dessa prática nesse ambiente formal de aprendizagem, tais como: É possível ensinar literatura? É preciso ensinar a ler textos literários?

Partimos do pressuposto de que a literatura enquanto arte se lê, se escreve, se experiencia. Nesse sentido, em um primeiro momento, pressupõe-se que não se ensina a literatura propriamente dita, mas algo sobre ela nos bancos escolares. Apesar disso, concordamos com Dalvi (2013, p. 68) que essa argumentação isoladamente não se sustenta.

> É necessário instituir a experiência ou vivência de leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores, como fundantes ou inerentes (também) ao ensino da literatura (algo que, de nossa perspectiva, não poderia acontecer em separado dessas experiências, vivências ou constituições subjetivas); mas, para isso, é preciso aprender – e ensinar –, no âmbito mesmo do movimento teoria-prática-teoria.

Mas o que se ensina na teoria-prática-teoria do ensino da literatura? A rigor, para Ceia (2009a, para. 3), realmente, não se ensina literatura enquanto arte, mas sim os fatos objetivos que instituem e disciplinam tal arte. "Enquanto expressão artística, a literatura é uma abstracção conceptual, ao passo que os factos que nos permitem identificar objectivamente tal expressão e indiciá-la como fenómeno artístico é que constituem o lado ensinável da literatura". Para esse

[11] As relações de intertextualidade são estabelecidas pelos temas ou conteúdos abordados nos diversos textos; já as relações de interdiscursividade ocorrem no plano discursivo, ou seja, quando um discurso é colocado em relação com outros discursos já conhecidos, que estão tramados a esse discurso, como nas paródias, nas ironias, nas citações (Rojo, 2009).

USC DE COMPOSTELA

autor, assim como a filosofia, a literatura em si não pode ser ensinada, mas é possível se ensinar as condições de acesso (estudo) às artes e aos conhecimentos em geral.

Mesmo assim, muitos advogam que não é preciso ensinar literatura. Na obra *Letramento Literário: teoria e prática*, Cosson (2014a) debate essa problemática por meio de alguns questionamentos de outrem, deixando claro que a relação entre literatura e educação não é pacífica há tempos, porém o lugar da primeira nos tempos e nos espaços escolares parece atravessar o seu pior momento. Muitas pessoas alegam que a educação literária é um produto do século XIX, que já teria perdido seu espaço para a multiplicidade de textos verbais e não verbais e para a variedade de manifestações culturais e tecnológicas do século XXI. Diante dessa realidade, nessa visão, os textos literários deveriam ser substituídos por filmes, séries e outros artefatos mais significativos para as gerações atuais. Entretanto, Cosson (2014a, 2014b), com quem compactuamos, rebate que é possível promover tais inovações sem que o texto literário deixe de ser contemplado. A literatura deve estar em todo lugar, inclusive na escola, haja vista que esta constitui o espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura, cooperando com o processo de legitimação da literatura e da escrita em nossas sociedades.

Um outro argumento que pode ser contestado é o de que ler é um ato solitário, por isso, o tempo da escola, usado para aprender coletivamente, não deveria ser desperdiçado para esse ato individual. Antes de mais nada, esse sofisma considera apenas a leitura silenciosa, pois a oral pressupõe um auditório de ouvintes. Ademais, todo ato de ler, ainda que seja um ato solitário com nossos olhos, envolve também a interpretação, que é solidária, ou seja, envolve muito mais que um movimento individual ocular. "Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e espaço" (Cosson, 2014a, p. 27).

Nesse caminho, a professora e pesquisadora francesa Anne-Marie Chartier, ao discutir o tipo de leitor que queremos formar com a literatura infantil e juvenil, também assegura que a leitura literária não é solitária na instituição escolar ou mesmo fora dela, pois ninguém lê para si mesmo, ainda que, momentaneamente, possa-se ter essa impressão. Nas palavras da autora:

> Nunca se lê sozinho, não se lê para si mesmo numa ilha deserta, mesmo que, durante o tempo da leitura, os leitores possam experimentar esse distanciamento do mundo que os cerca e acreditarem que estão sós com seus heróis de ficção. Mas, fechada a última página, reencontramos o mundo dos homens, e a virtude dos livros é a de mudar, pela ficção, nosso olhar sobre a realidade. (Chartier, 2005, p. 24)

Entretanto, a leitura literária somente faz sentido se o leitor estiver aberto ao diálogo do seu mundo com o mundo dos outros leitores, numa abertura de compreensão do outro, sem que isso necessariamente implique aceitá-lo sem ressalvas. Assim, há uma negociação de sentidos no processo de leitura, cujo ato físico até pode ser solitário, porém não deixa jamais de ser solidário. E é esse compartilhamento que também possibilita a refutação da ideia de que não seria possível expressarmos o que sentimos na leitura literária, já que os sentimentos despertados pelo texto literário são tão inefáveis que não existiriam palavras para traduzi-los. Mas, negar essa possibilidade seria aceitar o fracasso da própria linguagem que nos faz humanos e capazes de expressarmos em palavras o que foi provocado por palavras. E isso tampouco reduz o diálogo íntimo entre leitor e escritor, pois o que, realmente, expressamos, ao final da leitura de uma obra literária, não são simplesmente sentimentos, mas produção de sentidos (Cosson, 2014a).

Em uma visão complementar a esses questionamentos, também se argumenta que a análise literária promovida na escola poderia destruir o encantamento e a beleza da literatura ao revelar os seus mecanismos de construção. Contudo, essa é uma visão sacralizadora do texto literário, que, se mantido em adoração como um monumento, torna-o inacessível ao leitor. Para que a obra seja de fato lida, o leitor precisa explorá-la de várias maneiras em um processo de interação adequado. Longe de acabar com o encantamento da obra literária, a análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda essa magia e a experiencie com mais profundidade. À escola, cabe esse papel de propiciar aos alunos as condições necessárias para a procura de sentidos na exploração inesgotável desse tipo de texto (Cosson, 2014a).

Nesse caminho, esse autor também discute a posição dos que alegam que os livros falam por si mesmos aos leitores e que, portanto, a escola não precisaria se ocupar dessa tarefa. Entretanto, isso pode ser facilmente contestado. Primeiro, a leitura fora da escola está inegavelmente condicionada pela forma que essa instituição ensinou a ler. Assim, os textos literários, como os fatos, não falam por si mesmos. O que os fazem ter voz são os mecanismos de decodificação, compreensão e interpretação que empregamos, sendo a maioria deles ensinados e aprendidos na escola. Segundo, o tipo de leitura literária que se deve promover no ambiente formal de educação não é simplesmente de fruição. É inadmissível que essa seja considerada a atividade escolar de leitura literária, sendo necessário ir além. A simples leitura por prazer pode ser feita em qualquer espaço, mas no ambiente escolar, a literatura configura um *lócus* do conhecimento, por isso a escola precisa ensinar essa exploração de maneira adequada ao aluno, por meio, por exemplo, da análise literária. Nessa perspectiva, a literatura não é um objeto de ensino em função de sua dimensão estética, mas o texto literário pode – e deve – ser um objeto de estudo no contexto escolar "para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza" (Cosson, 2014a, p. 23).

Para isso, cabe a nós, enquanto professores de literatura, contribuirmos para a formação de um leitor literário capaz de eleger suas leituras e construir significações, por meio do uso de estratégias adequadas, conforme assegura a professora e pesquisadora brasileira Graça Paulino, especialista em letramento literário:

> Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (Paulino, 2013, pp. 19-20)

Trata-se, portanto, de uma leitura sistematizada, que vai além da leitura por prazer. Essa posição também é defendida por Jouve (2012), para quem a leitura como um prazer estético não pode ser o eixo de ensino, já que não compete ao professor ensinar ao aluno a apreciação da beleza dos textos literários. De acordo com esse autor, embora à primeira vista, os estudos literários devam estar voltados para a dimensão estética dos textos, ou seja, para o que constitui a especificidade da literatura, isso implica um duplo risco: "afastar-se de uma obra interessante pelo fato de sua sedução se ter atenuado; fazer estudar um texto perfeitamente banal pelo mero motivo de ele agradar por razões conjunturais" (p. 133). Ademais, ensinar normativamente o prazer estético seria não apenas inviável, mas também inútil, pois o sentimento do belo pode ser vivenciado a qualquer momento, diante de qualquer objeto em qualquer lugar, não sendo necessária, portanto, a mediação de um professor para tal sentimento.

Entretanto, isso não significa negar qualquer valor da apreciação do belo, mas "distinguir o quadro individual da relação estética (que pode, evidentemente, ter como exclusiva finalidade

o prazer pessoal) e o quadro institucional (no qual a relação com a obra deve desembocar em um resultado útil para a coletividade)" (Jouve, 2012, p. 134). Assim, ainda segundo esse autor, na escola, o professor tem o direito de dispensar o aspecto de satisfação pessoal, uma vez que as obras literárias não existem simplesmente como dimensão estética, sendo esta sempre relativa e subjetiva. Se essa dimensão for considerada na escola, não será por si mesma, mas por aquilo que as obras literárias representam em originalidade e riqueza de saberes: a expressão de uma cultura, de um pensamento e de uma relação com o mundo.

> A literatura, pela liberdade que a funda, exprime conteúdos diversos, essenciais e secundários, evidentes e problemáticos, coerentes e contraditórios, que frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros. Em cada época, textos estranhos e atípicos nos mostram (ou nos lembram) que o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar. (Jouve, 2012, p. 165)

Ademais, a especificidade do texto literário, enquanto objeto cultural, advém não apenas da natureza dos conteúdos que ele exprime, mas também da forma como ele os expressa. Nesse sentido, não há nada de inefável em uma obra literária, apenas conteúdos à espera de identificação, conforme resume esse mesmo autor:

> Para resumir, o (simples) leitor percebe certo número de *informações* veiculadas pelo texto; o comentador identifica ou constrói *saberes* a partir dessas informações; o professor transforma esses saberes em *conhecimentos*. Um *saber* não se torna efetivamente *conhecimento*, a não ser que seja objeto de uma reapropriação pessoal que passa pela tomada de consciência. (Jouve, 2012, p. 137, grifos do autor)

Nessa perspectiva, a leitura literária na escola deve primar também pela liberdade, uma vez que, segundo Paulino (2014, para 3-4):

> Leitura alguma sobrevive bem como prática cultural, quando censurada ou tolhida por autoridades do Estado, da família ou da escola.
>
> Especialmente a leitura literária requer liberdade, cujo único limite é o respeito pela leitura do outro, que pode apresentar suas singularidades. As preferências de cada um são respeitadas para que ocorra de fato uma leitura literária. Como a escola tende a homogeneizar comportamentos, o cuidado das autoridades nesse primeiro momento se torna fundamental. Posteriormente, a mediação docente que não reprima, mas incite a imaginação de cada aluno no pacto com o texto, também constitui um componente essencial do processo escolarizado de leitura literária.

Outrossim, é do rol das experiências com e na literatura que se forma o gosto do leitor literário, as suas predileções e a sua capacidade de melhorar sua forma de perceber e suscitar novas experiências estéticas literárias. Daí, segundo Cunha (2014), a importância de a escola, que deve ter como um de seus objetivos o desenvolvimento da competência leitora literária de seus alunos, trabalhar "a mediação constante e iluminadora da leitura, fazendo do contato direto com as obras literárias uma experiência reiterada, e não casual, no cotidiano não só da sala de aula e da biblioteca, mas de todo o espaço escolar" (para. 4), em novos espaços e tempos de aprendizagem, para além dos muros da escola.

Um outro questionamento é se devemos *mediar* ou *ensinar* as práticas de leitura literária. De acordo com Cosson (2015a), nos últimos tempos, a mediação da leitura literária tem sido

associada a práticas de lazer, fruição e deleite, delegando ao professorado o papel de facilitador do acesso do alunado às obras literárias ou meramente como um agente animador. Entretanto, tais práticas parecem recusar à escola a sua essência, que é ser instituição de ensino, bem como a de deixar de lado o papel docente enquanto principal agente na didatização dos saberes.

Diante dessa questão aparentemente paradoxal, o autor, com quem concordamos, diz que:

> A leitura literária na escola . . . precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a literatura, nem com uma simples atividade de lazer. Assim como é preciso superar a dicotomia da divisão ente leitura ilustrada e leitura aplicada em favor da presença de ambas na formação do leitor, também é preciso que se supere a oposição entre ensinar e mediar em favor da aprendizagem da leitura literária. Só assim . . . teremos um professor que ao ser mediador ensina e ao ser professor media, desenvolvendo a competência literária de seus alunos dentro de uma comunidade de leitores que elabora, recria, debate, enfrenta, questiona, adota, refunde e inventa na sala de aula e na escola os modos de ser e estar no mundo. (Cosson, 2015a, pp. 169-170)

Ademais, podemos complementar, a partir de Michelli (2018), que diante do impasse entre ensinar ou mediar literatura, há o elemento integrador que é o educar literariamente, pressupondo não só habilidades e competências específicas, mas também a plenitude da formação integral e consciente do Ser. Nesse processo, docentes e estudantes, ambos leitores, estabelecem partilhas e aprendizagens. Tais pressupostos reafirmam que o lugar da leitura literária na escola é legítimo e necessário. Afinal, conforme Queirós (2002, p. 160):

> Haverá tarefa mais significativa para a escola do que esta de sensibilizar o sujeito para desvendar as dimensões da palavra? Por ser assim, trabalhar com a palavra é compreender seus delimites e apresentar para o leitor um convite para adivinhar o que está obscuro no texto e só ele pode desvendar.

Enfim, o que deve ser negado não é a impossibilidade ou a necessidade do ensino e/ou mediação da literatura, mas a sua didatização e escolarização inapropriadas. Conforme problematizamos em Matos (2016), os textos literários, realmente, não foram concebidos originalmente para serem ensinados. Para que a literatura, saber sábio, seja transformada em saber escolar são necessárias algumas modificações no processo de transferência de sua esfera original, a literária, para o universo escolar. O problema é que, muitas vezes os textos literários, assim como outros saberes, sofrem "deformações" em função dos processos de *transposição didática* (Chevallard, 1991) e de *escolarização* para que sejam transformados em saberes escolares.[12] Contudo, conforme Soares (2003), a *escolarização da literatura* – processo pelo qual a escola se apropria da literatura como um objeto a ser ensinado para atingir seus próprios fins – é legítimo e não deve ser visto como algo negativo. "Tal processo é inevitável, porque é da essência da escola a instituição de saberes escolares, que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais" (Soares, 2003, p. 47, grifo da autora). Sem isso, a escola não existiria.

> Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de "saberes escolares", que se corporificam e se formalizam em currículos,

[12] Os processos de *transposição didática* (Chevallard, 1991) e de *escolarização da literatura* (Soares, 2003) foram discutidos por nós em trabalhos anteriores. Para maiores informações, ver Matos (2016, 2018) e Matos e Silva (2018).

> matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. (Soares, 2003, p. 20)

Ainda para essa autora, a escolarização da literatura, principalmente a infantil, ocorre em três instâncias, a saber: *a biblioteca escolar*; *a leitura e o estudo dos livros literários*; *a leitura e o estudo dos textos nos livros didáticos*.[13]

Na biblioteca, escolariza-se a literatura em geral por meio de diferentes estratégias. Uma delas é o próprio espaço na escola ao qual se atribui um estatuto simbólico de relação com o livro, que pode ser um ambiente específico ou até mesmo a estante ou a caixa de livros dentro da sala de aula. Outra estratégia é a organização desse espaço e o tempo de acesso aos livros, para empréstimo ou para a leitura na própria biblioteca. Há ainda a estratégia de seleção de livros para o acervo da biblioteca, escolhendo-se quais deles serão expostos e quais serão "escondidos". Há ainda a socialização da leitura, no que se refere à indicação das obras para determinado ano escolar, de acordo com a faixa etária, gêneros, autores, temas etc., feita pelo agente mediador – docente, bibliotecário ou auxiliar de biblioteca. Por fim, também há os rituais de leitura, como preenchimento de fichas e modos de ler o livro (em silêncio, sem marcar o texto, sem dobrar as páginas, sentado etc.).

Sobre essa instância, é importante ressaltarmos que, em um país com tantas desigualdades como o Brasil, a escola é, para muitos, a oportunidade do primeiro – talvez, único – encontro da criança e do adolescente com a biblioteca. Mais do que ambientes físicos e digitais considerados "templos do saber", segundo a Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias, a biblioteca escolar trata-se de um espaço "onde a leitura, o questionamento, a pesquisa, o pensamento, a imaginação e a criatividade são centrais para conduzir o estudante na sua trajetória da informação para o conhecimento, em direção ao seu crescimento pessoal, social e cultural" (International Federation of Library Associations and Institutions [IFLA], 2015, p. 16). A sua principal finalidade é proporcionar o acesso à informação, ao conhecimento, à literatura e à cultura, sendo a leitura o caminho para se atingir tal fim. Para isso, ao se pensar na mediação e na promoção da leitura literária para o público a que se destina – a comunidade de estudantes da instituição em que se insere – é necessário, primeiramente, conhecer as principais demandas, necessidades e características dos seus usuários, além de planejar e desenvolver projetos, serviços e atividades adequados.

Nesse processo, é importante que o mediador da leitura – docente, bibliotecário, agentes de leitura, escritor – seja um leitor literário, que conheça o acervo e demonstre encantamento pela leitura literária. Ademais, é importante também dinamizar o acervo, por meio de atividades atrativas para o alunado, elaborar projetos de leitura sequenciais, organizar o ambiente de forma que as obras literárias ganhem destaque, preparar uma ambiência confortável e convidativa (como o uso de cadeiras confortáveis, de tapetes e de almofadas), além de oferecer acessibilidade e possibilitar a autonomia do leitor no acesso ao acervo (Celedônio & Gradela, 2019).

Ademais, na atualidade, mais do que nunca é preciso ampliar os laços da escola com outros mediadores da leitura, pessoas que são facilitadores (pontes) no processo de aproximação do alunado com os textos literários. Para além dos bibliotecários e docentes, há uma série de agentes que promovem, iniciam, facilitam e mediam a leitura literária (Munita, 2014), sem os quais a educação literária numa acepção mais ampla não acontece.

[13] Apesar de já termos tratado da escolarização da literatura em nossa dissertação de mestrado (Matos, 2016), julgamos importante retomar, de forma breve, as instâncias desse processo, a fim de, posteriormente, analisarmos como isso se efetiva no *corpus* de nossa pesquisa de doutorado, uma vez que, no nosso entender, tais questões também podem ser perfeitamente aplicadas ao ensino médio.

Nesse sentido, Dalvi (2018, p. 16) defende uma educação literária que confirma o lugar da escola, da disciplina escolar e do professor de Literatura, mas que, imprescindivelmente, deve dialogar com toda uma cadeia de trabalho e agentes que constituem o literário:

> A educação literária que defendo e acredito dialoga com toda a cadeia de trabalho e agentes que constituem os modos de existência do literário em nossa sociedade: o escritor/produtor, o ilustrador, o tradutor, o *performer*, o editorador, o editor, o projetista gráfico, o revisor, o adaptador, o ator que interpreta um papel ou monólogo literário, o mediador de leitura, o crítico, o ativista, o oficineiro literário, o museólogo e o arquivista dedicado a acervos e instituições de cultura literária, o agente literário, o cineasta, o "mecenas" ou "benfeitor" literário, o profissional do *marketing*, o jornalista cultural, o intelectual que planeja e o corpo técnico que executa programas públicos atinentes ao literário, o profissional de vendas.

Na atualidade, entre os mediadores de leitura, não podemos deixar de destacar o papel dos entusiastas da literatura nas redes sociais, como os *bookbloggers*, *booktubers*, *bookstagrammer*, *booktoker* e *booktwitter*. Esses termos em língua inglesa (*book* = livro + o nome da rede social + conjugação pronominal) servem para designar pessoas que usam as suas páginas nas redes sociais para promover a literatura. Extremamente populares entre crianças e adolescentes, tais mediadores democratizam o acesso à leitura, aproximam livros e leitores, apresentam novos escritores, promovem *chats* que vão além de uma leitura de decodificação, promovendo intertextualidades, despertando o interesse por variadas obras e trocando experiências de leitura e escrita literária. Dessa maneira, podem auxiliar e muito os agentes escolares na promoção da leitura literária.

Voltando à discussão das instâncias de escolarização da literatura problematizadas por Soares (2003), a segunda delas envolve *a leitura e o estudo dos livros literários*, operando também por diferentes estratégias. Primeiramente, a leitura é, majoritariamente, indicada e orientada pelo professorado de língua materna e literatura nacional, configurando-se como uma das tarefas ou deveres da escola, porque, quase sempre, não é uma leitura livre, de fruição. Dado esse caráter, uma outra estratégia é a avaliação da leitura dos livros, seja por meio de uma prova, do preenchimento de uma ficha, de um seminário, um júri simulado, uma resenha, de um trabalho de adaptação da obra – para o teatro ou os quadrinhos, por exemplo – enfim, seja qual for a forma, tradicional ou mais inovadora, quase sempre a leitura é avaliada, pois é característico da escola o sistema avaliativo. Diferentemente do que ocorre fora do espaço escolar, onde ninguém precisa prestar conta do livro que leu, mas pode, é claro, socializar suas leituras espontaneamente.

Não que toda forma de avaliação seja condenável, uma vez que os instrumentos avaliativos podem ser oportunidades de aprendizado para o alunado e de ensino para o professorado; porém, eles precisam ser coerentes com as propostas mais efetivas de formação de leitores literários, entendendo que, no texto literário, "não há compreensão original ou sentindo único a ser atingido. Todo texto pede para ser reinventado" (Dalvi, 2013, p. 89). Por isso, para essa autora, é importante que as atividades e as questões sejam bem contextualizadas e possuam uma "chave de repostas esperadas", mas em um horizonte amplo que permita contemplar diferentes pontos de vistas em relação ao fato literário. Ademais, é desejável também que haja uma mescla de questões objetivas e subjetivas, num nível de complexidade crescente (formal, estilística, temática) adequado à série escolar, idade, maturidade leitora, tendo em vista também que toda turma é heterogênea.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por fim, dentro da terceira instância de escolarização da literatura, *a leitura e o estudo de textos nos materiais didáticos*, Soares (2003) aborda quatro aspectos: a questão da seleção dos textos (gêneros, autores e obras); a fragmentação do texto literário; a transferência do texto do livro literário para o livro didático; as intenções e os objetivos da leitura e do estudo do texto literário. As considerações dela dizem respeito à escolarização da literatura em coleções didáticas das séries iniciais. Como o nosso foco é o ensino de nível médio/secundário, abordaremos alguns desses aspectos mais adiante, quando faremos a análise dos livros didáticos de português, castelhano e galego e literaturas.

A partir dessas breves considerações, fica claro que "a literatura é *sempre* e *inevitavelmente* escolarizada, quando dela se apropria a escola" (Soares, 2003, pp. 24-25). Devendo-se diferenciar, entretanto, a *escolarização adequada* – aquela que media e ensina de forma mais eficaz as práticas de leitura literária para a formação de leitores competentes – da *inadequada* – a que desenvolve resistência ou aversão à leitura literária, distanciando o alunado das práticas de leitura literária, sem contribuir eficazmente para a sua formação como sujeito leitor. Muitas vezes, os modos de ler o texto literário distanciam-se das especificidades da leitura literária (discutidas na seção anterior), assumindo objetivos práticos, como o pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais, ortográficos ou como mera leitura informativa. Se isso ocorre, para Cosson (2014b), a escola não cumpre a sua tarefa de mediar conhecimento por meio do desvendamento das dimensões da palavra.

Esse problema manifesta-se de maneira diferente em cada nível de ensino. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental no Brasil (cujo alunado corresponde à faixa etária de quatro a catorze anos), o trabalho com a literatura começa com a oralidade (como as cantigas de roda e as quadrinhas) e com as formas populares (tais como lendas, mitos, fábulas, contos de fadas) e avança para outras formas e gêneros (poemas mais elaborados, crônicas, contos, novela e romances infanto-juvenis, literatura de cordel, peças teatrais) em um *continuum* da oralidade para a escrita – e vice-versa. Tal trabalho, por meio do acesso direto às obras e atividades sistematizadas adequadas, deveriam constituir bases para a apropriação da cultura escrita e formas não espontâneas da oralidade, além da compreensão e interpretação em diferentes níveis linguísticos, éticos e estéticos. Entretanto, ao contrário disso, o trabalho vem sendo, predominantemente, guiado pelo livro didático numa escolarização inadequada (Soares, 2003) e com acesso à leitura das obras literárias, muitas vezes com más adaptações de clássicos, seguida de propostas didático-metodológicas pautadas em um discurso moralista e numa visão beletrista e hedonista de literatura, da "leitura por prazer". Tal abordagem tem acarretado consequências: o entendimento de que seria errado tratar a literatura como um saber que precisa ser aprendido-mediado-ensinado e o falseamento "do papel social, ideológico, histórico, político e cultural da literatura, em seus circuitos, tensões e sistemas" (Dalvi, 2013, p. 74).

Já no Ensino Médio, o adolescente deveria ter acesso aos clássicos (nacionais e estrangeiros) juntamente com a literatura considerada não canônica, de modo a renovar e ampliar o seu repertório, bem como refinar seu grau de competência e exigência leitoras. Esse acesso direto às obras associado a um conjunto de atividades sistematizadas adequadas contribuiria para a formação do leitor literário, e quiçá, para a de produtores de texto também. Para Rouxel (2013), nesse nível de ensino, o confronto com a complexidade resulta de programas que advogam um encontro com o passado. Diante de textos cujos códigos linguísticos, éticos e estéticos que ainda não são de domínio da maioria dos alunos, deve-se estimular a curiosidade deles para a descoberta e a aprendizagem dos clássicos, mediante a relação deles com outros objetos semióticos da mesma época (um outro gênero literário, uma música, uma pintura, uma escultura) e com boas releituras ou adaptações contemporâneas deles, seja por meio de obras impressas ou audiovisuais. Desse diálogo entre passado e presente, pode

USC DE COMPOSTELA

nascer um conjunto de questões que costumam despertar o interesse dos jovens leitores, como compreender a que necessidade respondia tal obra no seu contexto de produção e o que ela pode nos dizer hoje, num convite à leitura atualizadora.

Entretanto, a realidade das salas de aulas brasileiras parece não ser essa. Segundo Dalvi (2013, p. 75):

> Além da má formação pregressa, a aprendizagem engessada das "escolas" literárias, o pouco tempo dedicado à leitura literária e à constituição do sujeito-leitor, a fragmentação da disciplina de língua portuguesa em gramática-literatura-produção de texto, a pequena carga horária destinada às aulas de "literatura", a pressão dos exames e processos de seleção e a adoção de resumos canhestros das obras que deveriam ser lidas, tudo isso vem coroar uma história de "fracasso" ou "insucesso", reiterando a ideia de que a literatura é algo para gente "genial" (que consegue entender aquilo que é incompreensível para a maioria), "ociosa" (que tem tempo de ficar discutindo "o sexo dos anjos") ou "viajante" (que fica delirando/inventando/imaginando coisa onde não há nada para ser visto/percebido).

No contexto europeu, Munita (2014) assinala que, durante muito tempo, a leitura literária na escola pautou-se no estudo dos textos numa perspectiva histórica, voltada para uma aprendizagem do código escrito (Colomer, 2004), com ênfase no estudo formal em detrimento do conteúdo e numa veneração à literatura clássica (Rouxel, 1996, 2013). Nessa perspectiva, o contato dos alunos com as obras estava voltado para objetivos mais relacionados com a historiografia ou a retórica do que com a experiência subjetiva da leitura literária.

Para entendermos melhor essa problemática, na próxima seção, apresentaremos um panorama dos paradigmas tradicionais e contemporâneos de ensino da literatura, com foco no ensino médio/na educação secundária, buscando compreender os modos escolares de ler literatura.

1.4 PARADIGMAS TRADICIONAIS E CONTEMPORÂNEOS DO ENSINO DA LITERATURA

Ao longo dos tempos, o ensino da literatura vem sofrendo mudanças que, segundo Colomer (2010), são produzidas nos mecanismos de produção cultural e de coesão social dos distintos momentos históricos. Segundo a autora:

> Ello se debe a que la literatura se sitúa en el campo de la representación social, refleja y configura valores e ideología, y participa en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción del imaginario colectivo. El modelo educativo adoptado responde, así, en primer lugar a la función que cada sociedad atribuye a la literatura. (Colomer, 2010, para. 2)

Assim, cada modelo de ensino, em diferentes e/ou concomitantes épocas, vem atribuindo diferentes funções à literatura, conforme breve panorama que apresentaremos nesta seção. Para isso, nós nos apoiamos, sobretudo, nos trabalhos de Colomer (1991, 2010), de Lomas (2002), de Ballester (2015) e de Cosson (2016, 2018, 2020), sendo que este último autor faz uma descrição dos paradigmas tradicionais e contemporâneos de ensino da literatura no Brasil a partir de uma adaptação de Witte e Sâmihăian (2013), que descrevem e analisam os principais paradigmas europeus nos últimos cem anos.

Nessa perspectiva, partimos da seguinte definição de paradigma:

> Um paradigma é constituído por saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los dentro de uma determinada área do conhecimento. Ele funciona como uma espécie de moldura que identifica, explica e guia, mas também delimita a atuação dos profissionais da área. Quando essa moldura perde a consistência, o campo de conhecimento se transforma dando lugar a um novo paradigma. (Cosson, 2020, p. 7)

No campo do ensino da literatura, muitas transformações que podem ser compreendidas como uma sucessão de paradigmas vêm ocorrendo ao longo dos tempos. Na Espanha, parece ser consensual entre os autores a apresentação da evolução do ensino da literatura em três grandes ciclos com base em modelos didáticos, a saber: *a aprendizagem do discurso oral e escrito, a posse do patrimônio histórico* e *a capacidade de interpretar o texto*, sendo que este último sofreu alterações e deu origem a um novo paradigma, a *educação literária* em substituição ao ensino da literatura (Colomer, 1991, 2010; Lomas, 2002; Ballester, 2015).

O primeiro deles, o modelo de *aprendizagem do discurso oral e escrito*, vigorou do final da Idade Média até praticamente o século XIX. Não tinha como objetivo específico o ensino da literatura, mas servia-se dela trabalhar os valores morais que deveriam colaborar para a construção do caráter dos aprendizes, bem como usava os textos literários – geralmente por meio de um único livro ou da leitura dos clássicos – como uma atividade de retórica em preparação para o desempenho de atividades profissionais – tais como o sermão religioso e o discurso religioso. Nessa perspectiva, de acordo com Colomer (2010, para. 3):

> La retórica educaba en el dominio del texto y del discurso, mientras que la lectura de los clásicos griegos y latinos suministraba, tanto los referentes morales y discursivos compartidos, como las posibilidades expresivas y aún las citas a utilizar en la construcción del texto.

Em linhas gerais, o objetivo principal desse modelo era a aprendizagem educativa, com conteúdos da Retórica, por meio de um *corpus* de textos clássicos gregos e latinos, com aplicação de atividades de comentário, imitação de modelos e citações (Lomas, 2002).

A partir do final do século XIX até os anos setenta do século XX, passou a vigorar o modelo educacional denominado *patrimônio histórico*, que atribuiu à prática de ensino da literatura a função de acesso à cultura, a partir da influência do Romantismo, do Positivismo e da construção dos estados nacionais. Com o fim do Classicismo como eixo educacional e a implantação de um sistema educacional coletivo e obrigatório, o ensino da literatura passou, então, a exercer a função de criação da consciência nacional, por meio de um modelo escolar de leitura das obras nacionais completas ou de fragmentos antológicos apresentados em um manual escolar, com a posterior aplicação de exercícios de explicação.

Assim, em cada país, "la historiografía literaria seleccionó y sancionó los autores y las obras claves del patrimonio nacional y creó la conciencia de un pasado y un bagaje cultural que debían ser difundidos y exaltados durante la etapa escolar" (Colomer, 2010, para. 4). Essencialmente, tal modelo também chamado de *patrimônio histórico e coletivo* (Ballester, 2015) predominou da escola primária até a universidade, já que considerava os estudantes de todas as idades como pertencentes a uma mesma comunidade leitora que deveria ter como língua modelo a língua literária. Tal modelo, de abordagem diacrônica, acentuou-se de tal maneira que se chegou ao ponto de não se ler mais as obras literárias, reduzindo-se o ensino à história da literatura nacional.

USC DE COMPOSTELA

Nas palavras de Ballester (2015, p. 130):

> La lengua literaria era el modelo de todas las posibilidades expresivas. Era una enseñanza de la literatura basada en el paradigma positivista del historicismo. Los contenidos que se contemplaban eran los movimientos literarios de cada época y sus características, los autores representativos con sus datos biográficos, la enumeración de las obras y sus rasgos más importantes; de esta manera el hecho literario se situaba en el espacio y en el tiempo. En algún momento se identificó la literatura con la historia literaria y, con frecuencia, se produjo la perversión de no leer las obras literarias. Se trataba de estudiar la historia literaria de una nación, las claves de su patrimonio común, pero sin los textos literarios.

Porém, com o tempo, tal modelo mostrou-se ineficiente, revelando o fracasso da escola como instituição social responsável pelo ensino cultural e linguístico, uma vez que se constatou o pouco domínio da língua escrita nas primeiras gerações de adolescentes totalmente escolarizados. A literatura deixou de ser sinônimo de cultura numa sociedade que passou a valorizar a ciência e a tecnologia como transmissão de ideologias e de modelos de conduta com o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa (*mass media*) e das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Nesse contexto, a arte literária passou a ser vista como um passatempo de maior qualidade, como um "ócio cultural".

Diante disso, a partir dos anos 1960-1970, novas premissas teóricas advindas da poética formalista, do estruturalismo e da estilística empreenderam um movimento em defesa da necessidade da formação de leitores competentes e de contestação do ensino da história da literatura. Deu-se início, então, a um novo modelo com foco na *análise, interpretação e comentário de texto*, que passou a advogar o acesso direto aos textos literários poéticos e narrativos da literatura nacional nas salas de aula, com a análise científica de tais textos por meio do comentário explicativo do professor, que passou a ser visto como o instrumento didático mais adequado para explorar a literariedade das obras e a função poética da linguagem literária.

Dessa forma, a criação de hábitos leitores na educação primária e o comentário de texto na secundária foi o caminho encontrado para substituir o modelo anterior, com o objetivo de desenvolver a competência leitora e a análise científica dos textos. Entretanto, tal metodologia, ao mesmo tempo que propiciou uma maior presença do texto literário em sala de aula, gerou contradições internas ao transformar o comentário analítico em um fim em si mesmo. Tal mecanismo centrava-se, quase exclusivamente, em um nível metaliterário, deixando pouco espaço para a leitura como atividade de construção de sentido por parte do leitor. Além disso, na prática, tal modelo foi funcionando sobreposto ao historicista.

Paralelamente a essas mudanças nas salas de aula, surgiram, conforme mencionamos antes, novos aportes, advindos principalmente da estética da recepção (Iser, 1987) e da semiótica textual (Eco, 1981) – que preconizam, sobretudo, a relação de interação e cooperação entre o leitor e o texto na construção dos significados – e da teoria transacional ou de respostas leitoras (Rosenblatt, 2002), que concebe a leitura como um ato centrado nos processos interpretativos do leitor, além de outras premissas da sociocrítica e da psicologia cognitiva, dentre outras. Essas teorias fizeram com que, desde os anos 1980, ocorresse uma ruptura epistemológica que significou uma mudança de foco do estudo do texto para o estudo do leitor (Rouxel, 1996), que junto com a reconsideração – na vertente pragmática – dos diversos elementos do sistema

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

literário nos fatores que incidem no processo de leitura foram fundamentais para o processo de renovação didática que criou a atual educação literária (Munita, 2014).[14]

Tal panorama de evolução do ensino da literatura se aplica ao contexto espanhol e a muitos outros países ocidentais. Entretanto, os sistemas educacionais na Europa são muito diferentes. Ao abordar as definições da literatura e as suas repercussões didáticas nos países do entorno da Espanha, Colomer (2010), ressalta, por exemplo, que o ensino da literatura nos países anglo-saxões não esteve submetido a um percurso patrimonial ou ao uso do manual histórico. Ademais, mesmo dentro de um mesmo país, vários paradigmas de ensino da literatura podem coexistir em determinada época, como a hodierna.

Diante dessa diversidade, consideramos relevante apresentar também o trabalho de alguns estudiosos pertencentes ao grupo europeu responsável pelo projeto *Literary Framework for European Teachers*, coordenado por Theo Witte e ligado à *Association for Research in L1 Education (Arle)*. Tal grupo traçou as tendências paradigmáticas atuais dos currículos de ensino da literatura de cinco países europeus (República Tcheca, Finlândia, Holanda, Portugal e Romênia) e três estados alemães (Baviera, Baixa Saxônia, Turíngia), tendo em mente os quatro paradigmas de ensino da literatura desenvolvidos nos últimos cem anos na Europa, a saber: *cultural, linguístico, social* e *pessoal* (Ongstad, Van de Ven & Buchberger, 2004; Rijlaarsdam & Janssen, 1996; Witte, Janssen & Rijlaarsdam, 2006; Sawyer & Van de Ven, 2007), a partir da análise do currículo formal, ou seja, dos aportes curriculares oficiais disponíveis nesses países (Witte & Sâmihăian, 2013).

Sinteticamente, esses dois autores apresentam uma visão geral destes paradigmas, que, na prática educacional, coexistem e, muitas vezes, dificilmente podem ser distinguidos.

> The *cultural model* was developed from the traditions of the Latin School and became dominant in the second half of the 19th century. It aimed at enlarging students' cultural knowledge and was meant for elitist groups in upper secondary. After the Second World War, when education became a more inclusive system, with students from different social and cultural backgrounds, this elitist model was no longer effective. Thus, other models were born under the influence of new re-search in different fields associated with education and literature education. The *linguistic model* was influenced by New Criticism and structuralism after the 1940s and its main feature is the aesthetic perspective on literature, focusing on the structure of literary texts through stylistic and structural analysis and hermeneutic reading. The *social model* appeared in the 1970s and introduced a sociological perspective on literature. Literature is understood as part of reality and also as a model of building reality. Following this paradigm, students are supposed to explore social reality through a variety of texts (literary and nonliterary) and learn to approach them critically. The exclusivity of literary canons is abolished and classroom discussions and debates stimulate student participation. In the last decades of the 20th century, a new paradigm appeared. This is the model of *personal growth* and it was influenced by pedagogical reform that shifted the perspective of education from subject content to the learner. (Witte & Sâmihăian, 2013, p. 6, grifos dos autores)

Inspirado por esse trabalho do grupo europeu, Cosson (2016, 2018, 2020) categorizou seis paradigmas do ensino da literatura no Brasil: dois *tradicionais* – *gramatical* e *histórico* – e três *contemporâneos: analítico, formação do leitor* e *social*, além de propor a criação de um novo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[14] Mais adiante, em subcapítulo específico, trataremos com mais detalhes da educação literária no contexto espanhol.

paradigma, denominado por ele de *experiencial* ou do *letramento literário*, por este ser a base da proposta inovadora. Cada um desses modelos é determinado por distintos conceitos de literatura, bem como por diferenciados objetivos, conteúdos, metodologias, papéis do professorado e formas de seleção dos textos literários. Vejamos as principais características de cada um desses modelos no contexto brasileiro, tal como esse autor propõe.

Do século XIX até a primeira metade do século XX, dois paradigmas imperaram no contexto brasileiro: o *gramatical* e o *histórico*, mas ainda hoje esses modelos podem ser observados nas salas de aula. O primeiro deles, assim como o modelo didático de *aprendizagem do discurso oral e escrito* (Colomer, 1991, 2010; Lomas, 2002; Ballester, 2015), remonta ao ensino do latim e do grego, do qual ocorreu, mais tarde, uma transposição para o ensino das línguas modernas. A literatura era usada para o ensino da língua a partir de antologias de textos literários, na maioria das vezes, compostas por fragmentos que eram usados para exercícios gramaticais, como no caso caricato da análise sintática do poema épico *Os Lusíadas*, de Camões. Na melhor das hipóteses, o alunado tinha que memorizar as obras literárias – concebidas como modelos de escrita e estilo elevado – para declamá-las ou reproduzi-las em cópias manuscritas. A título de uma síntese, o *conceito de literatura* desse paradigma resume-se às obras clássicas, com o *objetivo* de auxiliar no ensino de língua para a formação de bons leitores e escritores, explorando como *conteúdo* os usos excepcionais da língua (linguagem rebuscada, vocabulário complexo, inversões sintáticas), por meio de uma *metodologia* focada na análise de fragmentos das obras, sendo o *papel do professor* o de usar os textos literários para exemplificar os modelos ideais a serem seguidos pelos alunos, a partir de uma *seleção de textos* pautada na tradição literária.

Dentre os muitos problemas desse modelo, está o fato de a literatura não ter um lugar próprio na escola, uma vez que ela é ancilar à língua, ou seja, é usada como um pretexto para o ensino dos conteúdos linguísticos. Entretanto, a derrocada desse modelo não advém dessa problemática, mas em função das novas teorias linguísticas que passaram a condenar o ensino tradicional da gramática da língua.

Na sequência, o *paradigma histórico*, tal como o modelo *patrimônio histórico e coletivo* (Colomer, 2010; Ballester, 2015), surgiu baseado na ideia da literatura como tradição cultural de um povo, por isso, bem que poderia ser chamado também de *paradigma cultural* (Cosson, 2016, 2018, 2020). Amplamente adotado no ensino médio, pautava-se no ensino da literatura com foco na periodização literária, por meio de uma sequência da apresentação de uma breve contextualização da época, seguida das características de determinada escola literária, da lista de autores representativos dessa escola e de uma breve biografia (vida e principais obras) deles. O texto literário era apresentado, geralmente, por meio de fragmentos, a título de ilustração, no final do estudo. Em síntese, nesse paradigma, o conceito de literatura é o de herança artístico-cultural nacional, sendo o *objetivo* de seu ensino a inserção cultural e o *conteúdo:* o cânone, os períodos artístico-literários e as biografias dos principais autores, por meio de uma *metodologia* centrada nas preleções sobre autores e movimentos artísticos, e o *papel do professor* o de apresentar os textos literários – ou melhor, os fragmentos deles – em seu ambiente histórico-cultural, com a *seleção de textos* consagrados pela crítica/história literária.

Apesar das inúmeras críticas a esse modelo, que mais ensina a história da literatura do que a literatura propriamente dita e, por isso, não forma leitores literários, tal paradigma, a exemplo da história da arte, ainda costuma persistir nas salas de aulas e nos livros didáticos brasileiros, por meio do estudo dos períodos artístico-literários (Trovadorismo e Classicismo em Portugal e do Barroco ao Modernismo português e brasileiro), assim como também resiste nos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

documentos oficiais, quando se procura garantir "o ensino da literatura como patrimônio nacional ou herança artístico-cultural" (Cosson, 2018, p. 134).[15]

Esses dois modelos de ensino, que pressupõem um papel passivo do alunado, passaram a ser amplamente contestados no Brasil, principalmente a partir de 1970, quando a abertura do ensino de língua portuguesa aos textos da área da comunicação e a crítica ao ensino da gramática descontextualizada começaram a ganhar espaço na academia e na formação do professorado. Ademais, desencadearam a proposição de novos paradigmas o desprestígio dos saberes literários junto à sociedade – que via a literatura como um verniz cultural – e o desinteresse do alunado secundarista pela leitura literária em função, principalmente, do seu baixo impacto nos processos seletivos de ingresso ao ensino superior, associados à emancipação e notoriedade nacional e internacional da literatura infantil e juvenil e à reflexão no campo acadêmico sobre as novas propostas para o ensino da literatura norteadas pelas correntes críticas no âmbito da teoria literária.

Sobre os paradigmas contemporâneos, o primeiro deles é inspirado nas abordagens críticas do formalismo russo e do estruturalismo. Trata-se do paradigma *analítico (ou textual)*, cujo conceito de literatura corresponde aos textos de alta elaboração estética e demonstra uma preocupação com a leitura minuciosa do texto, uma espécie de *close reading*, para revelar os seus elementos composicionais. Com características similares ao modelo didático de *análise, interpretação e comentário de texto* (Colomer, 1991, 2010; Ballester, 2015) e ao paradigma *linguístico* (Witte & Sâmihăian, 2013), nesse modelo *analítico*, segundo Cosson (2018, pp. 138-139), as aulas "consistem em análises textuais que buscam desenvolver a consciência estética do aluno por meio de um estudo crítico de determinada obra literária feito ou reproduzido pelo professor" e, geralmente, "esse estudo parte de extratos ou níveis para textos poéticos e categorias narrativas em relação aos textos em prosa para reconstruir analiticamente a elaboração estética da obra". O objetivo é desenvolver no aluno uma consciência estética, a partir de uma metodologia de análise textual do conteúdo, que são os elementos composicionais do texto, numa seleção de textos de alto valor artístico, que não se restringem mais apenas ao cânone, mas ainda não incorporam as produções contemporâneas. O papel docente é o de modelagem da análise literária a fim de que o alunado possa reaplicar esse modelo.

Entretanto, o estudo crítico feito pelo professorado, com mais recursos e maior domínio da linguagem literária, distancia-se muito daquele que o alunado consegue realizar. Isso acaba provocando um efeito inverso ao desejado, ou seja, mais afasta que aproxima o leitor em formação do texto literário. Ademais, "transforma a leitura do texto literário numa tarefa meramente classificatória, cujo sentido escapa ao aluno", uma vez que "o esforço analítico não é feito em direção a uma leitura mais aprofundada da obra, mas, sim, como um exercício ou comprovação de um conhecimento" (Cosson, 2018, p. 138). Outro problema levantado por esse autor é que, ao se propor uma leitura minuciosa do texto em sala de aula, em função da reduzida carga-horária destinada à literatura, dá-se preferência aos textos curtos, cuja análise é facilitada pela dimensão da obra – como poemas líricos e contos. Com essa redução da extensão, há ainda um maior estreitamento do horizonte da literatura, que já fora encurtado pelo critério do lavor estético. Há ainda uma delimitação de fronteiras estanques ao se aprofundar a distinção entre a

[15] A Lei nº 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino sobre a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas brasileiras do ensino fundamental ao médio, determinou a inclusão do ensino da literatura afro-brasileira e africana no currículo das aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista a importância da literatura na construção da cultura e da identidade de um povo. Recentemente tal lei foi modicada pela nº 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui, no currículo oficial da rede de ensino brasileira, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", cujo primeiro parágrafo do art. 26-A estabelece como conteúdo programático "aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil".

linguagem literária e a não literária, por meio da oposição entre os gêneros literários e não literários – como o conto e a notícia de jornal –, esquecendo-se do caráter de intertextualidade do texto literário e de apropriação que este mantém com os outros textos, sem falar de certos gêneros híbridos, como a crônica. Assim, em muitos casos, tal distinção mostra-se frágil e complexa na visão do alunado. Nas palavras do autor:

> O resultado é uma percepção da literatura como linguagem complicada, algo esotérica, cuja leitura demanda um conhecimento taxonômico e uma prática classificatória muito distante da leitura de identificação e descoberta que a leitura da obra literária fora da escola proporciona ao leitor. (Cosson, 2018, p. 139)

Como uma reação a isso, surge a partir dos estudos com foco no leitor, dentre outros fatores, o *paradigma de formação do leitor*, que aborda a literatura como fruição. Com predomínio na educação infantil e no ensino fundamental, mas sobreposto ao historicismo no ensino médio, esse modelo é bastante disseminado no Brasil desde os anos 1980. A concepção de leitura é bastante ampla, uma vez que abarca todos os gêneros poéticos e ficcionais, sobretudo de literatura de massa e populares, sendo a seleção textual baseada no critério de textos que agradem o leitor em um primeiro momento e os que o desafiem seus hábitos de leitura ou interesse escolar na sequência. A metodologia desse modelo pauta-se na promoção da leitura, por meio de um conjunto variado de propostas, inclusive as de ler por ler, sem interferência, ou a leitura deleite, a fim de se garantir o objetivo de desenvolver o hábito da leitura pelo conteúdo do prazer da fruição. Para isso, deve-se preconizar o acesso direto às obras literárias, inclusive no tempo regular de aula, e promover a leitura literária na escola como aquela realizada fora da escola, ou seja, autônoma, seguindo o parâmetro da leitura adulta. Nesse caso, o papel do professor é o de mediador dos textos literários. Nas propostas mais restritivas, associa-se a leitura literária a um motivo – como a expansão do vocabulário e a humanização do leitor – com uma certa consciência social, inclusive com o uso de livros paraliterários, que utilizam a estrutura poética ou ficcional para ensinar algum conteúdo escolar ou tema transversal, tais como sexualidade, cidadania, *bullying* etc.

Obviamente, para Cosson (2018), com quem concordamos, não se deve negar essas questões, porém há premissas que precisam ser repensadas nesse paradigma, como a crença que basta o acesso direto ao texto e a leitura de fruição para formar o gosto pela leitura, desprezando-se assim a necessidade de ensino da literatura. Nessa perspectiva, esquece-se de que a formação do leitor, inclusive seu gosto pelo literário, é fruto de um processo que vai além do acesso direto à obra, uma vez que a leitura envolve protocolos (Scholes, 1991) e as formas de ler são construções sociais (Chartier, 1999). Além disso, tal paradigma, em última instância, acarreta o apagamento do papel pedagógico do professor, já que a sua função de mediador dos textos literários funciona mais no sentido de animador ou mero indicador das leituras.

Um outro ponto questionável é que, nesse modelo, o bom leitor é aquele que lê muitos livros, independente da qualidade das obras, numa visão de que a quantidade levará à qualidade e de que a leitura de certas literaturas de massa seja o trampolim para se atingir a leitura canônica. Para Cosson (2018, p. 142), essa "leitura teleológica termina por negar o processo da leitura em favor de uma duvidosa criação do hábito de ler, ao mesmo tempo que reforça a ideia de que a literatura é apenas o que está na tradição ou no cânone".

Por fim, o *paradigma social*, também chamado de *identitário*, diferentemente dos paradigmas anteriores, procura incluir a sociedade na relação leitor-texto, tanto em relação às questões emblemáticas sociais quanto na representação de minorias ou grupos sociais. Tal modelo concebe a literatura essencialmente como representação ou construção social, com o

objetivo de desenvolver a consciência crítica dos estudantes ou, no mínimo, permitir o entendimento das relações sociais e de identidade, sendo o papel do professor o de suscitar e conduzir o debate. Para isso, esse paradigma utiliza-se de uma lógica seletiva (inclusão e exclusão) de textos socialmente relevantes pelas representações sociais que abarcam.

Nesse processo, são adotadas duas metodologias, uma centrada na análise crítica do conteúdo e outra, no leitor. As duas têm a mesma base conceitual da literatura como representação social, entretanto, diferem-se na forma de trabalho em sala de aula. A primeira centra-se no conteúdo, que são as representações sociais dos textos, em um trabalho no qual o alunado junto com o professorado são levados a ler, debater e promover seminários sobre as temáticas sociais que os textos canônicos apresentam, tais como a representação social e histórica da prostituição feminina no século XIX ou os efeitos da seca no nordeste brasileiro no início do século XX. Já a metodologia centrada no leitor é mais recente e busca ler, discutir e analisar, a partir da vertente do multiculturalismo, como as identidades das minorias – por exemplo, o índio ou a mulher – são representadas em determinadas obras. Segundo Cosson (2018, p. 144), "a ideia é que a literatura oferece ao leitor um espaço de identificação que deve ser analisado criticamente, quer para quebrar estereótipos que se perpetuam, quer para reclamar um lugar positivo para a representação de determinadas minorias". Nesse caso, além dos cânones, a seleção incorpora também autores esquecidos pela crítica oficial e obras contemporâneas que são relevantes para o reconhecimento de diferentes identidades culturais pelo leitor.

Tais procedimentos politicamente engajados são bem-vistos pelo corpo docente e discente, pois parecem dar ao ensino escolar de literatura um papel socialmente mais relevante que os outros paradigmas. Entretanto, sofre críticas por recusar a leitura de determinadas obras literárias pela representação estereotipada de alguma minoria, o que acaba restringindo o *corpus* e impedindo uma visão crítica de determinada temática. Assim, a despeito de apresentar novas abordagens, este e os outros dois modelos contemporâneos não conseguiram, ainda, ocupar um espaço hegemônico no âmbito escolar brasileiro.

Em suma, essa cartografia do atual ensino da literatura no Brasil revela uma miscelânea de tendências conservadoras e renovadoras, uma vez que as práticas tradicionais de ensino da literatura ainda não foram totalmente rompidas nas salas de aula, apesar da recusa delas no meio acadêmico e na fala do professorado da Educação Básica. Todos esses modelos apresentam aspectos positivos, mas também traços negativos, uma vez que são, de certa maneira, localizados ou descontínuos, já que se aplicam ou são bem sucedidos em apenas um nível de ensino; são restritivos e grafocêntricos, já que impõem limites no *corpus* literário e identificam a literatura como arte escrita; perpetuam determinados privilégios, pois centram-se ora indivíduo, ora no social, apresentado dificuldades de trabalhar um constructo-metodológico que atenda, ao mesmo tempo, às demandas do sistema literário: do leitor, do texto e da sociedade (Cosson, 2016, 2018).

Tendo em vista esses traços negativos e a falta de um paradigma que forneça, de fato, uma sistematização curricular das propostas para o trabalho efetivo do professorado, discutiremos, a seguir, as propostas inovadoras da *educação literária* na Espanha e do *letramento literário* no Brasil, que buscam aproveitar os aspectos positivos dos modelos anteriores, bem como preencher as suas lacunas e sanar as suas deficiências.

1.5 A *EDUCACIÓN LITERARIA* NA ESPANHA

USC DE COMPOSTELA

Conforme anunciamos na seção anterior, a partir dos anos 1980, na Espanha e em vários outros países, a educação literária não se concebe somente como ensino de obras e de autores

consagrados da tradição cultural, tampouco como uma aprendizagem baseada em complexas metodologias de análise e comentários de texto. Desde então, o texto literário passa a aparecer como um tipo específico de uso comunicativo, mediante o qual os leitores buscam dar sentido à própria experiência, perguntar sobre a identidade pessoal e coletiva, além de empregar a linguagem de maneira criativa. Dessa época até a atualidade, os enfoques da educação literária centram-se na construção de hábitos leitores, na conveniência de utilizar outros critérios na seleção das obras literárias e no prazer propiciado pela leitura literária durante a infância e a adolescência, como preparação para uma aproximação mais completa e reflexiva durante as outras fases da vida (Lomas, 2002).

Especificamente no contexto espanhol, podemos dizer que as mudanças do ensino tradicional de literatura em direção a uma educação literária derivam, além das contribuições das diversas teorias que constituem a Didática da Literatura, da influência das diretrizes curriculares baseadas em competências. Assim, para entendermos melhor a atual educação literária na Espanha, partiremos de alguns pressupostos sobre competências e competência literária, para, em seguida, problematizarmos a educação literária à luz de alguns aportes legais e teóricos que norteiam o sistema educacional nesse país.[16]

1.5.1 Das competências à competência literária

Não há um consenso sobre o uso em língua castelhana, nem nas outras línguas oficiais do território espanhol, do termo *literacidad* com sentido e uso equivalente a "letramento", tal como vem sendo empregado em língua portuguesa no Brasil. Na Espanha, além dos conceitos de *alfabetización* (alfabetização) e de *adquisición de la lecto-escritura* (aquisição da leitura e da escrita), o de *competencia* (competência) é o que mais se aproxima de "letramento", tanto na maioria das referências teóricas sobre essa questão como nos documentos legais e curriculares. Do mesmo modo que se podem acrescentar diferentes adjetivos ao termo "letramento" – como letramento digital e letramentos sociais –, o vocábulo "competência" também admite especificações, sendo bastante relevante no marco europeu, a ponto de estabelecer um conjunto de competências que orientam os diversos sistemas educacional.

O termo "competência" tem sua origem no gerativismo, corrente linguística iniciada nos Estados Unidos, no final da década de 1950, a partir dos estudos de Noam Chomsky. Dentre outros postulados, esse linguista estabeleceu uma dicotomia entre "competência linguística" e "desempenho linguístico". Aquela se refere ao conhecimento linguístico inconsciente e tácito que o falante possui de sua língua, ou seja, o conhecimento interno das regras que determinam a formação das frases da língua; já este, também conhecido como "performance", à concretização desse conhecimento em um ato de fala específico (Chomsky, 1965).

Contudo, o uso atual, no contexto europeu, do termo "competência" não é exclusivamente linguístico, sendo empregado também com um enfoque pedagógico, que distingue o conhecimento abstrato da capacidade para aplicá-lo em uma ação real, para a resolução de problemas, para a tomada de decisões, para o "saber fazer". Em certo sentido, esse uso do vocábulo "competência" é radicalmente diferente do de Chomsky, pois na dicotomia estabelecida por esse linguista, a competência era o saber linguístico abstrato, prévio e independente do ato de fala, enquanto a atual noção de competência nas diretrizes europeias enfatiza, precisamente, a ação, a aplicação contextualizada e real do conhecimento, tanto linguístico como de qualquer outra natureza. Tal orientação, presente no sistema educacional europeu e em vários outros contextos, como o norte-americano e o sul-americano, faz parte de

[16] Partes desse texto sobre a *educação literária* na Espanha foram originalmente publicadas como artigo de revista, em coautoria com uma das diretoras (orientadoras) desta tese, com as devidas adaptações (Matos & López, 2020).

um ensino voltado para a formação da cidadania, que pressupõe formar no espírito dos valores, dos saberes e das competências para o exercício pleno dos cidadãos em uma sociedade configurada por eles mesmos.

A partir dessa nova concepção, estabeleceram-se as principais competências que devem contribuir para o desenvolvimento do sistema educacional e, consequentemente, da formação dos cidadãos. Elas foram apresentadas no documento *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, publicado no Diário Oficial da União Europeia, em 30 de dezembro de 2006, a saber: comunicação na língua materna; comunicação em línguas estrangeiras; competência matemática e competências básicas em ciência e tecnologia; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; capacidade de iniciativa e espírito empreendedor; consciência e sensibilidade culturais.

Na adaptação para a base curricular espanhola, essas competências foram reduzidas a sete, pois houve uma fusão das duas primeiras em uma única competência em comunicação linguística.[17] Porém, ainda que esta se conecte indiretamente com o literário pela natureza linguística da expressão artística, é na última competência – consciência e sensibilidade culturais – que há uma menção explícita à literatura, junto com a música, as artes cênicas e plásticas.

No campo da DLL, a competência comunicativa é considerada a competência das competências, uma vez que são necessárias várias subcompetências (como a linguística ou gramatical, a textual ou a discursiva, a sociolinguística, a estratégica, a midiática ou semiológica) para o seu desenvolvimento. Tal competência não se trata do conhecimento formal da língua, mas sim de "formar hablantes competentes, capaces de relacionarse con otros hablantes, de adecuarse al contexto, de regular sus discursos, de negociar los significados, de hacerse entender, de transmitir ideas y de transmitir afecto" (Mendoza & Cantero, 2003, p. 17). Em outras palavras, consiste na "capacidade de o usuário da língua produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações específicas e concretas de interação comunicativa" (Travaglia, 2014, para. 1). Dentro do enfoque comunicativo, desenvolver tal competência deve ser o objetivo principal do ensino de línguas maternas/ambientais e estrangeiras.

No que se refere às implicações desse modelo comunicativo no ensino da literatura, opera-se também uma mudança crucial nos objetivos didáticos, uma vez que não se trata de o estudante aprender as características principais das escolas literárias e a lista dos autores e obras de cada uma delas, como no modelo historicista. Trata-se, pelo contrário, de adquirir a competência literária, ou seja, conhecimentos, destrezas, atitudes e hábitos que favorecem o hábito e o desfrute dos textos literários (Lomas, 2002), que deve possibilitar ao alunado "leer un texto literario, relacionarlo con otros, comprender su sentido, gozar su dimensión estética y aprovechar su dimensión cognitiva" (Mendoza & Cantero, 2003, p. 18).

No conceito proposto por Jonathan Culler, a partir da teoria chomskiana, a competência literária refere-se ao "grau de conhecimentos que um sujeito deve ter para poder ler um texto literário" (Ceia, 2009b, para. 1) ou "*conjunto de saberes necesarios para comprender o interpretar un texto literario*" (Cantero & Mendoza, 2003, p. 55). Nessa perspectiva, para ler literatura, não bastar saber ler, uma vez que o leitor literário precisa mobilizar uma gramática

[17] No último cambio curricular, as competências-chave voltaram a ser oito: competência em comunicação linguística (CCL); competência plurilíngue (CP); competência matemática e competência em ciência, tecnologia e engenharia (STEM); competência digital (CD); competência pessoal, social e de aprender a aprender (CPSAA); competência cidadania (CC); competência empreendedora (CE); competência em consciência e expressões culturais (CCEC). Ou seja, foram feitos alguns ajustes em relação às sete do currículo prévio e houve a incorporação de uma nova competência vinculada às línguas: a competência plurilíngue (Decreto 156/2022).

de literatura internalizada que lhe permita converter os enunciados linguísticos em estruturas e sentidos literários. A essa gramática, adquirida por meio da experiência e estudo das obras literárias via (re)conhecimento de convenções literárias, Culler (1981), citado por Cosson (2020), chama de competência literária.

Assim, tal competência é reflexo de nossa experiência como leitores, já que reflete o resultado da interiorização das propriedades do discurso literário, que vão desde as técnicas e os elementos retóricos até a teoria dos gêneros. Numa perspectiva pós-estruturalista, a competência literária, como uma nova forma hermenêutica mais próxima do desejo do leitor contemporâneo, é aquela que nos permite encontrar, no monumento literário, não apenas os reflexos da nossa experiência individual, mas também os nossos traços de identificação cultural. "Em qualquer caso, a ideia de competência literária implica colocar o trabalho literário na dependência de um só dos seus intervenientes: o leitor", conforme "propostas teóricas como a estética da recepção e a *reader-response criticism*" (Ceia, 2009b, para. 7). Entretanto, tal conceito não se limita à leitura, já que pode ser traduzido também como uma capacidade humana de produzir e interpretar textos literários (Aguiar e Silva, 1977), permitindo a produção de estruturas poéticas, bem como a compreensão dos seus efeitos. Daí se falar também em competência literária do autor.

Ademais, vale ressaltarmos que não se trata de uma propriedade inata, e sim de uma habilidade condicionada a fatores sociolinguísticos, históricos, estéticos etc. Por isso, segundo Ballester (2015), para a aquisição da competência literária, é necessário um longo processo que se inicia na etapa das primeiras leituras e vai se ampliando até a etapa de sistematização, de reflexão e de aprimoramento das capacidades metaliterárias, à medida que o leitor vai ampliando o seu repertório de leituras literárias, por meio do acesso direto às obras e do desenvolvimento de práticas sistematizadas que o permitam experienciar a literatura. Para Colomer (2010), em se tratando das linhas de renovação da Didática da Literatura, a reivindicação desse contato direto (pessoal) das novas gerações em formação com a obra literária parte da ideia de que a compreensão do texto e o prazer obtido com essa leitura é que são responsáveis pelo desenvolvimento da competência literária dos estudantes.

Para isso, é necessário um amplo conjunto de saberes, que inclui "tipologías textuales e géneros textuales, convenciones da expresión poética-literaria, referentes temáticos, criterios estéticos, datos e informaciones enciclopédicas de todo tipo y referentes culturales sobre orientaciones artísticas", além de contar com a própria experiência de leitura de outras obras, para estabelecer relações intertextuais, e "otras referencias que o lector posee de sus proprias experiencias personales" (Cantero & Mendoza, 2003, p. 55).

Nessa perspectiva, os componentes da competência literária são: saberes linguísticos de decodificação e conhecimentos textuais e discursivos; saberes pragmáticos para reconstruir a situação enunciativa apresentada no texto, conhecimentos de uso literário da língua, de estruturas retóricas e referentes metaliterários (gêneros, particularidades literárias); conhecimentos de saber cultural-enciclopédico, composto por códigos culturais extensos (símbolos, mitos etc.); múltiplas estratégias necessárias para ler diferentes tipos de textos; saberes intertextuais das correlações entre os textos literários (Cantero & Mendoza, 2003; Ballester, 2015).

Enfim, o desenvolvimento de tal competência literária é essencial no longo e complexo processo de educação literária, de cuja evolução e principais características trataremos a seguir.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.5.2 Do ensino da literatura à educação literária

Para analisarmos e compreendermos o modo atual de se conceber a educação literária na Espanha, é imprescindível adotarmos uma certa perspectiva histórica para estabelecer aproximações entre a evolução da Didática da Literatura e o papel que esta vem desempenhando no sistema educacional espanhol.

Conforme apresentamos anteriormente, na seção sobre os paradigmas tradicionais e contemporâneos de ensino da literatura, o estudo dos clássicos e a utilização dos textos literários como modelos linguísticos remontam à antiguidade, mas a introdução ao estudo histórico das literaturas nacionais nos sistemas educacionais europeus foi uma consequência do desenvolvimento do nacionalismo no século XIX, que fomentou a incorporação desse estudo à educação como meio de promoção e fortalecimento das identidades. Sem dúvida, aquele momento histórico foi fundamental para impulsionar um enfoque nacional do literário frente a possibilidades alternativas como um modelo global de literatura universal ou mundial. Paralelo ao historicismo que dominou os estudos linguísticos, foi também um enfoque histórico que dominou o ensino e o estudo do literário. Efetivamente, existe um notável paralelismo entre os paradigmas orientadores na didática da língua e da literatura. Desse modo, a ênfase no código, própria do estruturalismo linguístico da primeira metade do século XX, que deu lugar ao método gramática-tradução no ensino das línguas, tem sua correlação, no plano literário, com os diversos formalismos que, na teoria literária, marcaram a primeira metade do século XX (formalismo russo, *new criticism* norte-americano, estilística francesa), e que tiveram sua concretização didática no uso do "comentário literário" como ferramenta essencial de aproximação aos textos. Na Espanha, a publicação de *Cómo se comenta un texto literario* (Carreter & Correa Calderón, 1957) foi decisiva para a introdução a esse método.

O "comentário literário" impôs-se como fundamental no trabalho com os textos literários, já que complementava a aprendizagem histórica dos grandes textos do cânone nacional. As noções de *close reading* ou de *falacia intencional* das teorias formalistas inspiravam a leitura imanentista do texto, inclusive fragmentado, segregado de todos os elementos pragmáticos de intenção do autor ou relação contextual, centrando a análise no conteúdo e na sua expressão concreta, com grande carga de análise retórica. São inegáveis as qualidades didáticas dessa prática que favorecia a leitura atenta e desenvolvia a sensibilidade para os matizes mais sutis do modo de expressão e de seus efeitos no receptor. Tal abordagem alcançou tamanha importância que impactou no peso da prova de literatura nos exames externos para o acesso à universidade, chegando a 60% nos anos 1960. Até então, a literatura tinha independência curricular em relação à língua materna. Mas a aprendizagem da técnica de comentário era complexa, exigia tempo de dedicação e, com frequência, apresentava resultados pobres numa percentagem alta do alunado, cujos comentários se reduziam a um resumo ou a uma paráfrase e a uma identificação enumerativa de usos retóricos.

A isso se somou uma mudança de orientação nos estudos literários semelhante ao que o início da pragmática trouxe consigo na linguística: o desenvolvimento de perspectivas sistêmicas somado aos estudos culturais, que, já desde os anos 1960, vinham introduzindo perspectivas pós-coloniais, feministas e, por último, de atenção à dimensão ideológica do literário acerca de diversas minorias (*black-studies*, *teoría queer* etc.). Tudo isso levou a uma mudança decisiva de paradigma que não podia deixar de afetar o ensino da literatura, pois o texto deixou de ser visto como puro artefato linguístico, passando a ser concebido, de forma consciente, como produto cultural dependente do contexto e com forte relevância ideológica.

Com isso, o "comentário literário" perdeu peso nas provas externas, a própria literatura perdeu a independência curricular, fundindo-se (exceto em matérias optativas pontuais) com a

USC DE COMPOSTELA

língua. O espaço cedido pelo comentário começou a ser ocupado por outro tipo de aproximações, como a prática da produção escrita criativa. Isso foi concretizado em mudanças curriculares, que passaram do enfoque historicista a uma maior valorização da leitura. Pelo menos na legislação educativa e de acordo com as diretrizes europeias em matéria de competências, pretende-se que a leitura do texto seja o meio para o conhecimento da tradição literária.

Essa promoção da leitura fez com que ela se desvinculasse de uma matéria específica e adquirisse um caráter transversal, passando a ser de competência de todo professorado e de todas as matérias. Atualmente, os centros de ensino espanhóis passaram a contar com um Programa Leitor vinculado a todos os departamentos, de maneira que todas as disciplinas contribuam para o desenvolvimento da leitura. Assim, nas aulas de matemáticas ou de biologia, por exemplo, o professorado pode propor leituras que vão desde biografias de cientistas até textos de ficção que se conectem de algum modo com a disciplina. Dessa forma, propicia-se a incorporação de textos não canônicos às leituras dos alunos, como os pertencentes ao gênero ficção científica ou, ainda, o desenvolvimento de propostas interdisciplinares que explorem elementos de certas obras literárias com aspectos curriculares diferentes ao da língua e da literatura, como o clássico *Frankenstein* (Shelley, 1818/2003), que apresenta uma dimensão científica, filosófica e de reflexão bioética.

Nesse contexto, em um texto sobre a animação à leitura literária na escola, Ferreira Boo e Neira-Rodríguez (2015) destacam que essa deve estar integrada ao Projeto Leitor do Centro (PLC), como referente para os programas ou planos anuais de leitura, visto que o PLC contempla todas as ações do centro educacional para o fomento do hábito da leitura e da escrita e para a aquisição de competências básicas, trabalhando com todos os tipos de texto (expositivos, literários, jornalísticos, gráficos) em suporte impresso ou digital. Tal projeto deve ser de responsabilidade de toda a comunidade escolar, que deve apoiá-lo, integrando a biblioteca escolar e as bibliotecas de sala de aula, bem como envolvendo as famílias do alunado, para atingir os objetivos do PLC.

> Que cuenta entre sus objetivos: potenciar el desarrollo de la competencia lectora; hacer partícipes del programa tanto a los docentes como a las familias y la comunidad; integrar en el proceso de enseñanza de las diferentes áreas del currículo la lectura como eje común, permitiendo a los docentes adaptarla a las diversas materias; y fomentar el uso de las bibliotecas escolares como espacios dinámicos para el desarrollo de la competencia lectora, convirtiéndolas en el centro de formación y documentación de toda la comunidad educativa. (Ferreira Boo & Neira-Rodríguez, 2015, p.100)

Ademais, a importância concedida à promoção da leitura vem sendo sustentada em dados que conferem a esse parâmetro uma correlação estatisticamente significativa com o rendimento escolar, conforme resultados da Prova de Avaliação de Diagnóstico, aplicada na Comunidade Autônoma Galega, durante vários anos ao alunado do 2º ano da ESO. Além de medir as competências, esse exame incorporava um questionário que permitia medir o índice socioeconômico da família e fatores como o número de livros no lar. Além disso, apesar das mudanças recentes derivadas do desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a leitura segue sendo o modo privilegiado para a mediação do conhecimento e para o acesso à cultura e, por isso, uma ferramenta imprescindível para o desempenho escolar e a integração social.

Mas, apesar dessa valoração social da leitura como prática cultural estar solidamente assentada, pode se dizer que, com frequência, tem-se esquecido o prazer que deve estar

associado à leitura, apagado precisamente por uma dissociação dos princípios do *delectare et prodesse* horaciano, por uma ênfase excessiva à dimensão acadêmica e cultural, que chegou quase a destituir a literatura de seu sentido e de sua função original. Se contar histórias ou cantar canções constitui um universal antropológico, anterior inclusive à invenção da escrita, isso se deve ao seu sentido existencial profundo e à sua vinculação com as emoções, à sua capacidade de entretenimento e inclusive de consolo, além da ampliação de experiências.

Evidentemente, a narrativa literária e os outros gêneros não literários convivem e competem com outras formas de narração e com novos suportes e possibilidades. Mas, como assinala Pennac (1992), em livro clássico sobre a promoção da leitura, pode se constatar que a ficção literária preserva ainda seu atrativo:

> En la época en que, al pie de su cama, evocábamos el vestido rojo de Caperucita Roja, y, hasta en sus más mínimos detalles, el contenido de su cesta, sin olvidar las profundidades del bosque, las orejas de la abuela tan extrañamente peludas de repente, la clavija y la aldabilla, no recuerdo que nuestras descripciones le parecieran demasiado largas. (Pennac, 1992, p. 33)

Para esse autor francês, um dos principais problemas que levam à inaptidão para a leitura é a sua excessiva instrumentalização para finalidades formativas e didáticas. Com frequência, nas valorações ou recomendações de literatura infantil e juvenil, destaca-se, sobre qualquer outro fator, sua capacidade para a transmissão de valores ou de conhecimentos, pondo, desse modo, a leitura a serviço de intenções educativas, que só, acidentalmente, coincidirão com a orientação intrínseca das crianças e dos adolescentes. O conto, o livro, deve responder às necessidades psicológicas profundas dos leitores, que evoluem necessariamente ao longo da vida, e que são muito diferentes na infância, adolescência, idade adulta ou velhice, e que se ajustam a momentos ou circunstâncias vitais.

Nessa perspectiva, Bettelheim (2010) analisou, em *A psicanálise dos contos de fadas*, o funcionamento psicológico dos contos de fadas na mente infantil, mostrando como eles ajudam a compreender e a respeitar atitudes próprias da idade infantil, como a fixação obsessiva por um determinado conto. Seu trabalho foi inspirador e abriu uma linha de estudo de grande interesse para muitos autores, como a abordagem complementar em *Ideología y cuentos de hadas* (Cerda, 1985). A função que Bettelheim atribuiu às narrações na infância é nada menos que a busca do sentido da vida e o avanço na maturidade psicológica. Por meio dos contos, as crianças enfrentam os seus próprios medos, as exigências do mundo que lhes rodeia, a necessidade imperiosa de crescer:

> A crença prevalecente nos pais é de que a criança deve ser afastada daquilo que mais a perturba: suas angústias amorfas e inomináveis, suas fantasias caóticas, raivosas e mesmo violentas . . . As histórias modernas escritas para crianças pequenas evitam, sobretudo, esses problemas existenciais, embora eles sejam questões cruciais para todos nós. As histórias "seguras" não mencionam nem a morte, nem o envelhecimento – os limites à nossa existência –, nem tampouco desejo de vida eterna. O conto de fadas, em contraste, confronta a criança honestamente com as dificuldades humanas básicas. (Bettelheim, 2010, pp. 14-15)

A orientação da educação literária na legislação educacional espanhola no marco da *LOMCE* é coerente com essa linha de pensamento. No documento curricular, já na Introdução à matéria

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de língua castelhana e literatura, em referência à língua, é possível perceber uma sensibilização nesse sentido, conforme transcrição a seguir:

> La lengua se aprende no para hablar, leer o escribir sobre la lengua, sino para hablar, leer y escribir sobre emociones, afectos y aventuras, sobre el mundo, como medio de las relaciones interpersonales y reconocimiento de la alteridad, motor de nuestro pensamiento y de nuestras reflexiones, y puerta de acceso al conocimiento. (Decreto 86/2015, p. 26024)

A indicação de leituras obrigatórias de clássicos nacionais, que durante longo tempo dominou os currículos escolares, não desapareceu, mas se abriu uma brecha importante que pode bem ser chamada de mudança de paradigma. Isso, ademais, coincide com a formulação, na teoria literária, do conceito de "paradigma pós-nacional" (Hooper, 2006, 2011; Carballeira, 2009), que aborda a crise dos modelos nacionais de configuração do literário.

Nesse novo paradigma, deve-se buscar conciliar o prazer da leitura com o ensino formal da literatura, unindo a leitura da palavra à leitura do mundo, na esteira de Paulo Freire, conforme preconiza Jover (2007, p. 19) ao abordar a educação literária crítica para os adolescentes.

> Unos de los retos actuales de la educación literaria es conciliar el placer de la lectura y la enseñanza de la literatura, conseguir que esta última sirva para ensanchar – y ahondar –las posibilidades de disfrute de los textos literarios. Tanto como anclarnos en una determinada tradición cultural, la enseñanza de la literatura debiera desarrollar nuestras competencias lectoras, complementar nuestra competencia comunicativa e iluminar nuestra vida más allá de las aulas: abriendo fecundas posibilidades para nuestro tempo de ocio y despertando una conciencia crítica que una la lectura de la palabra a lectura de mundo.

A partir da proposta de Freire (1989), que não aceitava a prática educacional limitada somente à leitura da palavra ou à leitura do texto, mas sim contextualizada com a leitura do mundo, como ferramenta de libertação e emancipação, Jover (2007) defende uma renovada educação literária com vistas a desenvolver o espírito crítico para a leitura do mundo e a posterior reescritura deste. Para isso, destaca que é necessário romper efetivamente com os modelos tradicionais de ensino da literatura e aproximar-se do universo do leitor. Em se tratando da formação do leitor literário na fase da adolescência, é fundamental partir do horizonte de expectativas dos adolescentes e desenvolver a competência literária deles por meio de itinerários de gêneros e temas que façam parte do seu universo, por meio de uma seleção textual mista que desperte o interesse desse leitor real, recorrendo a um cânone cosmopolita e à literatura juvenil clássica e contemporânea, às novas tecnologias e à leitura em rede para formar comunidades de interpretação em sala de aula.

Diante do exposto e de modo coerente com o formulado sobre a própria finalidade da língua, podemos deduzir os princípios fundamentais que norteiam a educação literária na Espanha: em primeiro lugar, ênfase à leitura (não limitada ao cânone hispânico, mas aberto à literatura universal e à literatura juvenil) com exaltação do prazer leitor; em segundo lugar, a incorporação da dimensão ideológica na análise do literário (reflexão e superação de estereótipos de gênero, classe, crença etc.); em terceiro lugar, a incorporação das oficinas de escrita nas aulas da educação secundária, que introduzem uma mudança radical nas práticas de ensino instauradas tradicionalmente, já que a produção textual criativa era praticada na educação primária, mas desaparecia totalmente na educação secundária, substituída por outras práticas consideradas mais analíticas e técnicas, como o próprio "comentário literário". Sem

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

entrar numa análise comparativa exaustiva dos currículos vigentes nas últimas décadas, pode-se dizer que esses três princípios que acabamos de elencar constituem as principais mudanças de concepção na educação literária nos documentos legais que visam orientar a ação docente e promover a implantação de boas práticas educacionais, conforme veremos no próximo capítulo.

Entretanto, em geral, costuma existir um intervalo temporal entre a formulação de princípios didáticos e a efetivação das novas práticas na sala de aula, entre sua incorporação à legislação educativa e sua realização concreta. Assim, a efetiva substituição do "ensino da literatura" por uma "educação literária" implica uma mudança dos métodos tradicionais de ensino para uma perspectiva baseada na aprendizagem do discente.

E para que isso ocorra, efetivamente na prática, é necessária a ação concreta de um mediador – o docente – na formação dos leitores, por meio, principalmente, do acesso direto a uma diversidade de *corpus* literário e de múltiplas práticas educacionais. Essa variedade deve ser a característica principal da formação literária hoje, uma vez que as diversas metodologias, os critérios seletivos e as estratégias variadas permitem ao professorado aproximar-se do horizonte de expectativas dos adolescentes, já que estes estão cada vez menos seletivos e mais audiovisuais. Para alcançar esse êxito, diferentes propostas metodológicas e de enfoques podem conviver em sala de aula de forma harmoniosa, sem provocar um caos. Cabe a cada docente eleger o momento e o contexto de adotar os recursos e as estratégias mais adequados. Nas palavras de Ballester (2015, p. 137):

> Cada enfoque debe tener siempre presente una recepción diversificada, la producción de textos, la información y la reflexión sobre la literatura. Sin olvidar la motivación, el juicio de valor y el placer de los estudiantes, puesto que, en última instancia, la competencia literaria se adquiere a partir de la inmersión, de la interpretación y el disfrute lector del texto.

Essa renovação metodológica deve sempre considerar as necessidades formativas do alunado dentro da proposta de educação literária na perspectiva do leitor (receptor), mas também deve recuperar os outros componentes da leitura – o autor (emissor) e a obra (texto), uma vez que todos são fundamentais para a compreensão e a interpretação do fenômeno literário. Nesse encontro dialógico do leitor com o autor por meio do acesso direto à obra, as literaturas infantil e juvenil constituem o elemento básico para a formação dos indivíduos como leitores, assim como a criação e o desenvolvimento da sua competência literária, tendo em vista que o leitor interpreta a obra a partir de sua experiência literária e de vida. Por isso, o *corpus* de textos deve ser o mais amplo possível, com a inclusão da literatura clássica e universal, mas também de textos mais próximos do tempo e do contexto do alunado, como a nova novela juvenil, que apareceu em um campo propício para o desenvolvimento do realismo urbano, da introspecção psicológica e do renascimento da magia e da fantasia, por meio dos gêneros ligados à ficção científica e aos épicos místicos, por exemplo (Colomer, 2010; Ballester, 2015).

Nesse sentido, Jover (2007) destaca que, na educação secundária, é imprescindível selecionar um cânone literário misto, com bons textos que permitam aos adolescentes lerem a si mesmos e o mundo em que vivem, num intercâmbio de interpretações. Entre esses textos, essa especialista recomenda: a literatura canônica de todos os tempos, como Cervantes, Homero, Shakespeare etc.; os clássicos da literatura juvenil, como *A ilha do tesouro*, *As aventuras de Sherlock Holmes*, *O senhor dos anéis* etc.; a literatura infantil e juvenil contemporânea, como Gianni Rodari, Elvira Lindo, J. K. Rowling e tantas outras produções literárias que costumam despertar a paixão dos adolescentes pela leitura literária para além da escola. Vale dizermos que não há uma lista única de obras e autores, são apenas sugestões, que

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

cada docente deve selecionar e sugerir para seu alunado, tendo em vista as que seriam mais adequadas aos adolescentes em cada contexto escolar.

A partir desse *corpus*, essa especialista propõe, como uma das práticas da educação literária, o desenho de itinerários chamados de "constelações literárias", que permitam a incursão, gradativa e sequenciada, no território da grande literatura, de acordo com as preferências dos docentes e os interesses dos estudantes em cada realidade. De modo análogo a traços imaginários para produzir desenhos no firmamento celeste, é possível, dentro dessa proposta, olhar o acervo literário e traçar linhas imaginárias entre obras (de diferentes gêneros e em diferentes suportes) produzidas em tempos e espaços distantes, a partir de determinados temas do universo adolescente, como conhecimento do mundo e experiência interior, as mudanças do corpo, a construção social dos gêneros e identidades de gênero, a formação afetivo-sexual, as relações familiares, entre outros.

Ademais, na atual educação literária na Espanha, busca-se cada vez mais a condição hipertextual de qualquer obra literária e a pertinência do ensino da leitura de hipertextos, cujos modos de ler em rede – onde não há linearidade e os textos remetem a outros – permitem ao leitor navegar por diversos caminhos e configurar o sentido geral do processo de recepção (Mendoza, 2012; Dueñas Lorente, 2013).

Nessa perspectiva, há uma abertura para gêneros característicos da pós-modernidade (como o miniconto) e para os textos digitais (como o videopoema). Isso é favorecido não apenas pelo acesso à literatura por meio de novos canais, mas também pelas práticas de oficinas literárias promovidas pelos próprios currículos. O miniconto, como um gênero característico da pós-modernidade, presta-se, devido à sua condensação expressiva e conceitual, à prática de oficina narrativa em uma única sessão em sala de aula. O videopoema, por sua vez, constitui um gênero a ser trabalhado em um projeto multidisciplinar interessante, pois coloca em jogo as dimensões criativa e literária, juntamente com as competências digitais, envolvendo também as áreas de tecnologia e música. Em suma, a própria gamificação, como tendência didática, também permeia a educação literária, do ponto de vista da recepção e da criação, promovendo a experimentação e a busca pelo efeito surpreendente, novo, híbrido e tecnicamente original. A confluência dessas dimensões serve para promover essa competência na consciência e nas expressões culturais que entendem a criatividade e a arte de maneira aberta, sem fronteiras artificiais condicionadas por rígidas estruturas disciplinares.

Quanto às atividades, há uma diversidade de tipos, tendo como núcleo a leitura e a escrita literária, que contribuem para a formação leitora. Algumas, como o fomento da leitura e as apresentações teatrais, são importantes para a experimentação da comunicação literária, a formação da autoimagem dos estudantes como leitores e a sua consciência de integração a uma comunidade cultural. Outras, como o debate sobre as obras e os exercícios de compreensão e interpretação dos textos, são propícias para o progresso programado do alunado dentro de um itinerário de complexidade de aprendizagem interpretativa. Por fim, há ainda outras atividades, como a sistematização dos elementos construtivos vistos e o exercício de recursos retóricos, para a prática e a reflexão necessárias nos dois âmbitos anteriores (Colomer, 2010). Ademais, nos últimos anos, propostas de leitura em voz alta na sala de aula também vêm favorecendo a interpretação dos textos literários, como estratégia para o favorecimento de discussões orais e escrita livre para apropriação, interiorização e expressão dos sentidos do texto.

Quanto à avaliação, há uma redefinição dos critérios e instrumentos que podem ser empregados para valorar e medir os níveis de competência literária dentro da sala de aula. Numa perspectiva em que o leitor é o responsável por criar o sentido da mensagem a partir do que recebe do texto, desvincula-se a leitura como uma atividade centrada no próprio texto e na exclusiva intenção do autor. Assim, é inadequada uma proposta de avaliação voltada para

atividades finais e fechadas, nas quais somente se valoriza o nível de acerto em relação a um gabarito de respostas determinadas previamente, geralmente, elaboradas a partir do docente ou dos agentes de produção dos livros didáticos. Pelo contrário, dentro da proposta de educação literária, deve-se priorizar uma participação ativa do leitor e a avaliação deve ser realizada ao longo do processo, por meio de uma estratégia didática que responde a um princípio de aprendizagem com o planejamento e o controle do professorado, porém que seja também flexível e passível de mudanças, com múltiplos recursos e técnicas avaliativas em função das necessidades do discente, como resenhas, ensaios, provas orais e escritas, portfólios. Ademais, atualmente, são cada vez mais frequentes as comprovações orais de programas de leitura em conversas particulares do estudante com o professor sobre as obras lidas, bem como a aplicação de rubricas para a avaliação de tarefas de criação literária e observação em debates.

No que se refere ao papel das políticas públicas no fomento da formação de leitores literários competentes dentro da proposta da educação literária na Espanha, convém destacarmos, ainda que brevemente, o programa PLAMBE (*Plan de Mellora das Bibliotecas Escolares*), que dinamizou as bibliotecas escolares dos centros de ensino da Galícia. Tal programa tem como objetivo fornecer às bibliotecas escolares recursos para transformá-las em espaços de estímulo à leitura. Paralelamente ao próprio PLAMBE, foram realizadas convocatórias para clubes de leitura, com eixos temáticos (com ênfase, por exemplo, nas questões de gênero e na educação para a igualdade). O objetivo de todas essas ações conjuntas está diretamente relacionado ao desenvolvimento do Plano Leitor, que visa atribuir a toda a comunidade educacional a responsabilidade de participar da educação literária, não ficando a cargo apenas dos profissionais das áreas de línguas e de literatura. Assim, as equipes de bibliotecas e os clubes de leitura integram docentes de diferentes áreas e até se estendem às famílias, na tentativa de promover um ambiente favorável à leitura e ao intercâmbio não hierárquico em torno da experiência compartilhada de ler.

Na eminência de conclusão desta seção, buscaremos sintetizar os pontos principais que norteiam a atual educação literária na Espanha, a partir das mesmas categorias utilizadas por Cosson (2016, 2018, 2020) ao abordar os modelos tradicionais e contemporâneos de ensino da literatura no Brasil. Tal proposta teve início nos anos 1980, a partir das contribuições de diversas teorias, como a estética da recepção, semiótica textual, teoria transacional ou de respostas leitoras, pragmática literária, sociocrítica, psicologia cognitiva, entre outras. Parece haver um acordo generalizado de concepção de literatura como construção cultural do sujeito, justificada pela reformulação do papel desta na formação dos cidadãos. Os objetivos principais são o desenvolvimento da competência literária (interpretativa) e a aquisição de hábitos de leitura. O papel docente é o de um mediador participante, que não se limita apenas em promover o prazer da leitura, mas faz uso de uma metodologia baseada principalmente em conteúdos de estratégias de leitura e técnicas de escrita criativa, com atividades diversificadas – de leitura e comentário, oficinas de escrita criativa, exercícios de estilo, estudo e manipulação de formas expressivas, projetos, por exemplo –, contribuindo, assim, para a criação de comunidades de leitores, a partir de um *corpus* que não se restringe à literatura nacional, mas que contempla também textos da literatura universal, que vão desde os clássicos às produções contemporâneas, adotando a literatura juvenil, relatos de ficção científica e de aventuras, quadrinhos, anúncios, filmes e diversos outros gêneros.

Vejamos agora a proposta de constituição de um novo paradigma no cenário escolar brasileiro, proposto a partir dos estudos sobre letramento literário.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.6 O LETRAMENTO LITERÁRIO NO BRASIL

O termo "letramento" abarca um campo de saber multifacetado, com a incorporação de diferentes aportes que levam a uma constante revisão e ampliação de seu objeto de estudo e de suas fronteiras. Além da pluralização, como em letramentos e multiletramentos, e dos novos letramentos, o termo recebe uma série de adjetivos, numa expansão conceitual que se estende por diversas disciplinas e áreas do conhecimento. É possível citarmos: letramento escolar, letramento acadêmico, letramento ambiental, letramento crítico, letramento financeiro, letramento matemático, letramento midiático, letramento social, letramento político, letramento visual, letramento em saúde, letramento literário, dentre outros.

Apesar de nos interessar, neste trabalho, especificamente a proposta do "letramento literário", julgamos necessário apresentar algumas breves considerações introdutórias a respeito, principalmente, do significado original de "letramento" e de suas principais ressignificações no campo pedagógico.[18]

1.6.1 Do letramento aos novos letramentos

As práticas de leitura e escrita como socialmente construídas começaram a ser pesquisadas a partir da década de 1970, com a proposta de *New Literacy Studies* (NLS), a partir de uma vertente sociointeracionista, como um contraponto aos antigos estudos sobre *literacy*. Tal proposta provocou uma ressignificação dessa palavra, com o intuito de rever tanto as abordagens teórico-metodológicas sobre o uso da escrita, quanto as políticas de alfabetização, pautadas, ainda naquela época, em pressupostos evolucionistas de uma polarização entre letrados e iletrados. Tal movimento, "entre outros, fez parte da chamada `virada social´, a qual marcou uma mudança de foco das pesquisas sobre a língua escrita – antes centradas na escritura do indivíduo e sua mente – para a interação e para a prática social" (Kleiman & Assis, 2016, p. 30).

De acordo com Soares (2009), o termo "letramento" é uma tradução do inglês *literacy*, que, por sua vez, origina-se do latim *littera* (letra). O vocábulo *literacy*, formado por *litera* (letra) + *cy* (condição ou estado de), pode ser interpretado como "condição de ser letrado" e remete à *literate*, pessoa que tem habilidade de ler e escrever. No contexto educacional brasileiro, o termo "letramento" surgiu nos anos 1980, associado à alfabetização, para designar uma aprendizagem inicial da língua na modalidade escrita que fosse além da aquisição do sistema alfabético e suas convenções, com a introdução às práticas sociais da cultura escrita. Essa especialista em letramento e alfabetização apresenta a seguinte acepção, no Glossário Ceale:

> *Letramento*: o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções. (Soares, 2014, para. 3)

No contexto espanhol, Cassany (2006, 2009) defende o uso do termo *literacidad*, também em função do inglês *literacy*, como sendo o termo mais amplo e apropriado para se referir às práticas leitoras de compreensão da escrita. Na visão desse pesquisador, *literacidad* é o termo mais claro, neutro e equivalente às denominações nos outros idiomas. Contudo, o próprio autor

[18] Para estudos mais aprofundados, sugerimos a leitura de Barton e Hamilton (1998), Cassany (2009), Gee (1996), Kleiman (1995, 2005), Kleiman e Assis (2016), Rojo (2009, 2013, 2015, 2017), Rojo e Melo (2017), Rojo e Moura (2012), Soares (2003, 2009), Street (1984, 1993, 2010, 2014), Zavala et al. (2004).

reconhece que não é consensual a tradução desse termo para o castelhano, como foi consolidado em francês *lettrisme* e em português *letramento*. Ademais, para Cassany (2006), tal termo não causa estranhamento aos ouvidos, porque em espanhol também se usam termos como *literato* e *literario*, além de no plural (*literacidades*) dar ideia de diversidade. Zavala et al. (2004), autoras afiliadas aos NLS na América Latina, compactuam com essa posição, assegurando que, apesar de termos como *escribalidad, escrituralidad, literalidad, literacia* ou *cultura escrita* ainda não terem se consolidado em outros campos, como Sociolinguística, Antropologia e Estudos Culturais, o vocábulo *literacidad* começa a ser usado crescentemente na produção em língua castelhana por diversos autores (Ames, 2002; Arnold & Yapita, 2000; Von Gleich, 2000; Zavala, 2002, citados por Zavala et al., 2004).

Quanto aos pressupostos teóricos dessa nova proposta de investigação, a obra do antropólogo inglês Street (1984), tida como seminal no campo, apresentou dois construtos importantes: os conceitos de *práticas e eventos de letramento* e a divisão, hoje clássica, entre dois *modelos (autônomo e ideológico) de letramento*.

Os dois primeiros conceitos são modelos analíticos estreitamente ligados. Mas o primeiro deles a ser construído, na perspectiva dos NLS, foi o de *evento de letramento*, por Shirley Brice Heath, que o caracterizou como sendo qualquer situação concreta em que o uso da escrita e/ou da leitura é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos sujeitos (Heath, 1982). Trata-se, portanto, "de um modelo analítico para descrever e caracterizar quando, onde e como as pessoas leem ou escrevem, conversam sobre um texto escrito ou interagem por meio da escrita" (Street & Castanheira, 2014, para. 3), dentro e fora da escola, como a situação de uma discussão oral em sala de aula sobre um livro de literatura lido pela turma ou quando as pessoas leem, em casa ou no banco de uma praça, os classificados de jornal em busca de um emprego.

A partir dessa proposição, Street (1993), citado por Vianna et al. (2016, p. 32), elaborou o conceito de *práticas de letramentos*.

> Para o autor, a noção de práticas de letramento deve ser entendida como um conceito amplo, que se lança em um nível de abstração e se refere tanto às ações dos sujeitos quanto a conceituações por eles elaboradas, ambas relacionadas ao uso de escrita e/ou da leitura (Street, 1993). Dessa forma, investigar as práticas de letramento envolve o conceito de evento de letramento, ou seja, as situações de uso da escrita, às quais se acrescentariam os valores, as crenças, os discursos sobre a escrita, as atitudes e as construções sociais dos participantes dessas situações de escrita. Em síntese, essas práticas estão imersas (e são expressas) em uma forma de pensar, valorizar, sentir e usar a escrita.

Ademais, ao focar o lado social do letramento, Street (1984) propôs a definição de dois modelos de letramento, o *enfoque autônomo* e o *enfoque ideológico*, compreendendo este como uma prática cultural associada à leitura e escrita em diferentes contextos e aquele como uma habilidade técnica e neutra, independente do contexto social. A partir dessa proposição, Soares (2003) fala de duas versões de letramento: uma *fraca* e a outra *forte*. A primeira estaria ligada ao enfoque autônomo e aos mecanismos de adaptação das pessoas às necessidades e exigências do uso da leitura e escrita para viver na sociedade letrada. Já a versão forte, mais próxima do enfoque ideológico, seria crítica, emancipatória, mais voltada para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes dos agentes sociais em sua cultura local, na cultura valorizada, na contra-hegemonia global.

Diferenciando os termos "alfabetização" e "letramento", Soares (2003) esclarece que o primeiro se refere a uma etapa importante do processo de letramento, pela qual o sujeito aprende um conjunto de técnicas indispensáveis para a leitura e para a escrita. Dentre elas, está a

habilidade de codificar fonemas em letras (e de decodificá-las, na sua oralização), de manusear objetos de escrita (como o lápis, a borracha e o teclado do computador), de identificar na leitura e reproduzir na escrita a orientação do texto na página (na cultura ocidental: de cima para baixo, da esquerda para a direita), de manipular materiais de leitura em jornais, livros, revistas etc. Essa etapa associa-se mais a uma prática individual, portanto, é um processo que finda. Já o termo "letramento" está mais relacionado ao "conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social" (Soares, 2010, p. 72), sendo, portanto, um processo "contínuo, variando do nível elementar ao mais complexo de habilidades de leitura e escrita e de usos sociais" (Soares, 2010, p. 89). Existem, portanto, vários níveis e tipos de letramento, podendo haver, inclusive, pessoas que, mesmo analfabetas, possuem um certo grau de letramento, e vice-versa.

Por isso, práticas diferentes são vistas como letramento, embora sejam diferentemente valorizadas e designem a seus sujeitos poderes também diversos. Assim, segundo Hamilton (2002), há duas categorias interligadas: letramentos dominantes "institucionalizados" e letramentos locais "vernaculares". Os primeiros estão associados a organizações formais (escolas, igrejas, locais de trabalho, burocracias) e preveem agentes valorizados legal e culturalmente em relação ao conhecimento (professores, pesquisadores, padres, juízes). Já os letramentos "vernaculares" têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais e, frequentemente, são desvalorizados pela cultura oficial, constituindo, muitas vezes, práticas de resistência.

Atualmente, o termo sofre uma proliferação de ramificações que lhe dão um caráter polissêmico. Cosson (2015b, p. 175) entende que, numa tendência contemporânea, o termo letramento, por um lado, exprime

> uma nova compreensão da leitura e da escrita e das relações entre saberes e educação, e por outro, faz parte de um contexto, onde se postula um ensino por competências, as tecnologias de informação e comunicação se tornam mais acessíveis, o fluxo de informações se mundializa, as imagens adquirem *status* de texto, as práticas de autosserviço se tornam cotidianos e o acesso ao ensino superior chega a camadas menos favorecidas da sociedade, isso só para falar de alguns tópicos que fazem parte do horizonte . . . dos adjetivos que acompanham o termo letramento.

Ademais, diante do conjunto heterogêneo de práticas sociais de leitura e escrita que circulam em nossa sociedade letrada, Paulino (2005, p. 56) defende o emprego de *letramentos*, alegando que a forma no plural explicita mais adequadamente "as diferenças entre as práticas de leitura, derivadas de seus múltiplos objetivos, formas e objetos, na diversidade também de contextos e suportes em que vivemos". Nessa expansão, surgem também os *letramentos múltiplos* ou *multiletramentos*, com o prefixo pluralizador, que amplia o conceito para um sentido mais vasto de signos e símbolos. Dessa forma, desloca-se a "habilidade de ler e escrever para a capacidade de se comunicar, de fazer uso dos instrumentos de representação da linguagem, reconhecendo-se o impacto das novas tecnologias nas relações sociais e culturais contemporâneas" (Cosson, 2015b, p. 177).

Nessa vertente de ampliação do termo, destaca-se a *teoria dos multiletramentos*, que, de acordo com Rojo (2009, 2015, 2017), os multiletramentos compreendem as mais diversas formas de utilização da leitura e da escrita, envolvendo as culturas locais e seus agentes, em relação com os letramentos valorizados, universais e institucionais. Para essa especialista na área em questão, os textos, atualmente, contemplam diversas linguagens: imagem, música e outras semioses, fazendo ampliar a noção de letramento. Esse movimento surgiu com um

manifesto de docentes e pesquisadores americanos por uma Pedagogia dos Multiletramentos nos Estados Unidos em 1996. Nessa vertente, para a formação da cidadania em geral, apenas o livro impresso não basta. Por isso, a escola não pode ignorar as novas mídias que tanto atraem as crianças e os jovens. Todas elas – televisão, rádio, mas sobretudo as mídias digitais – precisam ser incorporadas à prática escolar. A sociedade, atualmente, funciona por meio de múltiplas linguagens e de uma diversidade de culturas, e a escola precisa abordá-las em tempos de hipermodernidade, multiletramentos e repertório infinito de gêneros discursivos.

Como uma especificidade dos *multiletramentos*, surgiram os *novos letramentos* (ou *letramentos digitais*), como sendo um subconjunto definido pelas novas tecnologias, mas não essencialmente por elas.

> O que define fundamentalmente os novos letramentos, segundo os autores [Lankshear e Knobel (2007)], é um novo "*ethos*", isto é uma nova maneira de ver e de ser no mundo contemporâneo, que prioriza a interatividade, a colaboração e a (re)distribuição do conhecimento, ao invés da hierarquia, da autoria e da posse controlada e vigiada do conhecimento por diversas agências, como a escola, as editoras e a universidade. (Rojo, 2017, p. 4)

Nesse contexto do letramento aos novos letramentos, considera-se, atualmente, a heterogeneidade de linguagens como a condição básica para a proficiência do alunado em leitura, escrita e oralidade, por meio do acesso aos diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente e que materializam as diferentes práticas sociais existentes em uma sociedade conectada. Essa variedade está presente também na escola (pelo menos, deveria), onde circula uma multiplicidade de tipos textuais e gêneros do discurso (orais, impressos, digitalizados e digitais) de outras esferas, como a da literária. Nesse contexto, discutiremos, a seguir, a proposta de ensino pautada no letramento literário.

1.6.2 Letramento literário: a criação de um novo paradigma

O letramento literário constitui uma das ramificações do termo letramento, ou seja, faz parte da expansão dos letramentos, sendo, portanto, um dos usos sociais da escrita. Tal como vem sendo difundido no contexto brasileiro, principalmente pelos pesquisadores do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), assim como os outros tipos de letramentos, o literário "continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela" (Paulino, 2013, p. 23). Para essa especialista, dentro e fora do contexto escolar, a experiência estética de aproximação do sujeito leitor com a linguagem literária é um ato contínuo e sempre imperfeito de formação da identidade.

Nessa perspectiva, o letramento literário "não se trata simplesmente de um conjunto de obras consideradas relevantes, nem o conhecimento de uma área específica, mas sim de um modo muito singular de construir sentidos que é a linguagem literária" (Cosson, 2014c, para. 2). De forma sintética, é "o processo de apropriação da linguagem literária", cujos principais termos dessa acepção podem ser entendidos assim:

> Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de *apropriação*, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. ... por fim, é um processo de *apropriação da literatura enquanto linguagem*, ou da *linguagem literária*. Essa singularidade da linguagem literária, diferentemente de outros usos da linguagem humana, vem da intensidade da interação com a palavra que é só palavra e da experiência libertária de ser e viver que proporciona. (Cosson, 2014c, para. 1-2, grifos do autor)

Para além dessa breve acepção, esse mesmo autor, em outra publicação, Cosson (2015b) localiza o letramento literário nas três concepções do uso do letramento (Street, 1984), com sentidos diferentes em cada uma delas, mas sem fronteiras fixas e sem escala valorativa ou hierárquica.

Inicialmente, o letramento literário é situado dentro da primeira concepção, a de letramento no singular, como sendo o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita propiciado pelo contato com o texto literário. Configura-se, essencialmente, no contexto escolar, por meio dos cânones ou textos rotulados pela escola como literários. Dentro dessa concepção, vigora a ideia de que as obras de literatura infantil devem ser disponibilizadas até para as crianças que ainda não sabem ler para que tenham um contato prazeroso com o mundo da escrita. Nesse aspecto, Cosson (2015b) faz uma ressalva às práticas escolares de letramento literário nessa primeira categoria, criticando a perda de autonomia do adjetivo, quando se coloca a aprendizagem de literatura como suplementar ao ensino da escrita.

Dentro da segunda concepção, a de letramentos, no plural, o letramento literário segue de perto as teorias do NSL, podendo ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária. Nesse caso, a leitura efetiva dos textos literários é condição imprescindível para o acesso concreto e frequente a obras literárias, não se limitando ao campo escolar (embora se reconheça o papel da escola no desenvolvimento sistemático da competência leitora). Também não se restringe à escrita, admitindo outros meios e mecanismos de expressão e interação social, como a oralidade e o uso das novas tecnologias. Nessa perspectiva, o letramento literário é

> Um processo de construção de sentidos que se efetiva individual e socialmente, e o literário deixa de ser aplicado apenas a um conjunto de textos, para ser reconhecido como um repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária – de construção de sentidos. Disso resulta uma concepção de letramento literário como apropriação da literatura enquanto linguagem que, por ser vazia em relação ao mundo nomeado, permite uma experiência única de interação verbal e reconhecimento do outro e do mundo, até porque é a grande responsável pela alimentação do corpo simbólico dos indivíduos e das comunidades em que eles se inscrevem. (Cosson, 2015b, p. 183)

Por fim, na terceira concepção, a do conceito pluralizado de múltiplos letramentos com foco em uma competência ou perspectiva crítica relativa ao campo do conhecimento, o letramento literário recebe o impacto dos estudos culturais numa vertente da atividade crítica contemporânea. Trata-se de buscar verificar questões ideológicas ou relativas às identidades de gênero e etnia, entre outras identificações sociais que contribuem para "a consciência crítica dos leitores em relação aos aspectos culturais, literários, ideológicos e linguísticos do texto literário" (Solak, 2013, p. 242, citado por Cosson, 2015b, p. 183). Ainda que permaneça no horizonte escolar, ultrapassa a associação da literatura com o ensino e a aprendizagem da escrita.

USC DE SANTIAGO COMPOSTELA

Para Cosson (2015b), não se trata de adotar uma ou outra concepção, uma vez que todas são válidas e não há um modelo universal e correto, já que essas localizações convergem para a apropriação da linguagem literária. Entretanto, em publicação anterior, o próprio Cosson (2014c, para. 3, grifos do autor) aponta quatro características que são fundamentais para a efetivação do processo na prática pedagógica:

> Em primeiro lugar, não há *letramento literário* sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do *letramento literário* passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios [livro impresso, *e-book*, filmes, músicas, teatro, imagens etc.]. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário.

Assim, conforme já discutimos, é importante não ceder às leituras simplificadas que alimentam a posição passiva do apenas ler como a razão da existência da literatura na escola, esquecendo que a leitura literária implica códigos, protocolos, práticas e convenções que identificam a literariedade e informam sobre as diversas maneiras de ler o texto literário. Nessa perspectiva, acreditamos que o professor-leitor é de suma importância nesse processo, já que tem o papel de mediar o acesso a um repertório diversificado de obras canônicas e populares, por meio de diferentes suportes, mas também deve ser responsável por sistematizar o ensino de práticas de leitura da linguagem literária, promovendo a competência literária e a formação de comunidades leitoras, rompendo, conforme já problematizamos antes, com a dicotomia entre mediar e ensinar.

Nesse processo, a literatura não deve ser tomada como um conteúdo a ser avaliado, mas como uma experiência. Desse modo, é a leitura literária feita pelo estudante que tem que ser considerada como centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo a avaliação buscar registrar os avanços e oferecer meios para superar as dificuldades desse discente, dentro de um engajamento, enquanto leitor, com a leitura literária e o compartilhamento com a comunidade de leitores. Ademais, o professorado não deve procurar respostas certas ou erradas, a leitura precisa "ser discutida, questionada e analisada, devendo apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura da turma", somente "assim se poderá aprofundar os sentidos que se construiu com aquela obra e fortalecer o processo de letramento individual e de toda a turma" (Cosson, 2014a, p. 113).

Para isso, esse autor estabelece três grandes pontos de apoio para a avaliação literária dentro de uma sequência básica: o primeiro está nos intervalos que acompanham a leitura da obra – que são os momentos mais subjetivos e impressionistas de checagem do andamento da leitura para compartilhamento das impressões iniciais e revisão das hipóteses iniciais – e o segundo e o terceiro momentos, que são, respectivamente, a discussão e o registro das interpretações. Tal processo pode ter continuidade dentro de uma sequência expandida, aprofundando os momentos anteriores da interpretação e incorporando, na expansão da interpretação e do registro, o que já foi feito antes. Se houver atribuição de nota, esta não deve

USC DE COMPOSTELA

refletir apenas o resultado final, mas sim, o processo como um todo. Como instrumentos avaliativos, o professor precisa explorar a variedade de gêneros em que o registro escrito pode ser efetivado pelo aluno – como o ensaio, a resenha, o diário de leitura, o relatório, entre outros – e diferentes instrumentos orais, como discussões em grupos e coletivas, debate regrado, júri simulado, seminário etc. Tais instrumentos avaliativos também podem ser conjugados com a autoavaliação do discente.

Nas discussões orais, o professor deve atuar como um moderador, coordenando a discussão e ajudando os alunos a sintetizarem seus resultados em uma atividade final coletiva, com a consolidação de pontos convergentes e divergentes da leitura já discutidos em pequenos grupos. Tanto nas discussões orais quanto no registro escrito, "a avaliação não pode ser um instrumento de imposição da interpretação do professor; antes deve ser um espaço de negociação de interpretações", pois "são elas que conduzem à ultrapassagem das impressões iniciais individuais e configuram o coletivo da comunidade de leitores" (Cosson, 2014a, p. 115).

Nessa perspectiva, o papel docente dentro do letramento literário é o de construir comunidades de leitores, sendo que estas consistem em um grupo de pessoas que se reúnem periodicamente para debater obras (livros de literatura, filmes, peças de teatro, dentre outras artes), previamente combinadas, sugeridas pelo coordenador ou por qualquer um dos outros membros), muitas vezes, com a presença de convidados ilustres, por exemplo, um escritor, um diretor de cinema ou de teatro, um pintor. Por ser uma modalidade mais ativa e social de promoção da leitura de obras, apesar da presença de pessoas renomadas, recomenda-se não discutir conhecimento acadêmico ou desenvolver análises textuais profundas nesses encontros, que podem ocorrer em diferentes espaços, como uma residência, uma biblioteca pública, um ambiente virtual ou no âmbito escolar. Com diferentes níveis de conhecimento do tema ou da obra pelos participantes, as comunidades de leitores são caracterizadas pela interação social, pela prática colaborativa e construtiva.

Na escola, segundo a professora e pesquisadora Maria de Lourdes Dionísio, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal, a criação e a manutenção de uma comunidade prevê a interação e o envolvimento dos participantes da comunidade escolar com outras comunidades, como a família e outras do entorno escolar. Para essa autora, nessa modalidade de leitura, os leitores mais imaturos vão se formando à medida que leem coletivamente, discutindo ou até mesmo só ouvindo os "especialistas". Nas palavras de Dionísio (2014, para. 3):

> Ao serem envolvidos nas comunidades de leitores – com aprendizes e especialistas à volta de uma vasta gama de recursos autênticos de leitura, em que os próprios interesses dos aprendizes também têm um papel – os alunos e as alunas vivem condições de excelência para o desenvolvimento de repertórios de saber mais alargados sobre o mundo, a língua e a literatura, seus valores e papéis, mas, sobretudo, de modos próprios de ser leitor, ou seja, da identidade letrada.

A partir da compreensão de comunidades de leitores de Fish (1995) e de Chartier (1999), e com a ajuda da teoria de polissistema, de Even-Zohar (1990), Cosson (2014b, pp. 138-139) traz a seguinte definição:

> Uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em um conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> ler. Desse modo, embora o processamento físico do texto seja essencialmente individual, a leitura como um todo é sempre social porque não há leitor que não faça parte de uma comunidade de leitura, ainda que nem sempre seja reconhecida como tal.

E acrescenta que os círculos de leitura – reunião sistematizada de pessoas com o objetivo comum de discutir a leitura de uma obra dentro dos espaços da escola, bibliotecas públicas, cafés, livrarias, residências ou mesmo em ambientes virtuais – são uma das maneiras privilegiadas da comunidade de leitores se constituir explicitamente. Isso porque esses círculos tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e possibilitam aos participantes a apropriação do repertório, em atividades de leitura em grupo que reforçam identidades e estabelecem laços sociais e de solidariedade, indo da leitura em voz alta a formas mais elaboradas de apresentações, como árvore genealógica das personagens, entrevistas reais ou imaginárias com autores ou personagens, performances artísticas. Ademais, os círculos de leitura têm um caráter formativo, já que proporcionam uma aprendizagem coletiva e colaborativa que amplia o horizonte da leitura individual pelo compartilhamento das leituras e do diálogo acerca da obra em discussão.

A partir de modelos de círculos de leitura literária, como a dos círculos de literatura (King, 2001), podem-se criar comunidades de leitores nas escolas em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior, propiciando um maior envolvimento com os textos, o desenvolvimento do pensamento crítico, a autonomia nas escolhas literárias e a segurança nas discussões literárias, entre outros benefícios. Seja na sala de aula, na biblioteca ou em qualquer outro espaço da escola, é imprescindível que os círculos de leitura façam parte de um programa de leitura integrado, no qual sejam contempladas muitas outras atividades e projetos de formação do leitor literário, a fim de se desenvolver a competência literária do alunado e fortalecer a comunidade de leitores de cada escola (Cosson, 2014b).

Para o desenvolvimento da competência literária, na perspectiva do letramento literário, o ensino da literatura na escola demanda a leitura responsiva e como prática interpretativa. A leitura responsiva trata das diversas respostas (réplicas na perspectiva bakhtiniana) que a leitura literária (assim como as demais formas de leitura e momentos de interação social) suscita no encontro entre leitor e obra literária. Essas respostas não devem se restringir ao registro escrito, já que a escola, na atualidade, precisa incorporar as mais "diversas linguagens e meios, especialmente aqueles relacionados à própria literatura e outras artes, contemplando as habilidades de ler, ver, falar, ouvir e escrever textos orais, impressos, visuais e digitais" (Cosson, 2018, pp. 148-149). Já como prática interpretativa, para esse autor, a leitura compreende a análise das obras em, no mínimo, três níveis de leitura: *texto* (composição temática e estilística); *contexto* (inserção do mundo na obra pelo autor e como essa se insere no mundo do leitor); *intertexto* (relações de significações da obra com outros textos). Essa análise apresenta, obviamente, distintos níveis de complexidade e ênfase durante o processo, sendo por meio dela que se pode configurar o ensino da literatura no currículo, e não por meio de uma lista de obras e autores na sequência histórica dos períodos artístico-literários, como no modelo tradicional.

A partir dessas premissas, tal como procedemos com os pressupostos da educação literária na Espanha, podemos sintetizar as principais características desse novo paradigma, chamado por Cosson (2016, 2018, 2020) de *experiencial* ou *do letramento literário*, dentro das seis categorias utilizadas anteriormente em relação aos outros paradigmas. Baseado em aportes diversos (Chartier, 1999; Culler, 1999; Even-Zohar, 1990; Fish, 1995; Rosenblatt, 1978), dentre outras contribuições teóricas, tal modelo tem como norte a literatura como liberdade (Barthes, 1979), dentro da língua e da linguagem. Essa proposta tem a linguagem como concepção

sistêmica de literatura, enquanto repertório de textos e práticas literárias que dizem como os textos são construídos por uma comunidade de leitores e como devem ser lidos. Nas palavras de Cosson (2020, p. 176, grifo do autor): literatura "é *uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos*". O *objetivo* é desenvolver a competência literária do leitor e do produtor, por meio do *conteúdo* que é a própria experiência literária e de uma *metodologia* responsiva, que adota a leitura como prática interpretativa, possibilitando réplicas (respostas) do leitor na coprodução de sentido do texto. Nesse paradigma, o *papel do professor* não é o de simplesmente mediar, mas sim o de construir comunidades de leitores, a partir da *seleção de textos* plurais e significativos para a experiência literária de determinada comunidade, simples ou complexos, de acordo com as demandas locais. Nesse sentido, precisa-se pensar a literatura para além das produções impressas, "tanto para recuperar o seu passado oral e imagético quanto para avançar em direção ao futuro digital, no qual as fronteiras entre oral, escrito e imagético se dissolvem ou são reconfiguradas para gerar novos objetos e novas práticas de leitura" (Cosson, 2018, p. 147).

Entretanto, esses são apenas os contornos de tal paradigma. Segundo os defensores dessa proposta, o letramento literário mostra apenas o caminho a ser percorrido para fazer da literatura na escola o que ela é fora dela, ou seja, "uma experiência única de escrever e ler o mundo e a nós mesmos" (Cosson, 2014a, p. 120). Para isso, tal proposta inovadora necessita ser construída com a solidariedade de estudantes, docentes, teóricos, crítica especializada, gestores públicos e demais pessoas comprometidas com o ensino da literatura como processo de formação de comunidades leitoras, cujos participantes sejam capazes de dialogar em cada contexto sócio-histórico com sua cultura, fazendo as devidas identificações, adaptações e novas construções teóricas e práticas.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 2. EM ALTO MAR: O DIRECIONAMENTO DOS MARCOS LEGAIS

"O real não está na saída nem na chegada: ele dispõe para a gente é no meio da travessia."

Guimarães Rosa

A partir dessa epígrafe do consagrado escritor brasileiro João Guimarães Rosa, extraída do romance *Grande Sertão: Veredas* (Rosa, 2001, p. 80), entendemos que, nessa nossa viagem simbólica em busca do conhecimento sobre a formação do leitor literário no âmbito escolar brasileiro e galego, o real se mostra na travessia, no processo. E, nesse nosso percurso investigativo, o estudo dos marcos legais é de suma importância para a compreensão do direcionamento dos principais documentos oficiais de educação acerca do ensino da literatura e da educação literária nos dois contextos investigados, uma vez que tais documentos são fontes importantes que retratam as tendências que os órgãos governamentais determinam ou recomendam como desejáveis para a educação, em determinado período, legitimando a inclusão e/ou a exclusão de determinados conteúdos curriculares e programas de ensino.

Com essa pesquisa de cunho documental, esperamos avançar no caminho metodológico adotado para atingir o objetivo principal desta tese de descrever e analisar, com viés comparativo, os atuais paradigmas do ensino da literatura em Goiás (Brasil) e na Galícia (Espanha). Como objetivo específico, procuraremos, neste capítulo, examinar parte dos documentos oficiais de educação desses dois contextos, buscando avaliar e comparar as diretrizes das leis e dos currículos acerca do trabalho com a literatura nos sistemas educacionais supracitados.[19]

Para isso, primeiramente, apresentamos o *corpus* dos textos legais que será objeto de nossa análise, bem como problematizamos o conceito de currículo. Na sequência, contextualizamos os sistemas educacionais brasileiro e espanhol, com destaque para as diferenças na estrutura da educação básica e, dentro dessa, cotejamos as etapas do ensino médio no Brasil e da educação secundária na Espanha. Na sequência, analisamos os textos legais, procurando evidenciar alguns pressupostos teóricos e ideológicos desses documentos em relação ao modelo educacional que propõem, ao papel que é concedido à literatura neles e aos modelos de ensino da literatura/educação literária que tais textos preconizam.

Para tal análise, tomamos como referências algumas das categorias teórico-metodológicas adotadas por Plaza (2012, 2015) ao analisar o tratamento dispensado à educação literária na ESO no marco legal que regulava o sistema educacional espanhol no período de aplicação da pesquisa dessa investigadora. Ressaltamos, porém, que fizemos as devidas adaptações, dadas as diferenças relativas ao contexto histórico, à seleção do *corpus* legal e ao caráter comparativo de nossa pesquisa, entre outros aspectos. Em seu trabalho, a pesquisadora adotou como

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[19] Ressaltamos que o cotejamento será gradual ao longo do texto, deixando para o final apenas uma síntese das principais comparações relativas aos modelos de ensino da literatura/educação literária que permeiam os documentos curriculares.

perspectiva algumas correntes teóricas do Direito, como a *Feminist Jurisprudence* e os *Critical Legal Studies*, com foco em dois aspectos, que interessaram à autora e, agora, a nós também.

O primeiro deles diz respeito à questão da suposta neutralidade da jurisprudência, que impugna certos conceitos e regras que se encontram na base da ciência do Direito. Nesse sentido, o Direito é muito mais que um conjunto de normas: é uma prática das pessoas, sendo, portanto, uma criação social. Por sua vez, o texto legal, segundo Clark (2005), citado por Plaza (2015), é uma prescrição, uma ordem, cujo objetivo final é ter um efeito na realidade, funcionando como um dispositivo de controle que disfarça suas construções sob a aparência de verdades transcendentais. E para a produção dessas verdades, o poder do discurso legal é, ao mesmo tempo, jurídico, repressivo e controlador.

O segundo aspecto ressaltado pela autora é a abordagem dessas correntes em relação ao fenômeno linguístico (narrativo/literário) do Direito. A autora assinala que a eficácia da lei depende do esquecimento do momento de enunciação. Assim, o discurso legal assume uma postura metalinguística supostamente neutra e, frente a esse esquecimento, alguns teóricos, como Norris (1995) e Carreras (1994), citados por Plaza (2015), chamam a atenção para o fato de que o texto legal é um lugar de conflito textual e de estratégias normativas, considerando-o uma forma de atividade literária.

Ademais, esta pesquisadora efetiva uma leitura retórica do texto legal a partir da metodologia proposta por Paul de Man na análise dele de *O Contrato Social*, de Rousseau, já que tal trabalho pareceu a ela – e a nós também – pertinente, principalmente, no que tange ao estudo da terminologia do texto legal e das estratégias metodológicas. De acordo com De Man (1979/1990), uma lei é um texto real, pois vai além da práxis política, dada a sua dimensão textual e o seu *status* retórico. Nesse sentido, em linhas gerais, o texto legal apresenta três grandes características. A primeira delas diz respeito à *generalidade*, uma vez que o que determina a legalidade da lei é o fato de que o objeto da lei e a vontade que a dita deve ser de âmbito geral. Tal característica recusa toda forma de particularização, uma vez que não há lei que possa ser elaborada visando à aplicabilidade a um ente em particular, porém, ao mesmo tempo, não há lei se não houver a aplicabilidade também aos indivíduos particulares, já que não deve estar atrelada à abstração de seu caráter de generalidade. A segunda característica refere-se ao *caráter prospectivo*, uma vez que todas as leis estão orientadas para o futuro, como uma promessa para um futuro hipotético. Já a terceira característica é a *condição temporal e histórica*: "el texto de la ley está, por definición, en una condición de cambio impredecible", já que "la revolución y la legalidad no se cancelan en absoluto la una a la otra" (De Man, 1979, p. 304, citado por Plaza, 2015, p. 114). Nesse sentido, ainda segundo tal autor, a retórica da prescrição da lei diz respeito a uma certa ilusão da legitimidade pautada na sistematização impessoal, que busca ocultar a carga ideológica do texto legal a partir de pautas sintáticas e retóricas que visam oferecer uma ilusão de neutralidade, conforme buscaremos mostrar, mais adiante, na análise do *corpus* legal de nossa investigação.

Além da influência dessa abordagem teórico-metodológica adotada por Plaza (2012, 2015), algumas análises dessa investigadora espanhola e dos pesquisadores brasileiros Amorim & Silva (2019) também subsidiam nosso trabalho neste capítulo. Na perspectiva desse diálogo, podemos dizer que, teoricamente, nossa avaliação e comparação dos aportes legais fundamentam-se na noção de Dialogismo, do Círculo de Bakhtin, por entendermos que é o diálogo entre diferentes instâncias enunciativas que dá sustentação à interação verbal. Na visão bakhtiniana, o discurso possui um poder de movimentação e renovação, entre o que foi dado e o que é novo, já que, como ação, a linguagem não pode ser vista de modo isolado do fenômeno social e a enunciação se constrói na alteridade. Desse modo, partimos de algo já dado,

conhecido – as leis e alguns trabalhos já realizados por outros pesquisadores –, e, a partir disso, ou em resposta a isso, sinalizamos nossas atitudes responsivas e avaliações sociais frente à leitura dos aportes legais selecionados para análise, gerando um ato "singular, único e irrepetível" (Faraco, 2009, p. 20). Isso se faz por meio da adequação à instância de enunciação e da presunção das possíveis respostas ao nosso enunciado, já que toda enunciação, mesmo na modalidade imobilizada da escrita, é uma resposta a algo numa cadeia dos atos de fala. Para Bakhtin/Volochínov (2006, p. 99): "toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as".

Ao tocarmos nesse aspecto da relação entre interlocutores, destacamos a pluralidade de vozes sociais que se encontram, dialogam ou se conflitam na interação verbal. Nesse encontro que, aqui, propomos entre nós, outros autores e textos legais, buscaremos compreender e avaliar o tratamento dispensado à literatura e ao seu ensino/educação literária no *corpus* por nós selecionado, no intuito de construir um quadro mais definido sobre as imposições e as recomendações dispostas nos marcos legais do Brasil e da Galícia.

2.1 O *CORPUS* DOS TEXTOS LEGAIS: O CURRÍCULO SOB ENFOQUE

A legislação de um país constitui uma ferramenta de poder com efeito real sobre os cidadãos e suas vidas, posto que impõe normas e, ao mesmo tempo, sanções aos que não as cumprem. Para Plaza (2015), esse caráter ideológico e performativo do texto legal adquire características e forças especiais ao regular a educação, posto que essa é um dos mais importantes aparatos de formação de subjetividades e, nela, há uma estreita relação entre saber e poder, de maneira que a suposta neutralidade da lei em relação ao ensino não existe. Sempre há uma ideologia subjacente, conforme veremos a partir da leitura retórica dos marcos legais da educação brasileira e espanhola.

Tendo em vista o nosso objeto de investigação e os objetivos elencados na seção anterior, optamos por analisar os dois principais documentos que compõem o marco legal referente ao ensino médio e à educação secundária em cada um dos contextos investigados no período de aplicação da nossa pesquisa, fazendo também algumas referências a determinadas leis, resoluções e decretos que os precedem ou os modificam. Nesse sentido, o *corpus* de análise está composto pelos seguintes textos legais:[20]

- **No Brasil**: a *Lei 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).[21] E a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* Ensino Médio, de 14 de dezembro de 2018, que normatiza as aprendizagens essenciais que os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo do Ensino Médio.

- **Na Espanha/Galícia**: a *Lei Orgânica 8/2013*, de 9 de dezembro de 2013, para a Melhoria da Qualidade Educativa (LOMCE).[22] E o *Decreto 86/2015*, de 29 de junho de 2015, que

[20] Destacamos que há outros trabalhos que analisam de modo mais detalhado o ensino da literatura e a educação literária nos marcos legais do Brasil e da Espanha, em conformidade com os objetivos e o período histórico-social de cada pesquisa, tais como Plaza (2012), Domingues (2017) e Freitas (2019).

[21] Ressaltamos que a LDB foi alterada pela *Lei 13.415/2017*, de 16 de fevereiro de 2017, e pela *Resolução 03/2018*, de 21 de novembro de 2018, sendo que esta atualiza as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)*. Tais documentos também serão mencionados nas nossas análises, mas de maneira complementar.

[22] A LOMCE modifica a *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de maio, da Educação (LOE). Esta lei foi analisada, com viés retórico e ideológico, por Plaza (2012), juntamente com outros documentos que compunham o marco legal da educação na Espanha no período de desenvolvimento da tese da autora sobre a literatura na educação secundária. Recorreremos a algumas dessas análises ao avaliarmos a LOMCE.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> estabelece o Currículo da Educação Secundária Obrigatória e do *Bacharelato* na Comunidade Autônoma de Galícia.[23]

Em cada um dos dois contextos, partimos, portanto, de uma lei que regula a educação segundo critérios que derivam da Constituição Nacional e do documento que normatiza a base curricular nacional para o ensino médio no Brasil e do currículo da educação secundária na Galícia. A ênfase é dada às diretrizes curriculares vigentes no período de aplicação de nossa investigação, no marco da *LOMCE*, uma vez que são essas diretrizes que estabelecem os conteúdos mínimos/essenciais das disciplinas e, consequentemente, direcionam a elaboração dos livros didáticos, além das ações educacionais e das práticas docentes, sobre as quais nos debruçamos.

Entretanto, ressaltamos que a mudança na legislação dos dois países tem-se dado de forma diferenciada. Enquanto no Brasil, a *LDB*, de 1996, permanece a mesma, embora com muitas alterações; na Espanha, já foram aprovadas diversas leis, conforme trocas de partido político no Governo espanhol. Fato é que o período de desenvolvimento de nossa investigação coincidiu justamente com uma transição na legislação educacional espanhola, com a publicação de uma nova lei e a reformulação dos currículos nas Comunidades Autônomas. As mudanças estão previstas para serem totalmente efetivadas somente no ano escolar de 2023-2024, conforme esclareceremos mais adiante neste trabalho.

Dado o enfoque de nossa investigação, julgamos necessário, antes de examinar os documentos selecionados para o *corpus legal* deste trabalho, problematizarmos, ainda que brevemente, a definição de currículo. Para muitas pessoas, numa visão simplista, o termo *currículo* refere-se ao conjunto ou programa de disciplinas e conteúdos de um curso oferecido por uma instituição educacional. Mas, para Moreira (2000, p. 75), currículo "abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional". Dialogando com essa visão mais ampla, Saviani (2016, p. 55) assinala que:

> No âmbito dos especialistas nessa matéria, tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados.

Ademais, no que se refere à pesquisa sobre currículo, pode ser adotado um sistema conceitual com cinco domínios curriculares: *formal* (no nível da política prescrita), *percebido* (o que as pessoas interessadas percebem como metas), *operacional* (na sala de aula), *ideológico* (operacionalizado no livro didático) e *experimental* (tratado na experiência do aluno). Todos esses domínios envolvem algum tipo de produto, tangível ou mental, conforme Witte e Sâmihăian (2013, p. 5):

> They [Goodlad, Klein & Tye, (1979)] argue that it should be possible to compare how each common-place, for example a goal, is dealt with at the level of prescribed policy (the formal curriculum), with what various interested persons perceive to be the goals (the perceived curriculum), how each goal is operationalized in the textbook (the ideological curriculum) and in the

[23] Ressaltamos que, numa perspectiva plurilíngue, optamos por analisar as versões do *Decreto 85/2015* nas duas línguas oficiais da Galícia, conforme listamos no *corpus* dos textos legais no final desta tese, utilizando a versão em castelhano para as transcrições diretas relativas especificamente à matéria *Lengua Castellana y Literatura* e a versão em galego para as demais citações diretas referentes a esse decreto.

> classroom (the operational curriculum), and dealt with in what students experience (the experiential curriculum).

Neste capítulo, nossa análise apenas se concentrará no currículo formal com base na análise do *corpus* de documentos legais. Para Plaza (2012), nesse domínio, o currículo compreende tanto o programa de estudos (que estabelece os conhecimentos elementares que o alunado deve aprender) quanto o conjunto de práticas regulamentadas para que tais conhecimentos sejam ensinados pelo professorado e avaliados para saber se eles foram aprendidos pelo corpo discente. Oficialmente, para efeitos do disposto na *Ley orgánica 8/2013*: "se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas" (art. 6, LOMCE 8/2013, 2013). Assim, o currículo se integra aos seguintes elementos nessa lei:

> a) Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.
> b) Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.
> c) Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias.
> Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participen los alumnos y alumnas.
> d) La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes.
> e) Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.
> f) Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa. *(*art. 6, LOMCE 8/2013, 2013*)*

Já na legislação brasileira vigente que atualiza as DCNEM:

> O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais. (art. 7, Resolução 3/2018, 2018)

Em suma, o currículo somente se concretiza de forma dinâmica no cotidiano educacional. Nesse sentido, estamos cientes de que a perspectiva do currículo formal – que ora nos propomos a analisar neste capítulo – pode diferir, em certa medida, dos outros domínios, ou seja, do que é realmente operacionalizado nos livros didáticos, do que os professores realmente fazem na sala de aula, sem falar do que os alunos experimentam ou realmente desempenham na prática escolar. Entretanto, o exame dos aportes legais, com ênfase no currículo formal, apresenta-se como condição necessária para as análises nas próximas etapas que constituem a parte empírica desta investigação, quando analisaremos percepções e práticas dos professores e livros didáticos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.2 OS SISTEMAS EDUCACIONAIS DO BRASIL E DA ESPANHA

Apresentamos, a seguir, uma tabela comparativa dos sistemas educacionais brasileiro e espanhol, de acordo com o Sistema de Classificação Internacional Normalizada da Educação – CINE (*International Standard Classification of Education* [ISCED]), da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO],* (2012). Essa classificação está relacionada aos níveis educacionais em âmbito internacional, de modo a abarcar diversas faixas etárias de estudantes (crianças, jovens e adultos), servindo como um instrumento de referência na compilação e análise de estatísticas educacionais, além de auxiliar países na sistematização de dados nos diferentes níveis de ensino e em estudos internacionais. A comparação entre os sistemas educacionais do Brasil e da Espanha é necessária, em nosso trabalho, tanto para análise dos documentos legais quanto para a parte empírica da pesquisa, principalmente no que se refere à seleção dos participantes da amostra da pesquisa, que será detalhada no próximo capítulo.

Tabela 1. Sistema Educacional do Brasil e da Espanha, de acordo com a ISCED2011

Nível ISCED	Sistema Educacional Brasileiro	Sistema Educacional Espanhol
0 – Educação da Primeira Infância: Normalmente destinado a crianças de zero a quatro anos, caracteriza-se por privilegiar um enfoque holístico orientado a dar apoio inicial ao desenvolvimento cognitivo, físico, social e emocional da criança, além de familiarizá-la com a instrução organizada fora do contexto familiar.	Educação Infantil (até os cinco anos de idade)	*Educación Infantil* (de 0 a 6 anos de idade)
1 - Educação Primária: Normalmente destinado a crianças de cinco a 11 anos, caracteriza-se por proporcionar aos estudantes destrezas básicas em leitura, escrita e matemática, além de formar uma base sólida para a compreensão das áreas essenciais do conhecimento buscando, ao mesmo tempo, o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.	Ensino Fundamental I (de 6 a 10 anos de idade / da 1ª à 5ª série ou equivalente)	*Educación Primaria* (de 6 a 12 anos de idade)
2 – Educação Secundária Baixa (ou Inferior): Normalmente destinado a adolescentes de 12 a 15 anos, caracteriza-se por aplicar um modelo mais orientado por disciplinas com a finalidade de introduzir conceitos teóricos sobre uma ampla gama de temas. No entanto, em alguns sistemas educacionais, oferecem desde esse nível programas vocacionais orientados a desenvolver destrezas pessoais para o acesso ao mercado de trabalho.	Ensino Fundamental II (de 11 a 14 anos de idade/ da 6ª à 9ª série ou equivalente)	*Educación Secundaria Obligatoria (ESO)* - (de 12 a 16 anos de idade)
3 – Educação Secundária Alta (ou Superior: Normalmente destinado a adolescentes de 15 a 18 anos, caracteriza-se por consolidar a educação secundária com um tipo de instrução mais diversificada,	Ensino Médio (de 15 a 17 anos / da 1ª à 3ª série ou equivalente) Educação Profissional de Nível Técnico (nas modalidades	*Educación Secundaria Post-obligatoria (ESPO): Bachillerato e Ciclos Formativos de Grado Médio* (de 16 a 17/18 anos de idade)

especializada e avançada que os programas de níveis anteriores, visando à preparação para Educação Terciária e/ou proporcionando destrezas pertinentes à formação profissional de nível médio.	integrada e concomitante ao Ensino Médio a partir dos 15 anos)	
4 – Educação Pós-Secundária não Terciária: Caracteriza-se por proporcionar aos estudantes dos programas de formação geral de Nível 3 a opção por uma certificação vocacional não terciária. Por outro lado, os graduados de programas vocacionais de Nível 3 podem optar por melhorar seu nível de certificação aperfeiçoando suas especializações e dando mais oportunidade de acesso ao mercado de trabalho.	Educação Profissional de Nível Técnico na modalidade subsequente (a partir dos 18 anos)	Ensino Pós-Secundário Não Superior, como os cursos de especialização tecnológica (CET)
5 – Educação Terciária de Ciclo Curto: Caracteriza-se por oferecer ao estudante conhecimentos, habilidades e competências profissionais que atendem a ocupações específicas no mercado de trabalho.	Educação Superior em Tecnologia (duração prevista de 2 anos)	*Ciclos Formativos de Grado Superior* (duração prevista de 2 anos)
6 – Graduação em Educação Terciária ou nível equivalente: Caracteriza-se por oferecer conhecimentos, habilidades e competências profissionais ou acadêmicas intermediárias (nível médio de complexidade ou intensidade do conteúdo acadêmico).	Graduação (duração prevista de 3 a 6 anos)	*Enseñanza Universitaria / Grado* (duração prevista de 4 anos)
7 – Mestrado, Especialização ou equivalente: Os programas se caracterizam por fornecer competências acadêmicas e/ou profissionais avançadas. Ainda que sejam essencialmente teóricos, podem incluir componentes práticos por estarem embasados em pesquisas que refletem os mais recentes avanços da área ou nas melhores práticas profissionais.	Especialização *Lato sensu* (carga-horária mínima de 360 h/a) Mestrado Acadêmico ou Profissional (duração prevista de 2 anos)	*Master Oficial* (duração prevista de 1 a 2 anos)
8 – Doutorado ou equivalente: Os programas se caracterizam por conduzir o estudante a um título de pesquisa avançada cujas investigações são originais, tanto que costumam ser oferecidos exclusivamente por IES dedicadas à pesquisa.	Doutorado (duração prevista de 4 anos)	*Doctorado* (duração prevista de 4 a 6 anos)

Fonte: Elaboração própria, a partir da ISCED2011 (UNESCO, 2012) e de Costa (2011)

No que se refere à educação básica, cotejamos algumas observações. No Brasil, cabe ao Estado a garantia da educação obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, nas seguintes etapas: educação infantil, ensino fundamental (I e II) e ensino médio. Nesta última etapa, os alunos com idade média de 15 a 17 anos, assim como nos outros níveis da educação básica, devem

cumprir pelo menos duzentos dias letivos por ano, com uma carga-horária mínima de 800 h/a, em cada um dos três anos, seguindo um único itinerário de disciplinas (LDB 9.394/96, 1996).

Entretanto, está em processo de implantação o chamado Novo Ensino Médio, que amplia gradativamente essa carga-horária para 1400 h/a, em escolas de tempo integral, para cada um dos três anos, mas sem especificações a respeito da velocidade dessa ampliação, da quantidade de dias letivos e do prazo estipulado para que tal medida seja exequível. Além disso, estabelecem-se cinco itinerários formativos para escolha do estudante (Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Formação Técnica Profissional), determinando como disciplinas obrigatórias, em todos os anos de qualquer um dos itinerários, apenas Língua Portuguesa e Matemática (Lei 13.415/2017, 2017)

Ademais, a educação básica brasileira também abarca as modalidades correspondentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA), à Educação Especial, à Educação Profissional e Tecnológica (Lei 9.394/96, 1996) e, de modo a contemplar tanto as populações itinerantes e do campo, quanto determinados territórios étnico-educacionais e as identidades socioculturais e linguísticas de suas comunidades, considera-se a Educação no Campo, a Educação Indígena e a Educação Quilombola (Lei 13.005/2014, 2014).

Já na Galícia, assim como no restante da Espanha, o sistema educacional está regulado pela *Ley Orgánica* 8/2013, que modifica termos da *Ley Orgánica* 2/2006, sendo a educação básica obrigatória e gratuita dos 6 aos 16 anos de idade, nas etapas de educação primária e ESO (2 ciclos: o primeiro de 3 cursos e o segundo de 1 curso). Entretanto, as matrículas nas etapas não obrigatórias – educação infantil (de 0 a 6 anos) e educação secundária pós-obrigatória (de 16 a 17/18 anos), apesar de serem facultativas, contam com a adesão massiva da população. Há, ainda, a formação profissional de grau médio, com os ciclos de formação profissionalizante, para jovens de 16 a 17/18 anos. Além disso, o sistema de ensino espanhol também contempla alunos com necessidades educacionais especiais, a educação a distância e a educação de pessoas adultas. Em paralelo a esse sistema de ensino, há também, o chamado ensino de Regime Especial – específico para o ensino de idiomas, de artes ou de esportes – com exigências de idade, pré-requisitos, objetivos e sistema de credenciamento diferenciados.

Ao compararmos a idade dos alunos brasileiros que cursam o ensino médio (dos 15 aos 17 anos) aos estudantes espanhóis, estes, nessa mesma faixa etária, cursam o fim da ESO e a educação secundária pós-obrigatória, podendo optar pelo *Bacharelato* (em uma das três modalidades organizadas de forma flexível em distintas vias: Artes; Ciências; Humanidades e Ciências Sociais) ou pela Formação Profissional. O calendário escolar espanhol compreende um mínimo de 175 dias letivos para o ensino obrigatório, com uma carga-horária de, pelo menos, 32 horas letivas por semana (LOE 2/2006, 2006; LOMCE 8/2013, 2013).

Feitas essas considerações preliminares, trazemos a seguir a análise dos textos legais selecionados, buscando compreender, principalmente, como já foi dito, o direcionamento deles em relação ao ensino da literatura e à educação literária no/na ensino médio/educação secundária. Começamos com os documentos brasileiros, procurando comprovar, neles, as características e as pautas retóricas que assinalamos no início deste capítulo, para em seguida, focarmos no modelo educacional e no tratamento dispensado à literatura e ao seu ensino. Na sequência, procuramos dar tratamento análogo ao *corpus* legal galego/espanhol, finalizando com o tratamento dispensado à educação literária.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.3 O MODELO EDUCACIONAL E O ENSINO DA LITERATURA SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS

No Brasil, desde a década de 1990, diversas reformas vêm sendo implementadas no sistema educacional com a justificativa de promover melhorias na qualidade das aprendizagens do alunado e na valorização e qualificação do professorado, bem como garantir a igualdade de condições para o acesso e a permanência na Educação Básica, em concomitância com o pleno desenvolvimento do sujeito, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Essas mudanças emergiram a partir da *Lei 9.394/96*, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro 1996. Nos anos seguintes, as reformas foram materializadas por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em 2005, 2011 e 2012, e pelo Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014.

De acordo com Souza & Batista (2018), muitas dessas mudanças foram influenciadas pelas reformas educacionais europeias, com destaque para as espanholas, principalmente no que se refere à definição dos princípios fundamentais que vieram a nortear a educação pública brasileira. A influência da educação espanhola deu-se mais, visivelmente, a partir da segunda metade da década de 1990, na elaboração da LDB e em outras políticas educacionais. Tal lei é responsável por regulamentar a estrutura e o funcionamento da educação básica brasileira, definindo os objetivos da educação no país e apontando a necessidade de construção de uma base nacional comum para o currículo de cada etapa do ensino (LDB 9.394/96, 2006). No que se refere ao ensino médio, a LDB permanece vigente, mas, conforme já apontamos anteriormente, sofreu diversas alterações, sendo as mais recentes a *Lei nº 13.415/2017*, que implementa as mudanças para o Novo Ensino Médio, e a *Resolução Nº 03/2018*, que atualiza as DCNEM.

Quanto ao currículo, o atual documento nacional que normatiza as políticas educacionais para a educação básica, tanto com diretrizes gerais quanto com específicas para cada disciplina, é a *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, que, para nós, interessa especificamente a do ensino médio, homologada em 14 de dezembro de 2018.[24] Entretanto, consideramos importante ressaltar que, quanto ao currículo desse nível educacional, do final da década de 1990 até 2006, foram publicados diversos documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – os chamados PCN, em 1999, e os PCN+, em 2002 – e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em 2006, que sublinharam avanços, como o currículo por áreas do conhecimento – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências Exatas e suas Tecnologias – e a popularização da teoria de letramentos, explicitamente, nos capítulos sobre o ensino de línguas dentro da área de Linguagens. Tais documentos não estão mais vigentes, mas a importância histórica deles permanece e eles continuam orientando, ainda que informalmente, práticas docentes, materiais didáticos e ações educacionais (Tílio, 2019).

Vejamos, então, como o modelo educacional e a literatura e o seu ensino se inserem nos dois principais documentos do marco legal do ensino médio brasileiro: a LDB e a BNCC, que fazem parte do *corpus* que constitui o objeto de nossa pesquisa documental.

Entretanto, antes de nos debruçarmos sobre esse tratamento específico, convém ressaltarmos a pretensa impessoalidade e neutralidade de tais documentos, tendo em vista que, na sintaxe dos textos legais, há um apagamento do sujeito da enunciação em primeira pessoa. Apesar da existência das pessoas históricas que os assinam, no caso da LDB: Fernando Henrique Cardoso e Paulo Renato Souza, respectivamente o Presidente da República e o

[24] Alguns trechos desse estudo sobre a *BNCC* (2018) foram originalmente publicados como capítulo de livro, em coautoria com uma das orientadoras (diretoras) desta tese, com as devidas adaptações (Matos & López, 2022).

Ministro da Educação em 1996; e na BNCC: o Ministro da Educação em 2018, Mendonça Filho, que firma o texto de apresentação. A primeira pessoa gramatical aparece apenas no preâmbulo da LDB em: "O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei". Ao longo dos dois documentos, porém, desaparecem as marcas pessoais, dando lugar a estruturas impessoais, como no art. 1º da LDB:

> § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias" e no art. 88 dessa mesma lei: "§ 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos. (LDB 9.394/96, 1996).

Assim como acontece nas leis educacionais espanholas analisadas por Plaza (2012, 2015), a primeira pessoa referente ao sujeito histórico concreto aparece apenas no início e/ou no final dos documentos brasileiros, dando lugar a "sujeitos institucionais" ao longo do texto – como Governo, Ministério da Educação, União – com o propósito de conferir ao texto legal a aparência de impessoalidade e neutralidade. Mas, "carácter nada puede haber de neutral en un ámbito como el legal o jurídico-político, que tiene como función específica regular y asegurar el cumplimiento del sistema y, por tanto, tienen un marcadamente ideológico", sob a ação de autoridade(s) competente(s) com efeito real sobre os cidadãos (Plaza, 2015, pp. 121-122). Portanto, como assinalamos anteriormente no início deste capítulo, há, no seio das leis educacionais, uma estreita relação entre saber e poder, o que impossibilita qualquer neutralidade no ensino.

Ademais, é visível, na LDB e na BNCC, o uso de termos que visam a uma totalização metafórica, com fins de generalidade, outra característica do texto legal já comentada por nós no início deste capítulo (De Man, 1979, citado por Plaza, 2015). Ao longo desses dois documentos, encontramos, abundantemente, expressões como: "direito de todos", "benefício de todos", "cidadão(s)", "brasileiros", "povo brasileiro", "nação", "educando(s)", "toda criança", "todo estudante", "alunado", "professor(es)", entre outros. Segundo alguns teóricos, como Hierro Sánchez-Pescador (2003), citado por Plaza (2015), o uso desses vocábulos vai ao encontro do caráter geral da lei. Compreendemos que a generalidade é uma característica intrínseca à lei, faz parte do estilo desse gênero do discurso (Bakhtin, 2003), contudo, assim como a pesquisadora espanhola supracitada, precisamos esclarecer que tal recurso retórico da totalização metafórica visa criar a ilusão de neutralidade e constitui um gesto identitário. Para Plaza (2015, p.121):

> Está relacionada, no tanto con la igualdad, sino con la racionalidad lingüístico-normativa, puede ser, pero es que no podemos olvidar que el lenguaje es performativo, crea realidad, tiene un efecto real em la vida de las personas y, por lo tanto, esta generalidad acaba teniendo mucho que ver con la igualdad, o mejor dicho, con la desigualdad. En conclusión, aunque sea una característica necesaria en los enunciados normativos, creemos que resulta problemática porque es siempre el resultado de una totalización metafórica. Y, por tanto, a nuestro parecer, al igual que resulta necesario utilizar estos términos generalizadores, resulta necesario evidenciar y ser conscientes de este gesto identitario que lleva a cabo el enunciado normativo cada vez que utiliza estos términos.

USC DE SANTIAGO

Dando seguimento à análise da LDB, após essas considerações preliminares, destacamos que, até o presente momento, apesar das diversas alterações, tendo em vista as necessidades e as

demandas que têm surgido no ensino brasileiro, tal lei ainda permanece como norte para a educação brasileira. Após diversas discussões, esse texto legal foi homologado em dezembro de 1996, trazendo como concepção de educação, em seu art. 1º, "os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais", e estabelecendo no § 2º desse mesmo artigo, que "a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social". Ademais, de acordo com o art. 2º, "inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana", como "dever da família e do Estado", essa lei dispõe que a educação deve ter como princípio "o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (LDB 9.394/96, 1996).

Para esse desenvolvimento pleno, consta, no art. 4º, como dever estatal, o acesso dos educandos "aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um". Para tanto, impõe como obrigatório, no art. 26, o ensino de língua portuguesa e da arte, especialmente em suas expressões regionais, destacando, ainda, no art. 26-A, como estudo obrigatório no ensino médio "os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros", que deverão ser "ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de **literatura** e história brasileiras" (LDB 9.394/96, 1996, grifo nosso).

Ainda que, no atual texto da LDB, compilado pelas diversas alterações até o presente momento, a palavra "literatura" apareça unicamente no artigo citado acima, sem maiores menções ou discussões específicas sobre o ensino dessa arte, a flexibilidade trazida por essa lei e a abertura pelas diretrizes curriculares advindas dela abriram espaço para os projetos pedagógicos das instituições escolares, incluindo os das artes. Nesse sentido, tal lei impulsionou mudanças significativas, como a construção dos currículos – por meio da publicação dos parâmetros e das orientações curriculares e da nova base nacional comum – e uma nova perspectiva de modelo educacional. Como apontamos anteriormente, na transcrição dos artigos da LDB, segundo esse documento, a educação passou a ser vista como um processo mais abrangente, envolvendo a família, o Estado e a sociedade como um todo. Além disso, manteve-se o exercício da cidadania, o desenvolvimento do sujeito e a preparação para o mundo do trabalho, já existentes na legislação anterior, mas se abriu uma nova vertente para a construção de conteúdos diversificados, de acordo com as especificidades regionais, culturais e econômicas de cada comunidade escolar. Além disso, incluiu-se uma seção especial para tratar da formação técnica e profissional de nível médio, tornando o discurso para o ensino médio mais abrangente e articulado ao núcleo comum.

Entretanto, apesar desses avanços, a literatura não vem ocupando um lugar de destaque nos documentos oficiais da educação brasileira. Um estudo realizado por Cury (2018) sobre o itinerário legal com foco no ensino da literatura revelou que, desde a primeira referência curricular do Brasil independente, de 15 de outubro de 1827, até a *Lei 13.005/2014*, a literatura sempre esteve presente na história do país de certo modo, mas em níveis e em contextos diferenciados. Nas palavras desse pesquisador:

> Ora ela é incluída em língua portuguesa, ora é literatura, ora é abrigada sob o conceito de texto literário, entre outros. Em algumas legislações ela apareceu como obrigatória, em outras como optativa, sempre dependendo da estrutura seriada ou cíclica ou de outra forma específica na organização pedagógica. (Cury, 2018, p. 169)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Vejamos, agora, o tratamento dispensado à literatura e ao seu ensino na BNCC em sua versão para o ensino médio, cuja elaboração já estava prevista na LDB, conforme comprova o excerto abaixo referente à definição dessa base:

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BNCC, 2018, p. 7, grifo no original)

Sobre esse excerto, cabem algumas considerações. Primeiramente, convém ressaltar que esse documento foi apresentado como projeto de lei em 2014, em um momento político tido, em tese, como progressista no governo do Partido dos Trabalhadores. Contudo, após um longo período de supostas discussões e consultas públicas, a BNCC foi homologada às pressas, após a troca da equipe e da banca responsável pelo documento, no governo neoliberal de Michel Temer, que assumiu a presidência do Brasil – após o *impeachment* da petista Dilma Rousseff – e possibilitou a eleição do governo de extrema-direita de Jair Messias Bolsonaro. Assim, para muitos intelectuais da educação, a ideia de igualdade e de formação humana integral que subjaz a BNCC, na verdade, é falaciosa, pois, com força de lei, vem sufocar o pluralismo de ideias e de práticas, em favor da homogeneização do pensamento e de uma escola centralizadora e reprodutora da cultura hegemônica. Há, então, uma crítica ao estabelecimento de uma educação baseada em competências e habilidades que, segundo esse documento, devem ser desenvolvidas por todo o alunado brasileiro, desconsiderando a desigualdade social estruturante e a pluralidade cultural e regional. Assim, para muitos especialistas em educação, como Amorim e Silva (2019), Rajagopalan (2019) e Saviani (2016), tal documento representa um retrocesso em relação às conquistas educacionais em prol de uma educação transformadora, adquiridas anteriormente com a LDB e as OCEM.

O Ministério da Educação – MEC rebate as críticas, afirmando que tal documento foi elaborado de forma democrática, em cumprimento às leis educacionais vigentes, por meio de consultas públicas, com a participação de diversas entidades representativas dos segmentos educacionais (federal, estadual e municipal), das universidades, escolas, instituições do terceiro setor, docentes e especialistas em educação brasileiros e estrangeiros. O MEC alega também que a BNCC não é um currículo, mas sim um referencial obrigatório para nortear a construção dos currículos em âmbitos estaduais e locais, contribuindo, assim, para a promoção de uma educação de qualidade com equidade. Ademais, a determinação de objetivos comuns de aprendizagens, segundo esse órgão educacional do Governo Federal, visa trazer benefícios para os professores, já que define, de forma clara, o que os estudantes precisam aprender nas diferentes etapas, blocos ou anos da educação básica, minimizando as diferenças de aprendizagens, bem como possibilitando aos pais acompanharem, de forma mais clara, a qualidade da educação escolar dos filhos e, consequentemente, uma participação mais ativa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Por fim, alega-se que a BNCC segue uma tendência internacional entre países que também elaboraram bases curriculares nacionais, como

USC DE COMPOSTELA

Estados Unidos, Inglaterra, Cuba, Chile, Portugal e Coreia do Sul, em suas reformas educacionais em busca de qualidade com equidade.[25]

Outro ponto a ser ressaltado por nós, no texto de apresentação da Base, refere-se às tais "aprendizagens essenciais" que todos os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Segundo o texto de Introdução à BNCC, essas aprendizagens "devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento", sendo que "**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" (BNCC, 2018, p. 8, grifo no original). No que se refere especificamente à literatura, nosso interesse nesta tese, não há uma menção explícita ao termo nessas competências, mas há duas delas que fazem alusão a essa área, a saber:

> 3.Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
> 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. (BNCC, 2018, p. 9)

Nessas duas competências gerais, o documento assinala um movimento de valorização das diferentes linguagens e manifestações culturais e artísticas. Ademais, o texto ainda ressalta que as competências e as diretrizes são comuns, mas os currículos são diversos. Estes deverão ser construídos pelas redes de ensino e escolas particulares, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC.[26]

Apesar desse discurso e embora o documento, como já dissemos, logo na Introdução, não se apresentar como um currículo, mas como um conjunto de referenciais para a elaboração dos currículos; ele é, na prática, um currículo sim, ainda que mínimo, uma vez que tudo que consta na Base é obrigatório e deve ser inserido nos currículos que serão construídos a partir dela, pelas redes estaduais e municipais de ensino ou pelas escolas privadas. Outrossim, os livros didáticos e os materiais dos sistemas do ensino público e privado são elaborados, de forma homogênea, para serem adotados em todo o território nacional seguindo a BNCC, e não seguindo os currículos locais. Assim, diferentemente dos documentos curriculares nacionais anteriores, que tinham caráter orientador, a BNCC é lei, portanto, obrigatória, conforme está assinalado no próprio texto de apresentação da Base "como uma referência nacional comum e **obrigatória**" (BNCC, 2018, p. 5, grifo nosso). No caso do ensino de línguas e literaturas, o documento chega a prescrever os conteúdos que devem ser trabalhados, até mesmo os detalhando por série/ano escolar no documento do ensino fundamental.

[25] http://basenacionalcomum.mec.gov.br/faq/

[26] De acordo com o MEC, os currículos locais do ensino médio deveriam ter sido estruturados até junho de 2019, para que fossem analisados e aprovados pelos conselhos estaduais de educação entre outubro e dezembro desse mesmo ano e aplicados a partir do início do ano letivo de 2020. Entretanto, até o ano de 2022, tal processo ainda não havia se concretizado em sua totalidade e muitas escolas públicas ainda continuavam seguindo currículos anteriores à promulgação da BNCC ou versões adaptadas e provisórias, como os Institutos Federais e as escolas estaduais de Goiás, respectivamente. http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=72011:etapa-do-ensino-medio-e-homologada-e-base-nacional-comum-curricular-esta-completa&catid=211&Itemid=86

Muitos desses pontos são assinalados por Tílio (2019, p. 12), que critica tal imposição curricular para um país com extensão continental, com tanta diversidade e particularidade. Nas palavras do autor:

> Como é possível conceber a ideia de um currículo único, impositivo, verticalizado e autoritário, estabelecendo de forma prescritiva e obrigatória, conteúdos comuns, do Ensino Infantil ao Ensino Médio, para todas as Disciplinas, para todo o território nacional? Como ignorar a dimensão do nosso país, com toda a sua diversidade e peculiaridades regionais?

Vejamos, então, como isso se materializa em relação à abordagem da literatura na versão do ensino médio nesse documento. Primeiramente, no tocante aos currículos e itinerários dessa etapa, mais uma vez se reafirma que a BNCC "não se constitui no currículo dessa etapa, mas define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas", tanto "no que diz respeito ao âmbito específico da BNCC, seja no tocante à organização e à proposição de itinerários formativos" (BNCC, 2018, p. 471).

Dessa forma, o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e pelos itinerários formativos: I – Linguagens e suas Tecnologias; II – Matemática e suas Tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V – Formação Técnica e Profissional, já definidos pela Lei 13.415/2017, cada um desses eixos com competências e habilidades específicas. Vale ressaltar que relacionadas às competências específicas de cada itinerário/área do conhecimento, há habilidades a serem desenvolvidas ao longo dos três anos do ensino médio, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa, da mesma maneira que Matemática, uma vez que esses são os dois componentes obrigatórios desse nível de ensino. A literatura está inserida no primeiro desses itinerários, como parte integrante do componente curricular de Língua Portuguesa, que juntamente com Arte, Educação Física e Língua Inglesa constituem o primeiro desses itinerários.[27] Ligadas às competências específicas de Língua Portuguesa, o documento relaciona algumas habilidades específicas para o campo artístico-literário, que apresentaremos, um pouco mais adiante, como uma síntese das práticas de leitura e produção literária indicadas pela Base.

Segundo a BNCC, o eixo de Linguagens e suas Tecnologias no ensino médio amplia, em relação à etapa do ensino fundamental, a autonomia, o protagonismo e a autoria nas práticas de diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), bem como centra-se "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" (BNCC, 2018, p. 470). Nesse ponto, não há grandes avanços em relação ao discurso de documentos curriculares anteriores, com exceção do destaque para a utilização de diferentes mídias, que, na Base, ganham uma seção específica denominada "As tecnologias digitais e a computação", na qual se defende a inserção dos estudantes nas dimensões de pensamento computacional, mundo digital e cultura digital.

Já dentro do componente específico de Língua Portuguesa/Literatura, o documento defende a importância do entendimento da língua como discurso, das práticas de linguagem situadas, dos multiletramentos e novos letramentos, da atitude ativa e crítica do leitor e do produtor de

[27] Nesse ponto, reside mais uma crítica à BNCC e ao Novo Ensino Médio, que determinam o Inglês como única disciplina de língua estrangeira moderna obrigatória, o que supõe um retrocesso em relação à oferta aos outros idiomas estrangeiros. Outra língua poderá ser ofertada, mas como disciplina eletiva, preferencialmente o Espanhol. Anteriormente, a Língua Espanhola era obrigatória no ensino médio de acordo com a *Lei 11.161/2005*, de 05 de agosto de 2005, já revogada.

textos em defesa do protagonismo juvenil, dentre outros aspectos, conforme assinala o documento, logo na introdução a esse componente curricular:

> Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BNCC, 2018, p. 490)

Especificamente, em relação à literatura, ainda que os saberes dessa arte percam sua autonomia disciplinar no documento, é possível perceber alguns avanços em relação às diretrizes curriculares nacionais anteriores, uma vez que essas, apesar da base dialógica bakhtiniana e da crítica à supremacia do modelo historiográfico, ainda apresentavam limitações e lacunas em relação a conceitos literários e a metodologias de ensino, bem como permaneciam com certo foco no cânone das literaturas portuguesa e brasileira (Amorim & Silva, 2019).

De fato, a partir da leitura retórica que fizemos da BNCC, percebemos uma abordagem humanística, com destaque para o direito à literatura, como respeito aos Direitos Humanos, bem como um direcionamento de um trabalho voltado para o conhecimento sistematizado do *corpus* literário e para a fruição, que "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" (BNCC, 2018, p. 488).

Ao todo, verificamos, ao longo do documento referente ao ensino médio, 22 ocorrências do termo "literatura(s)". Na primeira dessas ocorrências, já é possível comprovar o direcionamento geral em relação ao trabalho com a literatura:

> Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. 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[28], 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. (BNCC, 2018, p. 491)

Sobre esse excerto, ainda que a leitura literária seja considerada como centro do trabalho e que haja a crítica ao modelo historiográfico simplista e estruturalista da literatura, segundo Amorim e Silva (2019), há uma visão equivocada em relação às HQs e aos gêneros cinematográficos, uma vez que a BNCC desconsidera a compreensão desses textos como independentes, como novos produtos artístico-culturais. Outra problemática apontada por esses autores é a concepção de literatura, transcrita a seguir, que ecoa discursos formalistas ao conceber a literatura "como linguagem artisticamente organizada" com "arranjos especiais das palavras", já tão criticados em documentos anteriores:

[28] "É possível e desejável que se trabalhe com HQs [histórias em quadrinhos], filmes, animações, entre outras produções, baseadas em obras literárias, incluindo análises sobre seus processos de produção e recepção. O que deve ser evitado é a simples substituição dos textos literários por essas produções." (BNCC, 2018, p. 491)

> Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando. (BNCC, 2018, p. 491)

Apesar dessas críticas, paradoxalmente, no que tange ao repertório de textos, a BNCC propõe uma ampliação diversificada de gêneros para além do cânone literário, incluindo as HQs e as produções fílmicas, antes tratados como gêneros substitutivos. Isso é proposto como progressão das aprendizagens e competências:

> • a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remidiações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, *games* etc.;
>
> • a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana. (BNCC, 2018, p. 492)

Essa ampliação do *corpus* literário representa mais um ponto positivo da BNCC em relação ao ensino da literatura, já que a visão dessa arte literária não se resume aos textos clássicos, que se perfilaram como canônicos até a recepção contemporânea, legitimados como expressivos de suas épocas, tal como se concebe no *paradigma histórico*. Na Base, defende-se a inclusão das literaturas "africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea" ao lado das "obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais" (BNCC, 2018, p. 462). O documento ressalta ainda que a tradição literária é importante por sua condição de patrimônio e por ampliar o repertório linguístico da juventude, bem como "por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil" (BNCC, 2018, p. 513).

Nesse sentido, valoriza-se a tradição literária, por meio da ampliação "do repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos" (BNCC, 2018, p. 519), mas também se abre espaço para produções das culturas contemporâneas, como as literaturas digitais, para os *best-sellers*, para a literatura juvenil brasileira e estrangeira, para as obras de tradição popular, numa diversificação de gêneros, culturas e temas. O excerto abaixo comprova tal proposição como um dos parâmetros para organização/progressão curricular:

> 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*, literatura juvenil 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

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil. (BNCC, 2018, p. 514)

Para Farias et al. (2019), tais orientações podem ser avaliadas dentro de três perspectivas. Primeiramente, atende ao público juvenil, dado o movimento, a rapidez e o apelo à aprovação dos estudantes de 15 a 17 anos em relação aos gêneros – *slams*, minicontos, nanocontos, *best-sellers*; segundamente, há o reconhecimento da representatividade de autorias e grupos histórico-brasileiros – europeus, africanos e indígenas – além da literatura latino-americana; por último, atende também à legislação nacional que normatiza o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras.

Ademais, na integração dos campos sociais propostos pela Base, considera-se, no campo artístico-cultural no ensino médio, que o trabalho com a literatura e outras manifestações artístico-culturais deve ir para além da fruição, considerando-se que, no campo artístico-literário, deve-se ampliar, de maneira mais fundamentada, o contato e a análise de manifestações culturais e artísticas em geral. E é justamente ao tratar disso que o documento do ensino médio menciona explicitamente uma única vez a expressão "formação do leitor literário". Segundo o texto legislativo:

> 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. (BNCC, 2018, p. 495, grifo nosso)

Na sequência, ainda dentro do campo artístico-cultural, a escrita do texto literário, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa/Literatura, também é defendida no documento, como um exercício cuja função é "de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele [o exercício literário] é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais", uma vez que "o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias, que não encontram lugar em outros gêneros não literários e que, por isso, deve ser explorado" (BNCC, 2018, p. 495).

Para isso, o documento propõe novos tempos e espaços para as práticas de escrita literária, "considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos – oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores etc.", em um processo interdisciplinar e de ruptura, que remete, implicitamente, à teoria bakhtiniana, já que "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", não ficando apenas restrito aos gêneros discursivos da esfera literária (BNCC, 2018, p. 514). O trabalho de produção poética é tido como lento e enriquecedor, uma vez que demanda escolhas e experimentações de conteúdo e de recursos linguísticos variados, cujas seleções podem

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

conduzir a um processo de autoconhecimento, mobilizando ideias, sentimentos, emoções, na experimentação de formas composicionais, sintaxe, léxico.

Quanto ao trabalho com a historiografia literária, o documento não condena totalmente a sua prática, mas sugere mudanças na abordagem, propondo a substituição da leitura de fragmentos de textos literários pela leitura efetiva de "obras significativas da literatura brasileira", por meio da contextualização da "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" (BNCC, 2018, p. 514). Entendemos que o termo "obras significativas" nesse contexto remete às obras representativas do cânone nacional, ainda que, em outro momento, o texto faça referência à necessidade de, no campo artístico-literário, os estudantes serem levados "a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores" (BNCC, 2018, p. 513).

E é, justamente no campo artístico-literário do componente de Língua Portuguesa (LP), no qual a literatura está inserida, que o documento normatiza as habilidades relacionadas a quatro competências específicas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT), com a(s) qual(is) mantêm mais afinidade. A seguir, apresentamos essas quatro competências de um conjunto inicial de sete específicas da área.

> 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.
>
> 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.
>
> 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.
> . . .
> 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. (BNCC, 2018, pp. 481-482)

Vejamos, agora, na Tabela 2, referente às **práticas de leitura, escuta, análise e produção de textos literários**, as oito habilidades do campo artístico-literário relacionadas a essas competências.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 2. Práticas de leitura, escuta, análise e produção de textos do campo artístico-literário

Habilidades específicas[29]	Competências específicas da área
(EM13LP45) 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
(EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams* etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, *playlists* comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3, 6
(EM13LP47) Analisar assimilações e rupturas 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
(EM13LP48) 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
(EM13LP49) 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
(EM13LP50) 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
(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, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.	1, 2
(EM13LP1352) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).	1, 3
(EM13LP1353) 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, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1, 3

Fonte: Elaboração própria com base na BNCC (2018, pp. 515-516).

[29] "Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico, cuja composição é: o primeiro par de letras indica a etapa de ensino médio; o primeiro par de números (13) indica que as habilidades descritas podem ser desenvolvidas em qualquer série dessa etapa de ensino, conforme definição dos currículos; a segunda sequência de letras indica o componente curricular (duas letras): LP = Língua Portuguesa; os números finais . . . indicam. a sua numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência (dois últimos números)." (BNCC, 2018, p. 34)

USC DE COMPOSTELA

De acordo com o documento, para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área são relacionadas habilidades que representam as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do ensino médio. Com a normatização dessas habilidades, a Base encerra o direcionamento dado ao ensino da literatura no contexto escolar brasileiro. Como podemos perceber, elas recuperam e sistematizam os apontamentos que fizemos, neste subcapítulo, acerca do modelo de ensino da literatura proposto pela Base.

A partir de tal modelo – apesar da controvérsia política e de sua força homogeneizadora e beletrista – no que tange especificamente ao tratamento dispensado à literatura e ao seu ensino, a BNCC do ensino médio apresenta alguns progressos em relação aos documentos anteriores. Com base nas análises apresentadas por nós e com sustentação em outras pesquisas (Freitas, 2019; Amorim & Silva, 2019), consideramos que, apesar de o documento não mencionar, explicitamente, termos como "competência literária" e "letramento literário", a Base vai ao encontro de alguns pressupostos teóricos desse paradigma do ensino da literatura.

Isso pode ser percebido, principalmente, no que tange ao trabalho com a literatura para além da pura e simples historiografia, à abordagem da leitura literária como nuclear nesse processo, a partir do acesso direto ao texto literário e da seleção de um *corpus* literário plural, com variedade de linguagens, suportes e gêneros, inclusive com a inclusão das mídias digitais e das ditas literaturas marginalizadas e de periferia. Dessa forma, a seleção de textos não se limita ao cânone nacional e português, mas não deixa de valorizar a análise de obras significativas da literatura brasileira e de países ocidentais, especialmente a portuguesa, e a de outros povos, como a indígena, a africana e a latino-americana. Além disso, remete também à proposta de letramento literário a ideia do aprofundamento da análise literária e do comentário apreciativo e crítico para a formação do leitor competente, para além da fruição estética, bem como o incentivo à formação de comunidades de leitores e à escrita literária de obras autorias ou produções derivadas, como as paródias.

Ademais, ainda que haja apenas uma ocorrência do termo "leitura literária" em todo o documento, a prática dessa está associada à perspectiva do diálogo, cuja base é a teoria bakhtiniana, conforme excerto a seguir:

> A prática da **leitura literária**, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um **entrecruzamento de diálogos** (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. (BNCC, 2018, p. 513, grifo nosso)

Conforme discutimos no capítulo teórico, numa visão da leitura literária atravessada pelo diálogo, há a presença, de forma diversificada e complementar, dos quatro elementos – autor, texto, leitor e contexto – num movimento contínuo de compartilhamento de sentidos entre os sujeitos de uma sociedade. Segundo o dialogismo bakhtiniano, essas relações de sentido se estabelecem numa interação viva e tensa marcada pela alteridade. Nesse trecho da Base, percebemos esse movimento dialógico, contudo notamos a ausência do elemento "autor", primordial nesse processo de formação de sentidos que compreende língua e linguagem como interação entre sujeitos (autor e leitor) ativos por meio do acesso direto ao texto literário dentro de um contexto.

Em suma, a Base apresenta avanços, mas também certas lacunas e alguns retrocessos. Para Amorim e Silva (2019, p. 168), com os quais concordamos, a contemplação da escrita literária, não considerada nos PCN (2002) e nas OCEM (2006) juntamente com "a necessidade da diversificação dos gêneros literários, a ampliação do repertório de clássicos, o estabelecimento

de perspectivas comparativas e dialógicas, a contextualização histórica – linear ou não – de textos significativos da literatura", bem como a inserção das ferramentas tecnológicas e ambientes digitais sinalizam avanços em relação aos documentos anteriores. Contudo, para esses autores, há algumas lacunas, uma vez que faltou discutir de modo mais aprofundado tais avanços, já que a Base não elucida bem para o professorado aspectos como os modos possíveis de trabalho com o literário e nem problematiza conceitos importantes como "obras mais complexas" e literaturas "marginalizadas e de periferia".[30]

Quanto aos retrocessos, lamentavelmente, notamos um encolhimento do espaço textual destinado à literatura no texto da Base. Enquanto nos documentos anteriores – como as OCEM, na qual há uma seção específica com discussões a respeito de "Conhecimentos de Literatura", com indicações de obras e autores de literatura e referências bibliográficas para estudo e formação dos docentes sobre o ensino da literatura –; na BNCC, as questões literárias são reduzidas a um campo – o artístico-literário, sendo o referencial substituído por genericidades, como "a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa" e "obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígenas, africana e latino-americana" (BNCC, 2018, p. 492). Diante disso, conforme a própria Base propõe, cabe ao professor buscar outros materiais de orientação, bem como participar "de processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem" (BNCC, 2018, p. 17).

Nesse sentido e com o objetivo de alinhamento à Base, além da elaboração dos currículos locais pelas instâncias competentes, o MEC deverá implementar a Política Nacional de Formação de Professores – que tem como objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes – e revisar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).[31] Contudo, tal processo de transição é longo e, até o final de 2022, ainda não foi concretizado, em razão de atrasos em diversas instâncias.

Vejamos, agora, as características e as pautas retóricas que se cumprem no *corpus* dos textos legais da educação espanhola, com ênfase para o modelo educacional proposto pela LOMCE e para o tratamento dispensado à literatura e à educação literária no currículo da comunidade autônoma da Galícia no marco dessa lei.

2.4 O MODELO EDUCACIONAL E A *EDUCACIÓN LITERARIA* SEGUNDO OS DOCUMENTOS OFICIAIS ESPANHÓIS

No contexto espanhol, além da Constituição, como marco legal fundamental, há em vigor quatro leis orgânicas que regulam a educação nacional, além das disposições com classificação de decreto, ordem ou resolução em nível de Estado e das Comunidades Autônomas. Segundo o Ministério de Educação e Formação Profissional, em estatal, vigoram: a *LODE – Lei Orgânica 8/1985*, de 3 de julho, que regulamenta o Direito à Educação; a *LOE – Lei Orgânica 2/2006*, de

[30] O termo periferia pode ser associado a um lugar de sofrimento e violência em razão da discriminação social e racial e da falta de acesso a bens públicos de qualidade e a direitos humanos elementares. Mas também pode estar associado à possibilidade de ressignificação desse lugar, como um espaço de re(existência), ou seja, de superação dessas condições precárias de vida (Souza, 2011). Neste espaço, insere-se a "literatura de (re)existência", cujo conceito está ligado aos "letramentos de reexistência", ou seja, "à prática artística de linguagem que permitem aos sujeitos historicamente violentados e discriminados – como negros/as, pobres, homossexuais, indígenas, mulheres – a possibilidade de agência e ressignificação estético-políticas de suas identidades" (Amorim & Silva, 2019, p. 173).

[31] O Enem, além de ser o principal exame de acesso ao ensino superior brasileiro, tem como objetivo avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Já o SAEB é um conjunto de avaliações externas em larga escala, aplicadas a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, que permite ao Ministério da Educação realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

3 de maio, sobre Educação; a *LOMCE – Lei Orgânica 8/2013*, de 9 de dezembro, para Melhoria da Qualidade Educacional; o *Decreto-Lei Real nº 5/2016*, de 9 de dezembro, de medidas urgentes para a prorrogação do cronograma de implantação da LOMCE, de 9 de dezembro; e a *LOCFP – Lei Orgânica 5/2002*, de 19 de junho, sobre Qualificações e Formação Profissional.[32]

Para o nosso trabalho, conforme já anunciamos neste capítulo, interessam-nos, sobretudo, a LOMCE – *Lei Orgânica 8/2013*, mencionada acima, e o *Decreto 86/2015*, de 29 de junho de 2015, que estabelece o currículo da Educação Secundária Obrigatória e do *Bacharelato* na Comunidade Autônoma de Galícia. Nesses dois documentos também se materializam as pautas retóricas que caracterizam um texto legal. Tal como no marco regulatório da educação brasileira, a sistematização impessoal é marcada, nitidamente, pela quase inexistência do sujeito na primeira pessoa, já que há apenas as "pessoas históricas" que aparecem praticamente apenas no início e no final dos textos, assinando-os. No caso da LOMCE, a pessoa de "Juan Carlos I Rey De España" e de "El Presidente del Gobierno, MARIANO RAJOY BREY", além da desinência verbal em primeira pessoa do singular na abertura do preâmbulo: "Yo vengo en sancionar la siguiente ley orgánica" (LOMCE 8/2013, 2013, p. 3) e no encerramento das disposições finais: "Mando a todos los españoles, particulares y autoridades, que guarden y hagan guardar esta ley orgánica" (p. 64). Já no *Decreto 86/2015*, quem firma o documento é o presidente Alberto Núñez Feijóo e o conselheiro Román Rodríguez González da *Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria*, em 2015, na Galícia.

Dando seguimento às análises, como o próprio título em castelhano indica – *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* – e tal como se assinala em seu preâmbulo, o principal objetivo dessa reforma é melhorar o nível do sistema educacional espanhol, tendo em vista que somente "un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades" (*LOMCE 8/2013*, 2013, p. 3). Segundo o documento, tal melhoria é fundamental para a superação dos problemas do sistema educacional espanhol, como os detectados nos resultados das avaliações europeias e internacionais, as taxas de abandono escolar precoce e o reduzido número de estudantes espanhóis que alcançam a excelência nos estudos. Para essa superação, propõe-se a diversificação – na divisão do alunado, a partir dos 13 anos, em vias educacionais que contemplem melhor as suas necessidades e aspirações –, com a promoção da flexibilização dos itinerários e da potencialização da formação profissional, bem como a concessão de maior autonomia para os centros de ensinos.[33]

A proposta de melhoria de qualidade, segundo tal lei, é imprescindível para se atingir o disposto na Constituição espanhola "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales" (art. 27.2, CE/1978, 1978). Nesse sentido, o sistema educacional espanhol é regido pelos princípios "de calidad, cooperación, equidad, libertad de enseñanza, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia en la asignación de recursos públicos, transparencia y rendición de cuentas" (LOMCE 8/2013, 2013, p. 12).

Ademais, a proposta de melhoria vai ao encontro do compromisso de uma educação de qualidade, em prol da igualdade e da justiça social, bem como ao de uma definição de educação pautada no bem-estar social coletivo e individual, apresentada já no preâmbulo:

[32] Informações disponíveis em: https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/normativa/educacion.html

[33] Mesmo não sendo um dos objetivos do nosso trabalho, cabe ressaltarmos que, assim como ocorreu no Brasil e em todas as leis educativas espanholas aprovadas durante a democracia, o processo que resultou na aprovação da LOMCE foi bastante polêmico, com manifestações, concentrações e greves. Além de questões controversas, como a perda do papel dos Conselhos Escolares e a autonomia dos centros de ensino, a reforma baseada na diversificação, para muitos, compromete a equidade, uma vez que o sistema pode conduzir a educações distintas, com tipos de alunados diferentes, com menos atenção aos estudantes com dificuldades provenientes de ambientes sociais desfavorecidos.

> La educación es el motor que promueve el bienestar de un país. El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor.
>
> En la esfera individual, la educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social. El nivel educativo determina, en gran manera, las metas y expectativas de la trayectoria vital, tanto en lo profesional como en lo personal, así como el conjunto de conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje que capacitan a una persona para cumplir con éxito sus objetivos. (LOMCE 8/2013, 2013, p. 3)

A partir de uma analogia com a análise que Plaza (2015) fez acerca da definição de educação apresentada na LOE, podemos também dizer que, na LOMCE, por uma parte, a educação é definida por palavras-chave que conduzem a uma totalização metafórica: termos como "de um país", "ciudadanos" e "integración social" objetivam criar a ilusão de identidade entre todos, inclusive em nível de *panorama internacional*. Ao mesmo tempo, termos como "bienestar", "capacidad", "formación", "conocimientos" e o próprio vocábulo "educación", presentes no preâmbulo e abundantes ao longo do documento, conotam a suposta generalidade e neutralidade da lei. Ao refletirmos sobre a multiplicidade de sentidos de termos de conceitos abstratos tomados como totalidade absoluta, tal como fez Plaza (2015, p. 124) em relação à LOE, percebemos a mesma gama de "sentidos, relaciones, vínculos, evocaciones, matices e divisiones ocultos detrás de esa aparente unidad, ya que resulta realmente complicado determinar cuál es el significado último o el referente concreto de estos términos". Nesse sentido, ainda segundo essa autora, com quem concordamos, tais termos, em certa medida, são vazios e conferem ao texto legal, de caráter concreto e prático, um alto grau de esteticismo.

Outros vocábulos que aparecem bastante ao longo da LOMCE – como "profesores/profesoras, alumnos/alumnas, jóvenes, hombres/mujeres, estudiantes, alumnado, profesorado" – reforçam a ideia de uma educação para todos, sem qualquer tipo de discriminação em razão "de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social" em todos os níveis de ensino (LOMCE 8/2013, 2013, p. 40). Entre esses aspectos, determina-se "el desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género" (LOMCE 8/2013, 2013, p. 11).

Tal intenção é perceptível, inclusive, no emprego da linguagem não sexista, que ainda não está sendo adotada na legislação educacional brasileira, na qual ainda impera o masculino genérico. Já no âmbito jurídico espanhol, apesar da implementação ainda ser parcial, tal uso não é novidade. Conforme Centenera Sánchez-Seco (2014), na década de 1990, já se promoviam várias referências nesse sentido em nível administrativo e, na década seguinte, estenderam-se para outros contextos, como o normativo, especialmente nos textos que regulamentam a educação nacional e nas Comunidades Autônomas, sendo mais representativas neste último âmbito, conforme percebemos no *corpus* de nossa análise. Para isso, entre outros recursos, empregam-se substantivos genéricos e coletivos, uso de barras para os pares femininos e masculinos, construções metonímicas, omissão do artigo definido que acompanha o substantivo de gênero implícito e o uso de formas não pessoais do verbo. Entre as razões para o emprego da linguagem não sexista, destacam-se:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Entre los fundamentos de esta práctica encontramos la intención de tratar de igual forma a mujeres y a hombres en el plano formal. Para ello se solicita utilizar tratos de cortesía correctos (Ayala Castro, Guerrero Salazar y Medina Guerra, 2002: 60), o evitar los pares incorrectos (García Meseguer, 1994: 28 y 29). Otra de las razones es hacer visibles a las mujeres en el discurso. Para ello se recomienda evitar el masculino genérico, concebido como la herencia de una sociedad patriarcal donde las mujeres no desempeñaban ningún papel y que, por tanto, las invisibiliza (Careaga, 2002: 75; Bengoechea Bartolomé, 2005: 43). (Centenera Sánchez-Seco, 2014, p. 49)

Retomando a questão da pretensa neutralidade relativa ao ensino, percebemos, na LOMCE, o mesmo perigo que Plaza (2015) também assinalou em relação à LOE. Apesar da suposta neutralidade com que se auto representam, essas duas leis que regulam a educação no Estado espanhol a definem como uma instituição a serviço do sistema político-econômico, defendendo-a como um instrumento necessário para a vida pessoal e coletiva. Porém, não problematizam a cumplicidade educação-poder, uma vez que ignoram o fato de que uma melhoria na vida individual pode nos levar a uma melhoria da sociedade como um todo e vice-versa.

Por outro lado, a nosso ver, o resumo da função da educação de promover a justiça social, conforme preconiza a LOMCE no preâmbulo do texto, vai ao encontro do papel de transformação social que cabe à escola em uma sociedade democrática. Conforme o texto legal:

> El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social.
> . . .
> La escuela, y en especial la escuela pública, han encontrado su principal razón de ser en la lucha contra la inevitabilidad de las situaciones de injusticia o de degradación que han ido acaeciendo en cada momento de su historia. La escuela moderna es la valedora de la educación como utopía de justicia social y bienestar. (LOMCE 8/2013, 2013, pp. 3-4)

De fato, a escola, principalmente a pública, tem como função social assegurar a equidade de oportunidades de aprendizagem para a formação cultural e científica do alunado. Nesse sentido, a educação é uma das poucas áreas que promovem, ao mesmo tempo, avanços nas frentes social e econômica. Assim, investir em educação é uma forma de viabilizar tanto a justiça social quanto o crescimento econômico de uma nação, ou seja, a educação é fundamental para reduzir desigualdades de renda, de condições sociais e de oportunidades.

Ademais, ao compararmos a concepção de educação nos marcos legais da Espanha e do Brasil, percebemos, em linhas gerais, similaridades no que diz respeito, principalmente, aos princípios básicos dessa área nos dois países: educação básica para todos os cidadãos; educação de qualidade como dever do Estado, mas com a colaboração de diversos agentes sociais, principalmente da família; e uma tendência educacional segundo os objetivos da Comunidade Europeia.[34] Nesse sentido, podemos destacar, particularmente, um alinhamento no que se refere

[34] Os objetivos da Comunidade Europeia são apresentados na LOE como sendo: "En primer lugar, la Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos. En segundo lugar, se ha planteado facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir

aos princípios educacionais de solidariedade humana e liberdade e ao objetivo principal de formar plenamente os indivíduos para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Tal tendência evidencia que os sistemas educacionais contemporâneos são produtos da sociedade burguesa, cuja visão de educação, tal como conhecemos hoje, tem origem no século XVIII, no surgimento do capitalismo (Plaza, 2015). Nessa vertente, a educação, segundo a LOMCE, parece ter seu valor na medida que funciona como um instrumento de desenvolvimento econômico e social, possibilitando, no plano coletivo, crescimento econômico e um futuro melhor; além de ser vital, no plano individual, para o desenvolvimento profissional e pessoal. Outrossim, com a utilização de termos como "globalização" e "competição", esse texto legal assevera a exigência de novos perfis de cidadãos e trabalhadores, cada vez mais sofisticados e diversificados, que dominem as novas tecnologias de informação e comunicação e que saibam trabalhar em equipe.

Explicitamente, também observamos uma menção comparativa da reforma educacional espanhola às implementadas por outros países, entre eles o Brasil.

> Las transformaciones sociales inherentes a un mundo más global, abierto e interconectado, como éste en el que vivimos, han hecho recapacitar a los distintos países sobre la necesidad de cambios normativos y programáticos de mayor o menor envergadura para adecuar sus sistemas educativos a las nuevas exigencias.
>
> En el ámbito europeo podemos citar a Finlandia, Suecia, Alemania, Austria, Francia, Italia, Dinamarca, Polonia, Hungría y Reino Unido como ejemplos de países cuyos sistemas educativos están en revisión. Fuera del ámbito europeo **Brasil**, Singapur, Japón, China (Shanghai), Canadá (Ontario), República de Corea o EE.UU. también están inmersos en procesos de mejora de la educación, con cambios regulatorios y planificaciones a medio y largo plazo. (LOMCE 8/2013, 2013, p. 5, grifo nosso).

Conforme apontamos no subcapítulo anterior, realmente, o Brasil, ainda que em meio a muitas polêmicas, está implementando uma série de mudanças educacionais, principalmente no ensino médio, com a justificativa governamental de melhorar o sistema educacional, em busca de qualidade e equidade, para o desenvolvimento pleno do educando. Nessa perspectiva, entendemos que, em qualquer modelo educacional que busque a formação plena do educando, por meio de conhecimentos culturais e científicos, a literatura deve ser valorizada, haja vista a importância dessa arte para a formação humana, conforme problematizamos na Introdução a esta tese. Vejamos, então, o papel concedido a essa arte literária dentro do modelo educacional espanhol.

Comecemos pelos objetivos gerais da ESO e do *Bacharelato* segundo a LOE, uma vez que esses não foram alterados pela LOMCE. Dos doze objetivos da ESO para contribuir com o desenvolvimento das competências do alunado, estabelecidos no art. 23 da LOE, apenas dois estão relacionados com a cultura e a arte em geral, e apenas um faz referência explícita a uma iniciação nos estudos de literatura:

---

un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social. En tercer lugar, se ha marcado el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea" (LOE 2/2006, 2006, pp. 7-8).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en e conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
> . . .
> j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
> l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación. *(*LOE 2/2006, 2006, p. 27*)*

Já na etapa seguinte, o *Bacharelato*, que tem como um dos princípios expressos no art. 32 dessa mesma lei: "proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia", capacitando-os para o acesso à educação superior, a literatura aparece em apenas um dos catorze objetivos dessa etapa escolar, sem outras menções à cultura e arte em geral. Tal objetivo está presente no art. 33: "Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural" (LOE 2/2006, 2006), no qual, percebemos uma progressão em relação à ESO, mas sem maiores destaques para o papel da arte literária e do campo artístico-cultural em geral.

Já quando avaliamos, no documento curricular galego, os objetivos da ESO e do *Bacharelato*, percebemos a repetição dos mesmos objetivos relacionados à literatura apresentados na LOE, transcritos acima, mas com dois acréscimos na primeira dessas etapas. As inserções dizem respeito ao conhecimento e à valoração do patrimônio linguístico, cultural e histórico da Galícia, bem como das autoras e dos autores galegos, além da importância das culturas internacionais, conforme transcrição a seguir:

> l) Coñecer, valorar e respectar os aspectos básicos da cultura e da historia propias e das outras persoas, así como o patrimonio artístico e cultural. Coñecer mulleres e homes que realizaran achegas importantes á cultura e á sociedade galega, ou a outras culturas do mundo.
> . . .
> ñ) Coñecer e valorar os aspectos básicos do patrimonio lingüístico, cultural, histórico e artístico de Galicia, participar na súa conservación e na súa mellora, e respectar a diversidade lingüística e cultural como dereito dos pobos e das persoas, desenvolvendo actitudes de interese e respecto cara ao exercicio deste dereito. (Decreto 86/2015, 2015, p. 25447)

Para entendermos um pouco melhor o real papel que a literatura cumpre no sistema educacional espanhol, vejamos como ela aparece na atualização da organização das etapas da ESO e do *Bacharelato* segundo a LOMCE. A primeira dessas etapas se organiza em matérias e compreende dois ciclos: o primeiro de três cursos/anos escolares e o segundo de um. Nesses cursos, são obrigatórias as matérias de *Lengua Castellana y Literatura* do bloco de disciplinas troncais e de *Lengua Cooficial y Literatura* do bloco de assinaturas de livre autonomia nas Comunidades Autônomas que possuam idioma cooficial, como a língua galega na Galícia, onde é ofertada a matéria *Lingua Galega e Literatura*. Já no *Bacharelato* (cujas modalidades oferecidas pelos centros de ensino são: a) Ciências; b) Humanidades e Ciências Sociais – com os itinerários de Humanidades ou Ciências Sociais; c) Artes), as disciplinas *Lengua Castellana y Literatura I* e *Lengua Castellana y Literatura II* aparecem, respectivamente em cada um dos

dois cursos da etapa, como obrigatórias em todas as três modalidades, com o mesmo tratamento análogo para *Lengua Cooficial y Literatura I* e *II* nas Comunidades Autônomas que possuírem a dita língua cooficial, como é o caso da matéria *Lingua Galega e Literatura I* e *II* na Galícia. Ademais, a disciplina *Literatura Universal* aparece como optativa, em quarto (e último) lugar na modalidade de Humanidades e Ciências Sociais e em terceiro (e último) lugar na de Artes.

Por esses dados, podemos afirmar que, assim como nos documentos educacionais brasileiros, a literatura também ocupa um lugar marginal na organização do sistema espanhol. Pela última posição da matéria *Literatura Universal* na lista de disciplinas optativas e nos próprios títulos das matérias *Lengua Castellana y Literatura* e *Lengua Cooficial y Literatura*, percebemos que a literatura não constitui uma matéria autônoma – exceto pela oferta de disciplinas optativas pontuais – e não está em primeiro plano em relação aos estudos linguísticos. Especificamente nos títulos das disciplinas obrigatórias, observamos que, no sintagma nominal com estrutura coordenada formada pelos substantivos *Lengua/Lingua* e *Literatura* ligados pela conjunção e/*y*, a literatura vem em segundo lugar e sem o adjetivo qualificador (*Castellana* ou *Galega*), ainda que subentendamos que este esteja qualificando também a literatura.

Para Plaza (2015), a matéria *Lengua Castellana y Literatura* poderia ser chamada de *Literatura Castellana y Lengua* ou *Lengua y Literatura Castellanas*, por exemplo, o que daria uma outra conotação ao papel da literatura, valorizando-a ou igualando-a em relação à língua. Como um exemplo nesse sentido, no Brasil, podemos citar a disciplina *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*, ofertada nos três anos do ensino médio no Instituto Federal de Goiás; ainda que, na nossa percepção, o segundo termo deveria ser grafado no plural *Língua Portuguesa e Literaturas*, já que o estudo da arte literária não se deve resumir à produção nacional. De qualquer forma, para essa pesquisadora, da maneira como o marco legal espanhol se apresenta "la literatura queda asimilada dentro de la lengua haciendo que la literatura adquiera únicamente un valor de apoyo para la extensión de las habilidades comunicativas." (Plaza, 2015, pp. 144-145).

Vejamos se esse tratamento marginal da literatura também se configura no documento que estabelece o currículo da ESO e do *Bacharelato* na Comunidade Autônoma da Galícia, o *Decreto 86/2015*, de 25 de junho de 2015, principalmente no que diz respeito à organização dos blocos de disciplinas e na proposta da educação literária. Primeiramente, ressaltamos que, diferentemente da BNCC brasileira, o documento galego se apresenta como sendo efetivamente um currículo que "regula a relación entre os obxectivos, os contidos, os criterios de avaliación, os estándares de aprendizaxe avaliables e as competencias clave nas diferentes materias" (Decreto 86/2015, 2015, p. 25435), inclusive com o direcionamento para cada um dos cursos/anos da ESO e do *Bacharelato* na Galícia.

Consta, nas Disposições Gerais desse próprio documento, que o Estatuto de Autonomia da Galícia, estabelece, em seu art. 31, que é competência plena da Comunidade Autônoma o regulamento e a administração do ensino em toda a extensão, níveis e graus, modalidades e especialidades, mas sem prejuízo à Constituição e às leis orgânicas. Assim, tal currículo segue a configuração curricular que estabelece o agrupamento das disciplinas em três blocos (troncais, específicas e de livre configuração autonômica), em conformidade com a LOE e a LOMCE. Desse modo, no que se refere à organização das matérias em blocos de disciplinas, a literatura continua sem autonomia em relação à língua, ou seja, em segundo plano, já que o *Decreto 86/2015* segue a mesma organização estabelecida nessas leis orgânicas. Assim, são obrigatórias as matérias *Lengua Castellana y Literatura* e *Lingua Galega e Literatura* na ESO e nas três modalidades do *Bacharelato*, bem como *Literatura Universal*, como matéria optativa, nas modalidades de Humanidades e Ciências Sociais e de Artes nessa etapa pós-obrigatória.

USC DE COMPOSTELA

Segundo o texto legal, essas matérias de línguas, bem como as de línguas estrangeiras e clássicas, devem ter como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa, nas suas vertentes pragmática, linguística, sociolinguística e literária, conforme assinalado na Introdução a esse currículo: "As materias cuxos currículos se desenvolven ao abeiro desta introdución, as linguas, teñen como obxectivo o desenvolvemento da competencia comunicativa do alumnado, entendida en todas as súas vertentes: pragmática, lingüística, sociolingüística e literaria" (Decreto 86/2015, 2015, p. 25798).

Para Plaza (2015), esse tipo de consideração confirma o papel atribuído pelos textos legais à literatura como um complemento da língua. Para essa pesquisadora, assim posto, tais textos situam a educação literária em segundo plano em relação à educação linguística, como uma subcompetência, um tipo de conhecimento específico dentro de saberes comunicativos mais gerais. Ademais, conforme discutimos no capítulo teórico deste trabalho, a competência literária não se trata de um complemento da competência comunicativa, pelo contrário, ela é bastante ampla e tem o seu lugar próprio, ainda que possa ser trabalhada de forma integrada a esta. Conforme já problematizamos, a competência literária está vinculada à leitura e escrita dos textos literários e exige a mobilização de vários outros componentes, como os saberes linguísticos de decodificação e conhecimentos textuais e discursivos; saberes pragmáticos para reconstruir a situação enunciativa apresentada no texto, conhecimentos de uso literário da língua, de estruturas retóricas e referentes metaliterários; múltiplas estratégias necessárias para ler diferentes gêneros; saberes intertextuais das correlações entre os textos literários (Lomas, 2002; Cantero & Mendoza, 2003; Ballester, 2015).

Em relação à competência comunicativa, além do que já apresentamos no capítulo teórico, acrescentamos que essa também é bastante ampla e abrange outras competências subjacentes, mas a literária não faz parte dessas, conforme trecho a seguir:

> La competencia comunicativa se suele dividir en cuatro competencias subyacentes: *gramatical, sociolingüística, estratégica y discursiva* (Canale & Swain, 1980), a los que Van Ek (1986) añade la *competencia sociocultural*, que consiste en saber reconocer la validez de otras formas de categorizar y expresar la experiencia y de llevar a cabo la interacción entre las personas, y la *competencia social*, esto es, la familiaridad con distintas culturas y el desarrollo de la confianza y la motivación para comunicarse con otros. Relacionado con estos últimos, ha cobrado relevancia también últimamente el concepto de *competencia intercultural* (Byram, 1997), que incluiría la curiosidad, apertura y disposición para ver la cultura propia y ajena sin prejuicios y así superar las barreras culturales en la comunicación. *(*Palacios Martínez et al., 2019, para. 3, grifo do autor)

Enfim, as competências comunicativa e literária são fundamentais para a formação do alunado, podem ser trabalhadas de forma integrada, mas uma não é subalterna à outra. Sobre esta última, a que nos interessa neste trabalho, o currículo destaca a reflexão literária a partir da leitura crítica de textos literários, com o seguinte direcionamento:

> A reflexión literaria, presente nun bloque de contidos nas linguas ambientais, o galego e o castelán, e nas línguas clásicas, *a través da lectura, mediante a comprensión e interpretación de textos significativos* favorece o coñecemento das posibilidades expresivas da lingua, *desenvolve a capacidade crítica e creativa dos/das estudantes*, dálles acceso á memoria, á creatividade, á imaxinación, á descuberta das outras persoas, ao coñecemento doutras épocas e culturas, e enfróntaos/as a situacións, sentimentos e emocións nunca

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> experimentados, que enriquecen a súa visión do mundo e favorecen o coñecemento deles/as mesmos/as. (Decreto 86/2015, 2015, pp. 25969-25979, grifo nosso)

Primeiramente, a nosso ver, esse excerto vai ao encontro da visão da prática da leitura literária como uma forma de vivência pessoal, humana, única e intrínseca à formação do jovem. A compreensão e interpretação do texto literário permite ao estudante o desenvolvimento de competências ligadas à expressividade da língua, à criatividade e imaginação, acesso à memória, conhecimento de outras culturas e épocas, entre outros elementos descritos nesse trecho do texto, que possibilitam, ao mesmo tempo, o conhecimento de si mesmo e do outro, uma vez que dá forma aos sentimentos e à visão do mundo. Entretanto, há que se destacar que esse benefício não advém da leitura em geral, como aparece no trecho acima "a través de la lectura*"*, mas sim de um tipo específico de leitura, a *leitura literária*, cujas singularidades também problematizamos no capítulo teórico desta tese.

Ainda em relação a esse trecho, assim como ocorreu em nossa análise da BNCC brasileira, chama-nos a atenção o emprego do termo "textos significativos", nessa e em outras partes do documento. Tal uso parece estabelecer uma dicotomia entre textos significativos e textos insignificantes (ou não significativos para o leitor). Não encontramos, no currículo da Comunidade galega, uma definição do que seriam "textos significativos"; logo, há algumas possibilidades.

Na primeira delas, podemos inferir que seriam aqueles textos que são significativos para o estudante. Lajolo (1993) e Cosson (2014a), especialistas em ensino da literatura no Brasil, abordam tal terminologia em referência àqueles textos que despertam, no leitor, uma vontade de ler, um desejo pela descoberta, pela exploração da temática abordada e pelo enredo desenvolvido, despertam a imaginação, a sedução, o prazer, que o fazem se identificar com a obra e alargar os horizontes. Nesse sentido, a leitura literária propicia um conjunto de significados, já que ler não é simplesmente decodificar ou adivinhar o sentido de um texto literário, mas a partir dele, "atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros *textos significativos* para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista" (Lajolo, 1993, p. 59, grifo nosso).

Entretanto, ao tomarmos como análise outras partes do currículo da Galícia – como o bloco de Educação literária que propõe, entre os conteúdos, a leitura, a análise e o comentário de textos significativos das literaturas espanhola e galega (medieval e média, por exemplo) – é possível relacionar o termo "textos significativos" ao cânone. Para Plaza (2015), tal terminologia no âmbito do ensino da literatura remete a uma suposta supremacia do cânone literário. Esse é um problema que se apresenta quando se discute a importância da diversificação do *corpus* literário para o desenvolvimento do hábito da leitura e da competência literária dentro da proposta de educação literária, bem como para a desconstrução de um modelo pró-canônico que esteja a serviço de interesses dominantes com contornos ideológicos patriarcais, racistas e imperialistas (Ceia, 2009c).

Aprofundaremos, um pouco mais adiante, essa questão da seleção dos textos no currículo, ao avaliarmos o conjunto dos conteúdos que devem ser ensinados no bloco de Educação literária.[35] Entretanto, podemos adiantar que, já na Introdução à matéria *Lengua Castellana y*

[35] Em cada uma dessas matérias de línguas do bloco de disciplinas troncais e autonômicas, são apresentados os blocos a serem trabalhados, progressivamente, de acordo com cada curso/ano da ESO e do *Bacharelato.* Em *Lengua Castellana y Literatura: Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar; Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir; Bloque 3. Conocimiento de la lengua; Bloque 4. Educación literaria.* Já em *Lingua Galega e Literatura,* há o acréscimo de um bloco*: Bloque 1. Comunicación oral. escoitar e falar; Bloque 2. Comunicación escrita. Ler e escribir; Bloque 3. Funcionamiento da*

Literatura, há um prenúncio de uma proposta de diversificação do *corpus* quando se aborda o objetivo principal que deve guiar a educação literária:

> El bloque de "Educación literaria" asume el objetivo de hacer de los/las escolares lectores/as cultos/as y competentes, implicados/as en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida. Es un marco conceptual que alterna la lectura, la comprensión y la interpretación de obras literarias próximas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva con la de textos literarios y obras completas representativas de la literatura en español. *(*Decreto 86/2015, 2015, pp. 26028-26029).

Nesse excerto, percebemos uma visão para além do cânone, já que se propõe para a formação de leitores literários competentes também a adoção de obras literárias mais próximas aos gostos pessoais dos adolescentes, em um processo que tenha continuidade fora da escola, ao longo da vida. Além disso, percebemos um alinhamento aos objetivos principais do paradigma da educação literária. Conforme discutimos no capítulo teórico desta tese, esse modelo visa principalmente ao desenvolvimento da competência literária e à aquisição de hábitos de leitura literária. Para isso, o alunado deve ter acesso a um repertório plural de textos, que vão desde as narrativas juvenis contemporâneas – que, geralmente, agradam mais ao jovem leitor –, às obras representativas das literaturas castelhana, galega (ou das outras Comunidades Autônomas) e universal, bem como desenvolver uma série de práticas inovadoras de leitura e de escrita de cunho literário.

Entretanto, ao analisarmos o objetivo principal do bloco de Educação literária na Introdução à matéria *Lingua Galega e Literatura*, apresentada a seguir na versão em galego desse documento, não percebemos um direcionamento idêntico a esse.

> O bloque 5, "Educación literaria" asume o obxectivo de facer dos alumnos e as alumnas lectores e lectoras competentes, con implicación nun proceso de formación de lectura que continúe ao longo de toda a vida. Ademais, o alumnado achegarase á historia da literatura galega, así como ás súas obras e aos seus autores e as súas autoras máis salientables, e recoñecerá a vinculación destes produtos literarios coa historia de Galicia. (*Decreto 86/2015*, p. 26817)

Nesse trecho, notamos o mesmo propósito de formar leitores competentes em um processo que se estende ao longo da vida. Contudo, não há a indicação de obras mais próximas aos gostos pessoais e à idade do alunado, mas sim um encaminhamento para um trabalho mais voltado para o viés canônico e histórico, uma vez que se faz referência ao estudo da história da literatura galega, bem como às obras e aos autores e às autoras tidos como notáveis e dignos de representarem a história da Galícia. Resta-nos verificar se tal tendência será confirmada à medida que avançarmos nas análises desse currículo.

Vejamos, então, como se situa a orientação geral em relação aos conteúdos, critérios avaliativos e padrões de aprendizagem que, no bloco de Educação literária, inclui o atual currículo acadêmico para o último ano da ESO nas matérias de *Lengua Castellana y Literatura* e de *Lingua Galega e Literatura*, conforme as Tabelas 3 e 4, apresentadas a seguir:

lingua; Bloque 4. Lingua e sociedade; Bloque 5. Educación literaria. Para cada um desses blocos apresentados por curso, é apresentado um quadro com os objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, padrões de aprendizagem e competências-chave interrelacionados (Decreto 86/2015, 2015).

Tabela 3. Bloco 4. Educação literária – *Lengua Castellana y Literatura*. ESO. 4º Curso

Conteúdos	Critérios avaliativos	Padrões de aprendizagem
B4.1. Lectura libre de obras de la literatura española y universal, y de la literatura juvenil, como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo, para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios, y su autonomía de lectura.	B4.1. Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil.	LCLB4.1.1. Lee y comprende con un grado creciente de interés y autonomía obras literarias próximas a sus gustos y a sus aficiones. LCLB4.1.2. Valora alguna de las obras de lectura libre, resumiendo el contenido, explicando los aspectos que más llamaron su atención y lo que la lectura le aportó como experiencia personal. LCLB4.1.3. Desarrolla progresivamente su propio criterio estético persiguiendo como única finalidad el placer por la lectura.
B4.1. Lectura libre de obras de la literatura española y universal, y de la literatura juvenil, como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo, para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios, y su autonomía de lectura.	B4.2. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes.	LCLB4.2.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, cine, etc.). LCLB4.2.2. Reconoce y comenta el mantenimiento o la evolución de personajes-tipo, temas y formas a lo largo de los diversos períodos histórico-literarios, hasta la actualidad. LCLB4.2.3. Compara textos literarios y piezas de los medios de comunicación que respondan a un mismo tópico, observando, analizando y explicando los puntos de vista según el medio, la época o la cultura, y valorando y criticando lo que lee o ve.
B4.1. Lectura libre de obras de la literatura española y universal, y de la literatura juvenil, como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo, para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios, y su autonomía de lectura.	B4.3. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.	LCLB4.3.1. Habla en clase de los libros y comparte sus impresiones con los/las compañeros/as. LCLB4.3.2. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma. LCLB4.3.3. Lee en voz alta, modulando y adecuando la voz, apoyándose en elementos de la comunicación no verbal y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

		potenciando la expresividad verbal. LCLB4.3.4. Dramatiza fragmentos literarios breves desarrollando regresivamente la expresión corporal como manifestación de sentimientos y emociones, respetando las producciones de las demás personas.
B4.2. Aproximación a las obras más representativas de la literatura española desde el siglo XVIII a nuestros días a través de la lectura y la explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas. Reflexión y superación de estereotipos de género, clase, creencias, etc.	B4.4. Comprender textos literarios representativos desde el siglo XVIII a nuestros días, reconociendo la intención del/de la autor/a, el tema y los rasgos propios del género al que pertenece, y relacionando su contenido con el contexto sociocultural y literario de la época, o de otras épocas, y expresando la relación con juicios personales razonados.	LCLB4.4.1. Lee y comprende una selección de textos literarios representativos de la literatura desde el siglo XVIII a nuestros días, identificando el tema, resumiendo su con tenido e interpretando el lenguaje literario. LCLB4.4.2. Expresa la relación entre el contenido de la obra, la intención del/de la autor/a y el contexto, y el mantenimiento de temas y formas, emitiendo juicios personales razonados.
B4.3. Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos del siglo XX, utilizando las convenciones formales del género seleccionado y con intención lúdica y creativa.	B4.5. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.	LCLB4.5.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados, siguiendo las convenciones del género y con intención lúdica y creativa. LCLB4.5.2. Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos
B4.4. Consulta de fuentes de información variadas para la realización de trabajos y la cita adecuada de éstas.	B4.6. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas para realizar un trabajo educativo en soporte impreso o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal, y utilizando las tecnologías de la información.	LCLB4.6.1. Consulta y cita adecuadamente varias fuentes de información para desarrollar por escrito, con rigor, claridad y coherencia, un tema relacionado con el currículo de Literatura. LCLB4.6.2. Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias, expresándose con rigor, claridad y coherencia. LCLB4.6.3. Utiliza recursos variados de las tecnologías de la información y de la comunicación para la realización de sus trabajos educativos.

Fonte: Decreto 86/2015 (2015, pp. 26075- 26079)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 4. Bloco 5. Educação literária – *Lingua Galega e Literatura*. ESO. 4º Curso

Conteúdos	Critérios avaliativos	Padrões de aprendizagem
B5.1. Identificación e comprensión dos distintos períodos e xeracións da literatura galega de 1916 ata a actualidade.	B5.1. Identificar e comprender os distintos períodos e xeracións da literatura galega de 1916 ata a actualidade.	LGLB5.1.1. Identifica os distintos períodos e xeracións da literatura galega de 1916 ata a actualidade. LGLB5.1.2. Comprende e explica razoadamente os distintos períodos da literatura galega de 1916 ata a actualidade sinalando os seus principais trazos característicos.
B5.2. Selección, lectura autónoma e comentario de obras representativas da literatura galega de 1916 ata a actualidade.	B5.2. Seleccionar, ler autonomamente e comentar obras representativas da literatura galega de 1916 ata a actualidade e relaciona o seu contido co contexto histórico, cultural e sociolingüístico de cada período.	LGLB5.2.1. Selecciona, seguindo criterios razoados, obras representativas da literatura galega de 1916 ata a actualidade para a súa lectura. LGLB5.2.2. Le autonomamente obras ou textos representativas da literatura galega de 1916 ata a actualidade, resume o seu contido, sinala os seus trazos característicos definitorios e relaciónaos co contexto histórico, cultural e sociolingüístico do período da literatura galega correspondente. LGB5.2.3. Comenta, de forma guiada ou libre, textos de obras da Literatura galega desde 1916 ata a actualidade, sinala os seus trazos característicos definitorios e relaciónaos co contexto histórico, cultural e sociolingüístico do período da literatura galega correspondente. LGLB5.2.4. Compara textos literários dun mesmo período ou de diferentes períodos atendendo aos seus principais contidos, sinala os seus trazos característicos definitorios e pon todo en relación co contexto histórico, cultural e sociolingüístico do período ou períodos.
B5.3. Lecturas expresivas e comprensivas, audicións e lecturas dramatizadas de textos narrativos, poéticos, teatrais e ensaísticos representativos da literatura galega de 1916 ata a actualidade.	B5.3. Ler expresiva e comprensivamente, facer audicións e ler dramatizadamente textos narrativos, poéticos, teatrais e ensaísticos da literatura galega de 1916 ata a actualidade.	LGLB5.3.1. Le expresiva, compressiva e/ou dramatizadamente textos narrativos, poéticos, teatrais e ensaísticos representativos da literatura galega de 1916 ata a actualidade.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

		LGLB5.3.2. Participa con proveito de audicións de textos narrativos, poéticos, teatrais e ensaísticos representativos da literatura galega de 1916 ata a actualidade e escribe/debate, argumentadamente, sobre os seus valores literarios.
B5.4. Elaboración de traballos individuais e/ou en grupo nos que se describan e analicen textos literários representativos da literatura galega de 1916 ata a actualidade.	B5.4. Elaborar traballos individuais e/ou en grupo nos que se describan e analicen textos representativos da literatura galega de 1916 ata a actualidade.	LGLB5.4.1. Elabora traballos individual e/ou colectivamente nos que se describen e analizan textos representativos da literatura galega de 1916 ata a actualidade.
B5.5. Consulta de fontes de información variadas e de recursos das TIC para a realización de traballos e cita axeitada destes.	B5.5. Consultar fontes de información variadas e recursos das TIC para a realización de traballos e cita axeitada destes.	LGLB5.5.1. Consulta fontes de información variadas para a realización de traballos e cita axeitada destas. LGLB5.5.2. Emprego de diferentes recursos das TIC para a realización de traballos e cita axeitada destes.
B5.6. Creación ou recreación de textos de intención literaria partindo das características dos traballados na aula co fin de desenvolver o gusto pola escrita e a capacidade de expresión dos sentimentos e xuízos.	B5.6. Crear ou recrear textos de intención literaria partindo das características dos traballados na aula co fin de desenvolver o gusto pola escrita e a capacidade de expresión dos sentimentos e xuízos.	LGLB5.6.1. Crea ou recrea textos de intención literaria partindo das características dos traballados na aula. LGLB5.6.2. Desenvolve o gusto pola escrita como instrumento de comunicación capaz de analizar e regular os sentimentos e xuízos.

Fonte: Decreto 86/2015 (2015, pp. 26915- 26918)

Ao examinarmos o que se espera do alunado ao concluir a ESO, podemos perceber que prevalentemente se trata da conclusão de uma proposta de educação literária que visa, ao final dessa etapa obrigatória, ao desenvolvimento da autonomia leitora literária e ao apreço pela literatura como fonte de prazer, conhecimento de mundo e enriquecimento pessoal, por meio de um *corpus* literário plural, composto por obras representativas das literaturas espanhola, galega e universal de todos os tempos e da literatura juvenil contemporânea.

Em linhas gerais, principalmente na matéria *Lengua Castellana y Literatura*, para efetivação desses e de outros princípios do paradigma de educação literária, nos currículos com marco na LOMCE, são propostas práticas de leitura literária que permitam aos estudantes explorarem os textos, reconhecendo, neles, a intenção dos autores, do tema e das características próprias do gênero literário a qual pertencem, além de relacionar o seu conteúdo com o contexto sociocultural e literário da época de sua produção e de outras épocas, bem como com outras formas artísticas. Ademais, determina-se a produção de trabalhos de análise literária e a realização de pesquisas utilizando as TIC para isso. Notavelmente, orienta-se a escrita criativa, por meio da criação ou recriação de textos de intenção literária, seguindo as características do gênero, de forma lúdica e com o propósito de estimular o gosto pela escrita literária e a expressão de sentimentos e juízos.

Nessa orientação rumo à efetivação da educação literária, destacamos, nessa matéria, a ênfase na leitura livre de obras literárias das literaturas em língua espanhola e universal (de todos os tempos) e da literatura juvenil como fruição, crescimento pessoal e conhecimento de

mundo, bem como a aproximação às obras mais representativas dessas literaturas para um estudo mais sistematizado, para além da fruição. Como outro aspecto inovador, nessa matéria de *Lengua Castellana y Literatura*, destaca-se, a partir do 3º ano da ESO, a reflexão e o combate a estereótipos, como os de gênero, classe e crenças, por meio da literatura.

Já na matéria *Lingua Galega e Literatura*, percebemos um direcionamento mais para práticas com viés mais canônico e histórico, que parecem sobrepor às inovações do paradigma da educação literária, conforme buscaremos mostrar na continuidade de nossas análises.

Assim, quando ampliamos nosso olhar para os quatro cursos da ESO nessas duas matérias, observamos que, enquanto nos dois cursos do primeiro ciclo dessa fase obrigatória, há uma flexibilidade que permite um trabalho mais livre por parte do professorado em função da idade, interesses e gostos literários do alunado; para o segundo ciclo, há uma progressão da leitura livre (ou guiada), mas com a prescrição da leitura e análise de fragmentos ou obras completas, relacionando tais textos aos grandes períodos e autores e autoras da literatura espanhola e, mais especificamente, da galega.

Entendemos a pertinência da abordagem em espiral, que segundo o Grupo de Genebra, permite uma progressão de forma espiralada com a contemplação de pelo menos dois níveis: "1. Objetivos semelhantes são abordados em níveis de complexidade cada vez maior ao longo da escolaridade. 2. Um mesmo gênero pode ser abordado diversas vezes ao longo da escolaridade, com graus crescentes de aprofundamento" (Dolz & Schneuwly, 2010, p. 64), tal como observamos no currículo galego.[36] Porém, conforme apontamos antes, a nosso ver, ainda há uma supremacia do modelo de ensino historiográfico e canônico, por meio da leitura, análise e comentários das obras mais representativas das literaturas espanhola e galega, sobretudo desta última. Assim, ainda que haja uma ênfase na leitura livre ao longo de todos os cursos das duas etapas da ESO em *Lengua Castellana y Literatura*, o mesmo não ocorre na outra língua cooficial e literatura.

Em suma, mesmo que haja muitos avanços em direção à implantação da educação literária nesse documento curricular, chama a nossa atenção a prescrição de um estudo sequencial (em ordem crescente) do cânone da literatura espanhola (da Idade Média até o Século de Ouro) e galega (das origens a 1916) no terceiro curso do primeiro ciclo, bem como a leitura e análise de obras, autoras e autores representativos da literatura nacional (espanhola desde XIX e galega a partir de 1916) até as produções contemporâneas no segundo ciclo, assinalando um modelo ainda calcado no estudo linear da historiografia literária nacional.

Nesse sentido, mesmo que tal trabalho, de modo geral, deva ser proposto a partir do acesso direto ao texto literário (fragmento ou obra completa), os dois primeiros conteúdos, critérios avaliativos e padrões de aprendizagem propostos para o trabalho com a literatura galega nos dois últimos cursos da ESO são explicitamente tradicionais, já que o que se prescreve é a identificação e a compreensão dos distintos períodos e gerações da literatura galega até a atualidade, por meio da seleção, leitura autônoma e comentário de obras representativas das produções desses estilos de época, relacionando os conteúdos com o contexto histórico, cultural e sociolinguístico de cada um desses períodos.

Além disso, em *Lingua Galega e Literatura*, observamos que o fomento da leitura de obras literárias voltadas para a idade do leitor desaparece a partir do 3º curso da ESO, dando lugar ao estudo cronológico das obras mais representativas da literatura galega, sem orientação para um trabalho de reflexão e desconstrução de estereótipos. Ademais, nessa matéria, ao longo dos quatro cursos, não há a indicação de leitura livre como fonte única de prazer e instrumento de

[36] O Grupo de Genebra é constituído por pesquisadores da Universidade de Genebra (Suíça) pertencentes ao Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da referida Universidade. Dentre seus integrantes, destacam-se: Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly e Jean-Paul Bronckart.

ócio e diversão para explorar outras culturas e outros tempos, como é proposto em *Lengua Castellana y Literatura* principalmente nos primeiros cursos da ESO. Mesmo em relação às obras literárias mais próximas à idade do adolescente, o que se propõe para a literatura em língua galega é uma leitura guiada desde o 1º curso da ESO, conforme demonstra o seguinte padrão de aprendizagem:

> LGLB5.1.1. Le, con regularidade e de maneira guiada, obras literarias para desenvolver o criterio lector; expón unha opinión persoal sobre a lectura unha obra axeitada á idade, relaciona o seu sentido coa propia experiencia e outros coñecementos adquiridos, e asimila os trazos estéticos xerais que definen cada texto. (Decreto 86/2015, 2015, p. 26830)

Dessa forma, conforme avaliamos anteriormente, percebemos um direcionamento predominantemente mais tradicional na disciplina de *Lingua Galega e Literatura*, cujo viés canônico e histórico parece sobrepor às práticas inovadoras do paradigma da educação literária. Conforme discutimos no capítulo teórico, essa abordagem mais tradicional não tem se mostrado eficaz no processo de formação do leitor literário, uma vez que mais afasta do que aproxima os jovens leitores da literatura. Para Mendoza (2008, para. 11):

> El estudio de la literatura no es el aprendizaje de una sucesión de movimientos, de fechas, autores y obras, ni la simple enumeración de influencias y de "rasgos de estilo". A los alumnos estos contenidos les resultan abstracciones poco evidentes y escasamente asequibles, porque los perciben como contenidos que les son poco significativos y de difícil comprensión cuando aparecen enunciados en un manual, ante esos contenidos/informaciones casi se ven obligados a realizar un acto de fe para aprender en abstracto el peculiar sucedáneo de la literatura que se les ofrece. Este sucedáneo suele estar elaborado con retazos históricos, biográficos y caracterizaciones de escuelas, épocas y géneros, aderezados con opiniones críticas, y todo junto lo perciben como muy ajeno a sus capacidades e intereses.

No intuito de ampliarmos ainda mais o nosso olhar e mantermos o critério de comparação entre as diretrizes curriculares para o alunado brasileiro e espanhol de 15 a 17/18 anos, analisamos também o currículo do bloco de Educação Literária nas matérias de *Lengua Castellana y Literatura I* e *II* e dos blocos de Literatura em *Lingua Galega e Literatura* I e de Educação Literária em *Lingua Galega e Literatura II* nos dois cursos do *Bacharelato*, cujos conteúdos, critérios avaliativos e padrões de aprendizagem do último curso apresentamos a seguir nas Tabelas 5 e 6:

Tabela 5. Bloco 5. Educação literária – *Lengua Castellana y Literatura*. *Bacharelato* 2º Curso

Conteúdos	Critérios avaliativos	Padrões de aprendizagem
B4.1. Estudio cronológico de las obras más representativas de la literatura en español del siglo XX hasta nuestros días.	B4.1. Conocer los aspectos temáticos y formales de los principales movimientos literarios del siglo XX hasta nuestros días, así como los autores y obras más significativos.	LCL2B4.1.1. Desarrolla por escrito con coherencia y corrección las características temáticas y formales de los principales movimientos del siglo XX hasta nuestros días, mencionando los autores y obras más representativas.
B4.2. Análisis de fragmentos u obras significativas del siglo XX hasta nuestros días.	B4.2. Leer y analizar textos literarios representativos de la historia de la literatura del siglo XX hasta nuestros días, identificando las	LCL2B4.2.1. Analiza fragmentos literarios o, en su caso, de obras completas del siglo XX hasta nuestros días,

	características temáticas y formales, en relación con el contexto, el movimiento, el género al que pertenece y la obra del/de la autor/a, y constatando la evolución histórica de temas y formas.	relacionando el contenido y las formas de expresión con la trayectoria y el estilo de su autor/a, su género y el movimiento literario al que pertenece. LCL2B4.2.2. Compara textos de diferentes épocas, y describe la evolución de temas y formas.
B4.3. Interpretación crítica de fragmentos u obras significativos del siglo XX hasta nuestros días. Reflexión y superación de estereotipos de género, clase, creencias, etc.	B4.3. Interpretar de manera crítica fragmentos u obras de la literatura del siglo XX hasta nuestros días, reconociendo las ideas que manifiestan la relación de la obra con su contexto histórico, artístico y cultural.	LCL2B4.3.1. Interpreta de manera crítica fragmentos u obras completos significativos de la literatura del siglo XX hasta nuestros días, reconociendo las ideas que manifiestan la relación de la obra con su contexto histórico, artístico y cultural.
B4.4. Planificación y elaboración de trabajos educativos escritos o presentaciones sobre temas, obras o autores/as de la literatura del siglo XX hasta nuestros días.	B4.4. Desarrollar por escrito un tema de la historia de la literatura del siglo XX hasta nuestros días, exponiendo las ideas con rigor, claridad y coherencia, y aportando una visión personal.	LCL2B4.4.1. Desarrolla por escrito un tema de la historia de la literatura del siglo XX hasta nuestros días, exponiendo las ideas con rigor, claridad, coherencia y corrección, y aportando una visión personal.
B4.4. Planificación y elaboración de trabajos educativos escritos o presentaciones sobre temas, obras o autores de la literatura del siglo XX hasta nuestros días.	B4.5. Elaborar un trabajo de carácter educativo en soporte impreso o digital sobre un tema del currículo de literatura consultando fuentes diversas, adoptando un punto de vista crítico y personal, y utilizando las tecnologías de la información.	LCL2B4.5.1. Lee textos informativos en papel o en formato digital sobre un tema del currículo de literatura del siglo XX hasta nuestros días, extrayendo la información relevante para ampliar conocimientos sobre el tema.

Fonte: Decreto 86/2015 (2015, pp. 26102-26103)

Tabela 6. Bloco 5. Educação literária – *Lingua Galega e Literatura*. B*acharelato* 2º Curso

Conteúdos	**Critérios avaliativos**	**Padrões de aprendizagem**
B5.1. Literatura galega de 1916 a 1936: – Poesía: autores/as de Vangarda e outros/as autores/as. – Prosa: autores/as das Irmandades, o Grupo Nós (narrativa e ensaio) e outros/as autores/as. – Teatro: autores/as das Irmandades, Vangardas e Grupo Nós.	B5.1. Identificar, analizar e describir a literatura galega de 1916 a 1936: – Poesía: autores/as de Vangarda e outros/as autores/as. – Prosa: autores/as das Irmandades, o Grupo Nós (narrativa e ensaio) e outros/as autores/as. – Teatro: autores/as das Irmandades, Vangardas e Grupo Nós	LGB5.1.1. Identifica, analiza e describe a poesía galega de 1916 a 1936: autores/as de Vangarda e outros/as autores/as. LGB5.1.2. Identifica, analiza e describe a prosa galega de 1916 a 1936: autores/as das Irmandades, o Grupo Nós (narrativa e ensaio) e outros/as autores/as. LGB5.1.3. Identifica, analiza e describe o teatro galego de 1916 a 1936: autores/as das Irmandades, Vangardas e Grupo Nós.
B5.2. Lectura e comentario de textos significativos da literatura galega de 1916 a 1936, identificación das súas características temáticas e	B5.2. Ler e comentar textos significativos da literatura galega de 1916 a 1936, identificar as súas características temáticas e formais e	LGB5.2.1. Le e comenta textos representativos da poesía galega de 1916 a 1936, caracterízaos formal,

formais e relación co contexto sociohistórico e sociolingüístico e mais o xénero ao que pertencen.	poñelas en relación co contexto sociohstórico e sociolingüístico e mais o xénero ao que pertencen.	estrutural e tematicamente e ponos en relación co contexto so ciohistórico e sociolingüístico. LGB5.2.2. Le e comenta textos representativos da prosa galega de 1916 a 1936, caracterízaos formal, estrutural e tematicamente e ponos en relación co contexto sociohistórico e sociolingüístico. LGB5.2.3. Le e comenta textos representativos do teatro galego de 1916 a 1936, caracterízaos formal, estrutural e tematicamente e ponos en relación co contexto sociohistórico e sociolingüístico.
B5.3. Literatura galega entre 1936 e 1975: - Poesía: produción bélica e autores/as do exilio. A Xeración de 1936, a Promoción de Enlace e a Xeración das Festas Minervais. - Prosa: produción bélica e autores/as do exilio. Os renovadores da prosa: Ánxel Fole, Eduardo Blanco-Amor, Álvaro Cunqueiro e Xosé Neira Vilas. A Nova Narrativa Galega. Autores/as dos primeiros 70. - Teatro: o teatro do exilio, a Xeración dos 50 e o Grupo de Ribadavia.	B5.3. Identificar, analizar e describir a literatura galega entre 1936 e 1975: - Poesía: produción bélica e autores/as do exilio. A Xeración de 1936, a Promoción de Enlace e a Xeración das Festas Minervais. - Prosa: produción bélica e autores/as do exilio. Os renovadores da prosa: Ánxel Fole, Eduardo Blanco-Amor, Álvaro Cunqueiro e Xosé Neira Vilas. A Nova Narrativa Galega. Autores/as dos primeiros 70. - Teatro: o teatro do exilio, a Xeración dos 50 e o Grupo de Ribadavia.	LGB5.3.1. Identifica, analiza e describe a poesía galega entre 1936 e 1975: produción bélica e autores/as do exilio, a Xeración de 1936, a Promoción de Enlace e a Xeración das Festas Minervais. LGB5.3.2. Identifica, analiza e describe a prosa galega entre 1936 e 1975: produción bélica e os autores do exilio, os renovadores da prosa (Ánxel Fole, Eduardo Blanco-Amor, Álvaro Cunqueiro e Xosé Neira Vilas) así como A Nova Narrativa Galega e autores/as dos primeiros 70. LGB5.3.3. Identifica, analiza e describe o teatro galego entre 1936 e 1975: teatro do exilio, a Xeración dos 50 e o Grupo de Ribadavia.
B5.4. Lectura e comentario de textos significativos da literatura galega de 1936 a 1975, identificación das súas características temáticas e formais e relación co contexto sociohistórico e sociolingüístico e mais o xénero ao que pertencen.	B5.4. Ler e comentar textos significativos da literatura galega de 1936 a 1975, identificar as súas características temáticas e formais e poñelas en relación co contexto sócio-histórico e sociolingüístico e mais o xénero ao que pertencen.	LGB5.4.1. Le e comenta textos representativos da poesía galega de 1936 a 1975, caracterízaos formal, estrutural e tematicamente e ponos en relación co contexto sócio-histórico e sociolingüístico. LGB5.4.2. Le e comenta textos representativos da prosa galega de 1936 a 1975, caracterízaos formal, estrutural e tematicamente e ponos en relación co contexto sociohistórico e sociolingüístico.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

		LGB5.4.3. Le e comenta textos representativos do teatro galego de 1936 a 1975, caracterízaos formal, estrutural e tematicamente e ponos en relación co contexto sociohistórico e sociolingüístico.
B5.5. Literatura galega de 1975 ata a actualidade: - Poesía: temas, xéneros e subxéneros, e estéticas dos/das principais autores/as dos 80, os 90 e o novo século. - Prosa: temas, xéneros e subxéneros, e estéticas dos/das principais autores/as dos 80, os 90 e o novo século. - Teatro: temas, xéneros e subxéneros, e estéticas dos/das principais autores/as dos 80, os 90 e o novo século.	B5.5. Identificar, analizar e describir a literatura galega de 1975 ata a actualidade: - Poesía: temas, xéneros e subxéneros, e estéticas dos/das principais autores/as dos 80, os 90 e o novo século. - Prosa: temas, xéneros e subxéneros, e estéticas dos/das principais autores/as dos 80, os 90 e o novo século. - Teatro: temas, xéneros e subxéneros, e estéticas dos/das principais autores/as dos 80, os 90 e o novo século.	LGB5.5.1. Identifica, analiza e describe a poesía galega de 1975 ata a actualidade: temas, xéneros e subxéneros, e estéticas dos/das principais autores/as dos 80, os 90 e o novo século. LGB5.5.2. Identifica, analiza e describe a prosa galega de 1975 ata a actualidade: temas, xéneros e subxéneros, e estéticas dos/das principais autores/as dos 80, os 90 e o novo século. LGB5.5.3. Identifica, analiza e describe o teatro galego de 1975 ata a actualidade: temas, xéneros e subxéneros, e estéticas dos/das principais autores/as dos 80, os 90 e o novo século.
B5.6. Lectura e comentario de textos significativos da literatura galega de 1975 á actualidade, identificación das súas características temáticas e formais e relación co contexto sociohistórico e sociolingüístico e mais o xénero ao que pertencen.	B5.6. Ler e comentar textos significativos da literatura galega de 1975 á actualidade identificar as súas características temáticas e formais e poñelas en relación co contexto sociohistórico e sociolingüístico e mais o xénero ao que pertencen.	LGB5.6.1. Le e comenta textos representativos da poesía galega de 1975 á actualidade, caracterízaos formal, estrutural e tematicamente e ponos en relación co contexto sociohistórico e sociolingüístico. LGB5.6.2. Le e comenta textos representativos da prosa galega de 1975 á actualidade, caracterízaos formal, estrutural e tematicamente e ponos en relación co contexto sociohistórico e sociolingüístico. LGB5.6.3. Le e comenta textos representativos do teatro galego de 1975 ata a actualidade, caracterízaos formal, estrutural e tematicamente e ponos en relación co contexto sociohistórico e sociolingüístico.
B5.7. Análise e comentario, a través de probas escritas ou traballos, cando menos dunha obra completa de cada un dos períodos literários referidos.	B5.7. Analizar e comentar, a través de probas escritas ou traballos, cando menos unha obra completa de cada un dos períodos literários referidos.	LGB5.7.1. Analiza e comenta, a través de probas escritas ou traballos, cando menos unha obra completa de cada un dos períodos literários referidos.

Fonte: Decreto 86/2015 (2015, pp. 26915-26918)

Conforme podemos observar, por meio dessas informações, fica claro que a continuidade do desenvolvimento do gosto pela leitura literária – pelo menos no que se refere à fruição e às preferências do jovem leitor – não é a prioridade nessa etapa educacional pós-obrigatória. Ainda que a autonomia leitora e o apreço pela literatura como fonte de prazer e conhecimento de outros mundos, tempos e culturas sejam mencionados uma vez em *Lengua Castellana y Literatura,* podemos perceber que, majoritariamente, o que se preconiza é a revisão e a consolidação do estudo sistematizado das obras mais representativas da literatura espanhola (desde a Idade Média até os dias atuais) e da literatura galega (Medieval até a atualidade), por meio da leitura, da análise crítica e do comentário de obras completas ou de fragmentos, cujo processo culmina nessa prescrição para o último ano do *Bacharelato*.

É fato que há uma orientação para o desenvolvimento da competência literária (de interpretação crítica e produção de textos de intenção literária), mas o que parece estar em pauta mesmo é um estudo sequencial crescente dos períodos artístico-literários (com identificação e análise das principais características, obras e autores) em preparação para as provas de acesso à universidade, dentro de um viés predominantemente canônico e histórico, principalmente na matéria de *Lingua Galega e Literatura*.

A nosso ver, as teorias sistêmicas, de Even-Zohar (1990), podem iluminar um entendimento dessas contradições, sobretudo a concepção da literatura como "bens e ferramentas", cuja posse significa riqueza e prestígio, bem como modelos de explicação da realidade e modelos de atuação (Paz et al., 2015). Nessa perspectiva, a constituição dos sistemas educacionais no contexto do XIX, em paralelo ao desenvolvimento dos nacionalismos, favoreceu que o conhecimento historiográfico das literaturas nacionais servisse como via de estabelecimento de um imaginário social que sustentava os nacionalismos essencialistas. Nesse sentido, a atual condição de subvalorização da língua e da literatura galegas parece dificultar a renúncia ao que, durante décadas, contribuiu a dignificar e difundir a língua e a literatura como bem simbólico da cultura galega. Por isso, apesar das considerações metodológicas da parte geral do currículo, não se renuncia `a revisão do cânone numa perspectiva histórica. No atual contexto, de retrocesso de número de falantes da língua galega, abdicar dessa perspectiva dos textos canônicos (enquanto "bens e ferramentas", avaliáveis e valiosos) representa um perigo de debilitamento cultural.

Tal abordagem pode ser confirmada quando verificamos que, no primeiro curso do *Bacharelato*, na matéria *Lingua Galega e Literatura*, o quinto bloco intitula-se Literatura, e não Educação literária como no segundo curso dessa etapa e nos cursos da ESO. Conforme o próprio nome indica e de acordo com os conteúdos de tal bloco, a prioridade não é a leitura e a escrita de textos literários, mas sim a sistematização de estudos formais "sobre" a literatura, tais como a definição de conceito de literatura, de texto literário e de literatura galega de tradição oral, bem como o ensino e aprendizagem das características dos gêneros literários e a descrição da cronologia geral da história da literatura galega. Ademais, retoma-se o estudo do cânone no âmbito da Galícia, por meio da historiografia da literatura medieval, do galego médio (séculos XVI, XVII e XVIII) e da literatura de *Rexurdimento,* com foco na "contextualización sociohistórica e sociolingüística da produción" e na "descrición e análise das obras e os/as autores/as principais" (Decreto 86/2015, 2015, p. 26902), complementando com a leitura, a descrição e a análise de textos significativos dessas estéticas literárias.

Um outro aspecto que nos chamou a atenção, tanto no *Bacharelato* quanto na ESO, foi a indicação da leitura de fragmentos de textos, cuja prática é muito usual nos paradigmas tradicionais – *patrimônio histórico e coletivo* (Colomer, 2010; Ballester, 2015) ou *paradigma histórico-nacional* (Cosson, 2018, 2020). No currículo galego, além das indicações da leitura de obras completas e de textos breves – que prevalecem no documento –, encontramos também

diversas ocorrências de indicação de leitura, análise e/ou comentário de fragmentos (selecionados, representativos ou significativos) nas matérias de *Lengua Castellana y Literatura* e de *Literatura Universal*. Já na *Lingua Galega e Literatura* (nem na Base brasileira), ressaltamos que não localizamos nenhuma incidência dessa abordagem de fragmentação do literário.

Muitas vezes, no currículo galego, a nosso ver, a orientação para o uso do fragmento parece ser a metodologia mais adequada, uma vez que tal termo aparece primeiro na sentença ou se relega o trabalho com a obra completa a um segundo plano, conforme os seguintes excertos extraídos do bloco de Educação Literária de *Lengua Castellana y Literatura*:

> B4.1. Leer **fragmento**s u obras de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil, próximas a los propios gustos y a sus aficiones, mostrando interés por la lectura.
> . . .
> B4.2. Aproximación a los géneros literarios y a las obras más representativas de la literatura española de la Edad Media al Siglo de Oro a través de la lectura y explicación de **fragmentos** significativos y, **en su caso**, **textos completos.** (Decreto 86/2015, pp. 26056 - 26057, grifo nosso)

Sabemos que, em decorrência do tempo escolar e dos limites de espaço dos materiais didáticos, entre outros fatores, muitas vezes, opta-se por trabalhar com textos curtos ou fragmentos. Para Soares (2001), a fragmentação é uma alteração, muitas vezes, necessária no processo de escolarização; entretanto, se o fragmento não constituir um todo significativo e coerente, ele não é um texto, mas sim um "pseudotexto". Um exemplo de inadequação na fragmentação é o comprometimento da estrutura narrativa, quando são feitos cortes no início, na complicação, no clímax e/ou no desfecho da narrativa. No documento espanhol, entendemos que o emprego de "fragmentos significativos" não caracteriza tais "pseudotextos"; mas, em muitos momentos, apenas o termo "fragmento(s)" foi utilizado sem indicação da leitura completa do texto literário também, o que sinaliza um alerta em relação a tal prática.

Já encaminhando para o final deste capítulo, não podemos deixar de destacar a proposta de educação literária na matéria *Literatura Universal*. Essa tem como atividade principal a leitura, interpretação, análise e valoração dos textos literários universais, por meio de processos e estratégias centrados no comentário de textos e nas relações de sentido estabelecidas com outras artes, como a música, o cinema, a pintura, o teatro etc. Ademais, tal matéria contempla também os grandes períodos e movimentos da literatura universal, por meio do estudo cronológico das obras mais significativas de cada época, com seleção de obras e autores/as, destacando certos temas e motivos, com o cuidado de superar estereótipos, assim como a evolução das formas literárias ao longo dos tempos.

Na Introdução ao currículo dessa matéria, a literatura é concebida como patrimônio cultural da humanidade, dentro de uma concepção que contribui para o enriquecimento da identidade pessoal e coletiva do alunado, bem como para a ampliação de sua visão de mundo e solidificação dos hábitos de leitura, conforme demonstra o trecho a seguir:

> A lectura de textos procedentes da literatura universal intervén no proceso de maduración afectiva, intelectual e estética do alumnado, xa que o coñecemento desta parte fundamental do patrimonio cultural da humanidade, na que se levan depositado a imaxinación, os sentimentos e os pensamentos de distintas culturas ao longo da historia, conduce os/as estudantes a afondar na comprensión da propia identidade, tanto individual como colectiva, así como a valorar de xeito

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> crítico a realidade do mundo contemporáneo. A lectura de fragmentos ou obras completas representativas do patrimonio literario universal permítelle ao alumnado coñecer outras realidades sociais e culturais, enriquecer a súa personalidade, ampliando a súa visión do mundo, e afianzar os seus hábitos de lectura, desenvolvendo o seu sentido estético. (Decreto 86/2015, 2015, p. 25959)

Essa matéria, diferentemente das outras das línguas oficiais e literaturas, parece atribuir à literatura um papel independente em relação à língua, bem como contribuir de forma efetiva para a formação do leitor competente e para a consolidação dos hábitos de leitura literária, proporcionando um acesso a um *corpus* (obras completas e fragmentos selecionados) representativo da literatura universal e, consequentemente, comparações entre distintas culturas, temas, gêneros e artes pelo alunado. Porém, por ela ser ofertada apenas como matéria optativa nas modalidades de Humanidades e Ciências Sociais e de Artes, é cursada apenas por uma parcela de estudantes.[37] Como parte do patrimônio cultural imaterial da humanidade, a literatura universal – que reúne em si saberes estético, artístico, histórico, social e político para a formação do sujeito – deveria ser assegurada a todo o alunado, uma vez se trata de um direito humano a ser garantido a todos os cidadãos, como fundamental para a formação integral do ser humano (Candido, 2011).

2.4.1 Síntese e perspectivas de mudanças com a nova legislação educacional no contexto espanhol

À guisa de conclusão deste capítulo, podemos sintetizar as principais diferenças e semelhanças entre os marcos legais dos dois contextos analisados por nós, bem como discorrer brevemente sobre as mudanças que estão em curso na nova legislação educacional espanhola.

Além da oferta da disciplina específica (*Literatura Universal*) e o fato de o *Decreto 86/2015* apresentar um currículo mais completo e detalhado (objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, padrões de aprendizagem, competências-chave), podemos citar outras diferenças entre o documento curricular da Galícia e a proposta curricular da BNCC brasileira (mais centrada nas competências e habilidades), em conformidade com as análises que fizemos ao longo deste capítulo.

Em relação ao modelo de ensino da literatura no Brasil e da educação literária no contexto galego, podemos mencionar como principal diferença a imposição do estudo cronológico sequencial da historiografia literária a partir das obras mais representativas das literaturas castelhana e galega no *Decreto 86/2015*. Conforme avaliamos, nos currículos implementados na Galícia no marco da *LOMCE*, tal direcionamento é explícito; já no Brasil, conforme também já problematizamos, há uma preocupação em combater o ensino da literatura centralizado no cânone e na historiografia literária, deixando a critério local a opção de estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente.

Ademais, podemos ressaltar que a Base brasileira explicita um maior número e uma maior diversificação de gêneros da esfera literária, inclusive mencionando formas mais inovadoras, como, por exemplo, as ligadas à literatura digital, marginal e periférica. Já o *Decreto 86/2015* também pluraliza, mas não exemplifica, de forma detalhada, os gêneros e subgêneros a serem trabalhados, optando por fazer referências mais genéricas à poesia, prosa e teatro (temas,

[37] Em razão de a matéria *Literatura Universal* não ser obrigatória, optamos por não detalhar os conteúdos, critérios avaliativos e padrões de aprendizagem, como fizemos em relação às matérias obrigatórias.

gêneros e subgêneros, estéticas de principais autores e autoras) de diferentes épocas, além de citar a literatura juvenil para a leitura livre. Quanto ao uso das mídias digitais, o documento galego ressalta as TIC como recurso para pesquisa e realização de trabalhos de análise de obras literárias, sem sugestões de gêneros digitais nos blocos de Educação Literária, apesar de sabermos que tais gêneros são amplamente trabalhados pelos docentes espanhóis, especialmente nas oficinas de escrita criativa; enquanto a Base brasileira dá ênfase, no trabalho com a literatura, ao uso das novas tecnologias para a pesquisa, análise, leitura e produção textual de cunho literário, por meio de diversos gêneros e meios digitais.

Como pontos comuns entre os documentos curriculares desses dois contextos, podemos retomar três princípios fundamentais que norteiam os paradigmas de educação literária e de letramento literário: primeiramente, ênfase à leitura literária (não limitada ao cânone nacional) com exaltação do prazer leitor por meio do acesso direto aos textos e às obras; em segundo lugar, a incorporação da dimensão ideológica na análise do literário (reflexão e superação de estereótipos e de discriminações de gênero, classe, crença, etnia etc.); em terceiro lugar, a incorporação das oficinas de escrita nas aulas da educação de nível secundário. Tudo isso numa perspectiva de aprendizagem baseada no protagonismo estudantil secundarista, cujo papel deve ser ativo e crítico para a formação de leitores e escritores competentes de literatura. Como a publicação do documento curricular da Galícia (de 2015) é anterior ao do Brasil (de 2018), podemos inferir que a BNCC dialoga bastante com o *Decreto 86/2015*, buscando neste currículo e em outros internacionais, referências de práticas inovadoras do trabalho com a literatura no contexto escolar.

Ademais, conforme mencionamos anteriormente, as mudanças na legislação no Brasil e na Espanha têm-se operado de maneira diferenciada. Enquanto a principal lei educacional brasileira permanece a mesma desde 1996 com a promulgação da LDB, com alterações ao longo do tempo; na Espanha, já foram aprovadas diversas leis. Para Plaza (2015), como as leis espanholas de educação se sucedem no mesmo ritmo que as trocas de governo, como uma medida de determinado partido político, isso faz com que a análise de uma lei educacional tome um texto que, em pouco tempo, poderá se tornar obsoleto.

Isso foi justamente o que aconteceu conosco, uma vez que a fase final de produção desta tese foi marcada por uma transição nos marcos legais no contexto espanhol, com a publicação da *Ley Orgánica 3/2020*, de 29 de dezembro, e dos novos currículos nas Comunidades Autônomas. A nova lei, a *LOMLOE*, entrou em vigor em janeiro de 2021 (20 dias depois de sua publicação), porém a implantação das modificações contempladas nela serão realizadas de forma escalonada ao longo de três anos e alternada por cursos/anos letivos. Especificamente na Educação Secundária, as mudanças ocorrerão no ano escolar 2022/2023 para o 1º e 3º ano da ESO e para o 1º do *Bacharelato;* e, no ano de 2023/2024, para o 2º e 4º da ESO e para o 2º do *Bacharelato*.

No contexto galego, recentemente, foram publicados o *Decreto 156/2022*, de 15 de setembro, que estabelece a ordenação e o currículo da educação secundária obrigatória na Comunidade Autônoma da Galícia, e o *Decreto 157/2022*, de 15 de setembro, que estabelece a ordenação e o currículo do *bacharelato* na Comunidade Autônoma da Galícia. Tais Decretos estão de acordo com o disposto na citada *Ley Orgánica 3/2020*, de 29 de dezembro, bem como no *Real Decreto 217/2022*, de 29 de março, que estabelece a ordenação e os ensinos mínimos da educação secundária obrigatória, e no *Real Decreto 243/2022*, de 5 de abril, que estabelece a ordenação e os ensinos mínimos do *Bachillerato*.

Em linhas gerais, a nova lei (*Ley Orgánica 3/2020*, 2020*)* implica mudanças no ensino, nos conteúdos educativos de cada etapa escolar, nos objetivos do ensino e nos métodos de avaliação, entre outros aspectos. De concreto e tendo em vista os propósitos de nossa investigação,

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

apontaremos aqui, de forma sintética, as principais mudanças curriculares no tocante à educação literária nos cursos finais da ESO e na etapa do *bacharelato*, em conformidade com os supracitados *Decreto 156/2022* e o *Decreto 157/2022*.

Primeiramente, ressaltamos que, nos novos currículos, com exceção do bloco da Educação Literária, todos os outros blocos de conteúdo mudam de nome e um novo é adicionado: *as línguas e seus falantes* (com orientação para uma nova competência fundamental – a competência multilíngue – e para as abordagens sociolinguística e ecolinguística). Desse modo, os blocos na matéria de *Lengua Castellana y Literatura* são: 1. *Las lenguas y sus hablantes; 2. Comunicación: comprensión oral y escritura; 3. Comunicación: expresión oral y escritura; 4. Educación literaria; 5. Reflexión sobre la lengua.* E na de *Lingua Galega e Literatura*: 1. *As linguas e os seus falantes; 2. Comunicación; 3. Educación literaria; 4. Reflexión sobre a lingua*.

Em linhas gerais, as mudanças são poucas no tocante à educação literária, pois o foco continua sendo o compromisso com a promoção leitora e com a criação de textos de intenção artística. Nesse sentido, podemos ressaltar que as alterações essenciais têm a ver com o fato de que, no 3º e 4º da ESO, é abandonado o estudo cronológico com foco nas obras e fragmentos mais representativos de cada período, movimento ou geração (da literatura espanhola e universal em língua castelhana ou do patrimônio galego literário) para dar lugar à noção de "itinerário temático", que se aproxima do conceito de "constelação literária", de Guadalupe Jover, ou de gênero.

De fato, a substituição dessa perspectiva historiográfica nos dois últimos cursos da ESO, nas duas matérias das línguas oficiais e literaturas, por essa nova abordagem parece ir na direção de, especialmente, melhorar a leitura e sua promoção, com a seleção de obras e fragmentos literários que permitam o acesso do alunado à cultura literária e à experiência da leitura, por meio de temas relevantes e motivadores, alguns dos quais são explicitamente sugeridos a partir do próprio documento curricular (perspectiva de gênero, universo literário feminino, defesa dos direitos humanos, consciência ambiental etc.). Nesse sentido, além da leitura guiada de obras ou fragmentos da literatura espanhola e universal (em língua castelhana) e do patrimônio literário em língua galega, há o destaque para a leitura progressivamente autônoma de textos literários em diferentes suportes selecionados em função dos próprios gostos, interesses e necessidades do alunado, mas agora na constância do progresso do próprio itinerário leitor e cultural.

Ademais, é relevante também, na matéria de língua galega e literatura, a menção explícita à literatura lusófona, que se funda na abertura à literatura portuguesa e brasileira, deixando de se restringir, portanto apenas à literatura galega como era disposto no currículo anterior. Nesse aspecto, entre os conteúdos do 4º curso da ESO dessa matéria, está a leitura guiada de obras e fragmentos relevantes das autoras e autores galegos e, em menor medida, do patrimônio literário lusófono, por meio de itinerários temáticos ou de gêneros que atravessam diferentes épocas, contextos e movimentos artísticos.

Por outro lado, destacamos que o enfoque cronológico da história da literatura espanhola e galega do currículo anterior é mantido no *bacharelato* tanto para a leitura guiada quanto para a autônoma, ainda que se prescreva que as obras relevantes estejam inscritas no itinerário temático ou de gênero. Ademais, há uma abertura, nessa etapa pós-obrigatória, para a recomendação de leitura em diferentes suportes e para a diversificação do *corpus* literário no intuito de atender aos circuitos comerciais do livro e distinguir entre a literatura canônica e a de consumo, entre os clássicos e os *bestsellers*.

Isso posto, encerramos este capítulo, no qual procuramos situar o tema da pesquisa dentro dos marcos legais de cada um dos contextos investigados, a partir das diretrizes e normas estabelecidas pelos principais documentos educacionais no Brasil e na Galícia. Ressaltamos

que temos ciência de que a mera avaliação das diretrizes e das orientações curriculares não basta para uma análise profunda de nenhum sistema educacional. Geralmente, há uma distância entre a publicação dos documentos oficiais e a implementação dessas diretrizes e orientações na sala de aula, mediada pelos livros didáticos e outros materiais pedagógicos, pelos programas de formação continuada que tentam levar as práticas inovadoras à totalidade do professorado etc. Entretanto, reiteramos que a análise do currículo formal vigente no período de aplicação da pesquisa é importante para nortear a parte empírica da pesquisa, que trazemos, na sequência desta tese.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

PARTE II – DIMENSÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 3. ROTAS DE NAVEGAÇÃO E TRIPULAÇÃO

CAPÍTULO 4. RETRATOS DAS PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

CAPÍTULO 5. RETRATOS DOS LIVROS DIDÁTICOS

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 3. ROTAS DE NAVEGAÇÃO E TRIPULAÇÃO

"Longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos servos de antigamente, mas agora trabalhando no solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casa, os leitores são viajantes; circulam em terras alheias; são nômades que caçam furtivamente em campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los."

Michel de Certeau

Ao começarmos por essa epígrafe de Certeau (1998, pp. 269-270), queremos destacar nossa condição de nômades no processo de investigação, viajando em busca de saberes sobre a formação do leitor literário dentro do nosso estado, Goiás, e em terra alheia, na Galícia. Assim, "caçamos", pesquisando em campos acadêmico-científicos o que já foi produzido e traçando o caminho metodológico de nossa viagem em busca do conhecimento.

Nesse sentido, conforme anunciamos na Introdução, sabemos que há, atualmente, uma série de estudos e pesquisas sobre a formação do leitor literário e temas afins, dentro e fora do contexto escolar. Isso pode ser percebido pela proliferação de atividades que têm como foco: ensino da literatura, ensino e literatura, formação do leitor, leitura literária, letramento literário, educação literária, dentre outros tantos termos ligados a esse campo semântico. Tal interesse pode ser, facilmente, constatado nos dossiês temáticos dos periódicos, nos repositórios institucionais de trabalhos de conclusão de cursos de graduação e pós-graduação, nas apresentações de comunicações e nas publicações em anais de eventos acadêmico-científicos, nos títulos de livros, nos debates e nas entrevistas que circulam na mídia, bem como nas políticas públicas de incentivo à leitura literária.

O conhecimento dessa produção é de suma importância para o desenvolvimento de nossa investigação, tanto para o embasamento teórico quanto para a dimensão empírica do trabalho. De acordo com especialistas em metodologias científicas, o levantamento rigoroso do estado da arte do tema em investigação permite ao pesquisador saber o quê, como, por quem e onde o objeto em questão foi ou está sendo estudado (Traldi & Dias, 2004). Isso permite identificar lacunas e avançar nas discussões, evitando-se, assim, somente repetir o que já foi feito e publicado. Ademais, segundo Bernardo e Calderero (2000), uma revisão sistemática do estado da questão sobre o tema de investigação ajuda o pesquisador a: definir e delimitar o problema, situar o estudo numa perspectiva histórica e contextual, evitar replicações desnecessárias, selecionar métodos e técnicas mais adequados, bem como relacionar as descobertas de conhecimentos prévios e sugerir novas investigações.

Nesse sentido, realizamos, em bases de dados nacionais e internacionais, um minucioso levantamento das recentes pesquisas relacionadas às práticas escolares de formação do leitor. A seguir, apresentamos um panorama desse levantamento, destacando algumas investigações

que tenham aproximação com a pesquisa que apresentamos neste trabalho, bem como trazemos alguns dados relativos a avaliações externas e pesquisas em larga escala sobre a leitura e leitura literária no Brasil e na Espanha. Dessa forma, já cientes dos estudos e investigações que foram desenvolvidos na atualidade, asseguramo-nos de certa originalidade e da relevância que requer um trabalho acadêmico de tamanha envergadura, como o de uma tese.

Na sequência, trazemos a contextualização inicial, com a ratificação da justificativa de nossa investigação e dos objetivos propostos para a dimensão empírica, para, em seguida, apresentarmos a descrição do desenho e as partes do processo investigativo, bem como a contextualização dos meios – de onde decorrem as amostras do estudo – e os procedimentos adotados. Para isso, buscamos apresentar pressupostos fundamentais da pesquisa no campo da Educação e esclarecer o porquê da nossa opção pela investigação com enfoque misto, além de justificar o contexto de aplicação da investigação, os participantes, bem como os procedimentos e os instrumentos utilizados na coleta e na análise dos dados, com sustentação em especialistas em metodologia científica na área educacional e multidisciplinar.

3.1 PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA NO BRASIL E NA ESPANHA

Dada a quantidade de publicações de títulos sobre a formação de leitores literários na escola nas últimas décadas, é praticamente impossível organizar uma bibliografia que abranja todos os estudos e as pesquisas que contemplam tal problemática. No âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, o tema também vem sendo abordado em diversas investigações. Diante do grande número de trabalhos, optamos por fazer um levantamento dos que abordam diretamente esse tema e outros afins, como o ensino da literatura, o letramento literário e a educação literária no contexto escolar, desenvolvidos recentemente, principalmente, no Brasil e na Espanha, contextos de aplicação de nossa investigação.

No âmbito brasileiro, optamos, no início de nossa investigação, pela delimitação da busca a partir de 2014, uma vez que encontramos outros trabalhos, que também serão referenciados por nós, que trazem um panorama histórico e contextual das pesquisas já desenvolvidas anteriormente. Já na Espanha, buscamos as publicações realizadas nos últimos dez anos, uma vez que não tínhamos, até então, conhecimento do estado da questão anterior aos últimos cinco anos e necessitávamos conhecer melhor a investigação em educação literária na Espanha.

Nessa perspectiva, a seguir, antes de trazermos o mapeamento feito por nós, apresentamos alguns trabalhos que apontam a revisão da literatura em períodos anteriores aos supracitados, a título de ilustração e de sugestão de fontes de consulta. Em *La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación*, de Lluch e Sánchez-García (2017), temos uma visão geral das publicações em nível internacional. Nesse artigo, as autoras analisam as investigações publicadas no período de 2000 a 2015 em revistas internacionais indexadas em *Scopus* e em *WoS*, a partir dos termos de busca "Reading Promotion", "Promoting Reading" e "Literacy Promotion", nos campos de título, resumo e palavras-chave. Os dados dos artigos e das revisões de literatura encontrados revelam que a promoção da leitura, com foco no ambiente escolar, é uma preocupação em diversos países, principalmente na Espanha (18% dos artigos), nos Estados Unidos (11,5%), em Portugal (8%), na Colômbia (8%), no Reino Unido (5%) e no Brasil (5%). De acordo com as autoras:

> Estos trabajos resaltan la necesidad de abordar esta temática desde una mirada interdisciplinar y empírica que permita establecer las bases para una correcta actuación y la consolidación de hábitos de lectura estables, especialmente entre los niños y jóvenes. Del análisis realizado se concluye que buena parte de la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> oferta actual en materia de promoción lectora es básicamente un intento para acercar los libros y la lectura de forma atractiva a los lectores más jóvenes, si bien son escasas todavía las investigaciones que se preocupan de los resultados de estas intervenciones. (Lluch & Sánchez-García, 2017, p. 1)

Especificamente no contexto brasileiro, a tese *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*, desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, por Oliveira (2013), apresentou uma visão geral das pesquisas sobre o ensino da literatura e de leitura literária na escola a partir do final da década de 1970 (período que marca o início das investigações sobre essa temática no Brasil) até 2010.[38] Essa pesquisadora pontuou, a partir desse levantamento, os diferentes modos pelos quais a literatura passa a fazer parte da grade curricular do ensino básico brasileiro e as mudanças de abordagens didáticas em diferentes momentos históricos. Além disso, ela apresentou e comentou dissertações e teses que abordam o modo de recepção da literatura pelos adolescentes na prática escolar. Nesse levantamento, a autora destacou as pesquisas de doutorado de importantes autoras brasileiras sobre a literatura na escola, citando: Lajolo (1982), Zilberman (1988), Razzini (2000), Dalvi (2009), entre outras. Também há referência ao GPELL – Grupo de Pesquisas do Letramento Literário, vinculado ao CEALE – Centro de Alfabetização Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que, desde 1994, passou a concentrar e desenvolver pesquisas que investigam e promovem relações entre a literatura infantil e juvenil e a formação de leitores literários na Educação Básica.[39] Desse grupo, Oliveira (2013) destacou no âmbito do ensino médio, cujo nível de ensino é foco de nossa investigação, quatro trabalhos de campo, citando: a dissertação de mestrado de Rocco (1975) e as teses de Vieira (1988), Leahy-Dios (2000) e Cereja (2004). Entre outras considerações, Oliveira (2013) conclui que essas pesquisas não eram unânimes no que se refere à relação entre o nível socioeconômico dos estudantes e o gosto pela leitura, mas todas enfatizaram a importância do professorado no desenvolvimento das práticas de leituras literárias e no modo como o alunado se apropria da literatura. Além disso, segundo essa pesquisadora, tais investigações revelaram que os adolescentes tendem a buscar, por espontânea vontade, a leitura de prazer imediato, como a dos *best-sellers*, em vez das obras canônicas de leitura obrigatória na escola.

Uma outra publicação que apresenta um bom mapeamento das pesquisas sobre o ensino da literatura no Brasil é o artigo *Ensino da literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010)?*, de Dalvi e Resende (2011). Nesse texto, essas pesquisadoras da área de Educação e Literatura apresentaram um levantamento das pesquisas desenvolvidas entre 2001 e 2010, em nível de mestrado e doutorado, com uma das palavras-chave o "ensino da literatura", nos âmbitos dos programas de pós-graduação em Letras e Educação no Brasil. Com esse filtro, as autoras registraram e comentaram dezesseis trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com acesso pelo Domínio Público. A partir dessa amostra, elas concluíram que já se notava, na década passada, um impulso para a mudança do ensino da literatura na educação básica brasileira, seja por meio das teorias voltadas para a Recepção, da positividade dos aportes legais

[38] No contexto brasileiro, as discussões sobre o ensino da literatura na escola surgiram no final da década de 1970 e início dos anos 1980, problematizando a falta de leitura e de leitores na escola. "Até aquele período, nosso país vivia a difícil realidade da ditadura militar e, por consequência, havia um certo esvaziamento de muitas discussões, sobretudo daquelas que, de alguma maneira, pudessem macular a imagem de um poder autoritário, expondo o fracasso das suas instâncias educativas" (Domingues, 2017, p. 89).

[39] Em *Principais Tendências do Ensino da literatura no Brasil: abordagem preliminar*, Antunes (2017), apresenta um mapeamento de 202 grupos de pesquisa brasileiros voltados para o ensino da literatura ou para a educação literária cadastrados no CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, do qual selecionou 54 com maior coerência e consistência nas informações.

para impulsionar uma reforma ou da crítica aos materiais didáticos que persistiam no ensino da história da literatura por meio de fragmentos de textos literários de cânones brasileiros.

Mais recentemente, Domingues (2017), na tese *Entre o sensível e o inteligível: a formação do leitor literário, no ensino médio, é possível?*, apresentou o panorama dos trabalhos defendidos entre 2010 e 2014, nas áreas de Letras e de Educação nos programas de pós-graduação brasileiros. Ao todo, a pesquisadora encontrou 640 registros, usando três descritores: "leitura literária no ensino médio" (27), "ensino da literatura" (510) e "ensino da literatura no ensino médio" (103). Percebemos que esse número elevado de resultados se deve à metodologia de busca empregada pela autora, que não excluiu repetições dos mesmos trabalhos e engloba pesquisas em todos os níveis de ensino. Em linhas gerais, essas pesquisas de mestrado e doutorado abordaram problemáticas como a leitura literária em sala de aula, a literatura e o vestibular, a leitura da literatura infantil na escola, a literatura no Ensino Fundamental, a formação do leitor na infância, a leitura em ambientes virtuais e/ou digitais, a literatura no livro didático, além de algumas pesquisas sobre o ensino de línguas estrangeiras e suas respectivas literaturas. Em relação às 33 investigações referenciadas e comentadas pela pesquisadora, Domingues (2017) concluiu que, nelas, há indícios de que muitos problemas ainda vigentes nas aulas de literatura parecem ter início na formação docente e se desdobram na atuação do professorado na Educação Básica. Ademais, ela também verificou, nessas pesquisas, a preocupação com uma didática do ensino da literatura que possibilite ao alunado a apreciação estética do texto literário e a, consequente, formação de leitores literários autônomos.

Dessas pesquisas desenvolvidas até 2014, destacamos duas que contribuem efetivamente com o nosso trabalho investigativo. Primeiramente, a tese *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da "comunidade de leitores",* de Pinheiro (2006), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que nos serve, especialmente, como motivação e primeira referência para o desenvolvimento de nossa investigação. Assim como nós, essa pesquisadora empreendeu uma investigação com viés comparativo sobre a formação do leitor literário no Brasil e no exterior. No caso dela, uma pesquisa etnográfica aplicada a uma turma de pré-adolescentes de uma escola pública brasileira da cidade de Belo Horizonte e a uma outra de idade equivalente em Braga, Portugal, no ano de 2003. Por meio da análise dos materiais didáticos e das práticas de leitura na sala de aula e na biblioteca, das entrevistas com professores e de uma amostra de três alunos, a pesquisadora constatou, dentre outros aspectos, que a literatura, nos dois contextos, é reduzida a um instrumento que tem como objetivo orientar os indivíduos a se comportarem de determinada maneira dentro e fora da escola. Isso é feito, sobretudo, pelo livro didático, que guia o controle da ficção e, consequentemente, da recepção. Na fundamentação teórica, destacaram-se as referências às autoras Magda Becker Soares, do Brasil, e Maria de Lourdes Dionísio, de Portugal.

Outro destaque é a tese *Uma proposta dialógica de ensino da literatura no ensino médio*, de Cereja (2004), que nos interessa, sobretudo, pela aproximação com a nossa temática, metodologia e abordagem teórico-epistemológica, ainda que o autor não tenha adotado o viés comparativo internacional. Trata-se de uma investigação de natureza quantitativa e qualitativa, com aplicação de questionários a alunos e professores de quatro escolas de ensino médio das redes pública e particular de São Paulo em 2002. Esse trabalho trouxe também uma análise de livros didáticos e de documentos oficiais da educação que norteavam o ensino da literatura no Brasil, além da influência dos processos seletivos de ingresso ao ensino superior. Como objetivo final de seu trabalho, esse professor, pesquisador e renomado autor de livros didáticos de língua portuguesa e literatura apresentou uma proposta didática na perspectiva dialógica para o trabalho com a literatura no ensino médio. As bases teóricas utilizadas por ele foram os

pressupostos de Antonio Candido, Mikhail Bakhtin e Hans Robert Jauss. Os resultados das análises revelaram que, no início dos anos 2000, o discurso didático sobre a historiografia ocupava o lugar do texto literário em sala de aula, comprometendo a apropriação do texto literário pelo estudante.

Essas duas pesquisas e as revisões de literatura supracitadas foram encontradas por nós em buscas efetuadas em portais digitais e diversas bases de dados nacionais e internacionais, desde o início do meu curso de doutoramento, no final de 2017. No decorrer dos meses, fomos ampliando nossas leituras e, em março de 2019, realizamos o levantamento sistemático das investigações realizadas nos últimos cinco anos (2014-2018), retroativos a partir daquele momento. Entretanto, após esse período, fomos acompanhando as novas publicações ao longo do desenvolvimento de nossa investigação. Dado o grande número de resultados encontrados nessa busca sistematizada, usamos alguns filtros para especificar melhor o *corpus*, a fim de evitar repetições, bem como avançar no estado da questão. Para isso, acessamos ao espaço de assinante do Portal de Periódicos da CAPES e realizamos uma busca avançada por "assunto", utilizando combinações dos seguintes termos: "ensino da literatura" OR "letramento literário" OR "educação literária" OR "educación literaria", no período de 01/01/2014 a 31/12/2018. Ao todo, encontramos 1.377 trabalhos, englobando livros, artigos e teses.[40]

Em função desse número expressivo, optamos por apresentar, nesta seção, apenas os resultados relativos às pesquisas em nível de mestrado e doutorado acadêmicos aplicadas ao ensino médio, em razão da natureza e do contexto do nosso trabalho. Para isso, também acessamos ao conteúdo de assinante do Portal de Periódicos da Capes, mas, desta vez, restringimos a nossa busca à base de dados do *Catálogo de Teses e Dissertações do Portal da Capes*, maior repositório desse tipo de trabalho no Brasil. Utilizamos como filtros: o mesmo período temporal (2014 a 2018), os tipos "mestrado" e "doutorado", as grandes áreas do conhecimento "Linguística, Letras e Artes" e "Ciências Humanas", a partir dos seguintes termos: "formação do leitor literário" AND "ensino médio", "ensino da literatura" AND "ensino médio", "letramento literário" AND "ensino médio" e "educação literária" AND "ensino médio", nos títulos, resumos ou palavras-chave. Com essas quatro buscas, encontramos uma soma de 138 resultados, mas percebemos que alguns trabalhos apareciam em mais de um descritor. Eliminamos, então, as repetições e obtivemos uma lista final com 109 pesquisas, sendo 80 dissertações de mestrado e 29 teses de doutorado. Desse conjunto, apenas 22 trabalhos (16 dissertações e 6 teses) foram desenvolvidos em programas de pós-graduação em Educação, ou seja, menos de 25% do total, o que evidencia um maior interesse pelo tema nas áreas de Linguística Aplicada e Literatura no Brasil.

Vale ressaltarmos que o fato de o número total de resultados ser inferior ao encontrado na primeira metade desta década por Domingues (2017) não indica que houve uma queda na quantidade de pesquisas sobre essa temática. Tal ocorrência pode ser justificada pela metodologia utilizada por nós, uma vez que optamos por uma busca mais delimitada com combinações de descritores bem específicos e restritos ao ensino médio – nível de ensino contemplado em nosso trabalho – além da eliminação das repetições.

Após a leitura minuciosa dos resumos dos trabalhos encontrados por nós e/ou referenciados nos levantamentos do estado da arte supracitados, baixamos os textos completos daqueles que mais se aproximavam da nossa proposta de investigação, para leitura parcial ou até mesmo na

[40] "O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é a maior biblioteca virtual de informação científica do mundo: abriga mais de 48 mil títulos de revistas científicas disponíveis em texto completo, 130 bases de dados de referências e resumos para levantamento bibliográfico, além de outros tipos de conteúdos, como dissertações, teses, materiais audiovisuais, livros e normas técnicas." http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pnews&component=NewsShow&view=pnewsnewsshow&cid=716&mn=71

íntegra. Em linhas gerais, essas investigações mais recentes abordam problemáticas relacionadas ao ensino da literatura no ambiente escolar de nível secundário, predominantemente nas escolas públicas estaduais, com foco, principalmente, na legislação educacional, nas práticas de leitura literária de textos em português e em língua estrangeira, na análise de livros didáticos, no ensino por meio de gêneros literários, no uso das novas tecnologias e no trabalho com gêneros literários digitais (sobretudo na perspectiva dos multiletramentos), nas representações (feminina, masculina, étnico-racial) na literatura, nas relações entre literatura e artes visuais, nas experiências de letramento literário com o trabalho de obras clássicas da literatura nacional e também de literatura de massa de origem estrangeira.

A seguir, apresentamos e comentamos, brevemente, as investigações que mais nos interessam, seja pela aproximação temática, metodológica ou filiação teórico-epistemológica com a nossa pesquisa. Primeiramente, ressaltamos duas pesquisas com viés comparativo entre o ensino da literatura no Brasil e no exterior. Em *Literatura e ensino: o estudo da literatura contemporânea no livro didático de nível médio no Brasil e na Argentina*, tese desenvolvida no âmbito do Programa de Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo, Silva (2015) analisa como a produção literária contemporânea é estudada no livro didático desses dois países latino-americanos. Para isso, o autor desenvolveu uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, tendo em vista o estudo de modelos de ensino da literatura em livros didáticos e documentos oficiais que orientavam e direcionavam a escolha de conteúdos para a educação básica, incluindo parte da legislação pertinente em cada um desses países. O estudo constatou a forma como a literatura era trabalhada em livros didáticos do ensino médio no Brasil, seguindo a linha historiográfica da periodização da literatura; já nos livros da Argentina, a proposta se realizou em torno dos gêneros literários associados à apresentação de temáticas que possibilitavam a construção da identidade nacional. Como fundamentação teórica e sustentação das reflexões, o pesquisador fez uso, principalmente, dos conceitos de *sistema literário*, proposto por Antonio Candido, *transculturação*, de Angel Rama, além da *teoria dos gêneros do discurso*, de Mikhail Bakhtin, e princípios da *estética da recepção*, de Hans Robert Jauss.

Também numa perspectiva comparativa, Gléria (2016), na tese *Autonomia e deficiências no ensino da literatura: uma comparação entre as escolas brasileira e portuguesa*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, buscou verificar como se dava o tratamento da literatura como disciplina escolar e em que medida as escolas brasileira e portuguesa formavam leitores fluentes. Para isso, a pesquisadora comparou a realidade do ensino da literatura no ensino médio brasileiro com o ensino secundário português, por meio de análise de alguns aportes legais dos dois países, da análise de alguns pressupostos teóricos, como Marisa Lajolo, e da análise de dados coletados por meio de questionários aplicados a professores e alunos de um colégio da rede pública de São Paulo e outro de Coimbra. Entre as considerações finais, ainda que baseada em uma amostra de apenas quatro professores e sete alunos em cada país, a autora assegurou que, apesar de também existir uma crise na literatura no cenário português, este é mais propício à formação de leitores literários competentes, uma vez que: "com professores qualificados, com diretrizes claras e objetivos bem definidos, o país estrangeiro se difere do brasileiro, que possui professores mal preparados, diretrizes confusas e objetivos amplos" (Gléria, 2016, p. 152).

Já na perspectiva do letramento literário, Souza (2016), na tese de doutorado em Educação intitulada *Letramento Literário no Ensino Médio: análise poética como prática dialógica*, desenvolvida na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, objetivou contribuir com um ensino da literatura pautado no gosto pela leitura literária; numa formação crítica e reflexiva; e na compreensão responsivo-ativa de enunciados concretos. A investigação caracterizou-se por um estudo de caso com 37 jovens, matriculados no 1º ano do ensino médio

de uma escola pública estadual na cidade de Umirim, no estado do Ceará, onde o pesquisador buscou auxiliá-los na aquisição da leitura como processo dialógico, por meio de experiências estético-literárias com poemas. Os instrumentos utilizados na coleta de dados – questionário, atividades práticas de leitura de poemas e diário de leitura – foram descritos e analisados, tomando como referência os postulados sobre a interação dialógica, de Mikhail Bakhtin, e a proposta de letramento literário, de Rildo Cosson. Como resultados, Souza (2016) verificou que as estratégias de leitura adotadas promoveram aspectos de criticidade e autonomia nos posicionamentos dos estudantes, que progrediram não somente na interpretação literária, mas também na própria construção de ideias e emissão de juízo de valor, além do estabelecimento de relações entre os poemas lidos e suas próprias experiências de vida.

Por fim, ressaltamos o trabalho de Santos (2017), que apresentou os resultados de uma investigação sobre modelos de educação literária praticados em escolas públicas estaduais de Salvador, no estado da Bahia, na tese intitulada *A literatura e a escola: um estudo sobre os modelos de educação literária do ensino médio em escolas públicas de Salvador (BA)*, defendida no Programa de Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas. O referencial teórico foi baseado na História Cultural, a partir dos conceitos de representação e apropriação propostos por Roger Chartier, tendo como suporte estudos relacionados à literatura, ao livro didático e à educação literária, de autores como Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Antônio Gomes Batista, Ezequiel Theodoro da Silva, Rildo Cosson e Cyana Lahy-Dios, entre outros. A partir dessa fundamentação teórica, o pesquisador promoveu, com maestria, um diálogo entre as concepções de letramento literário e de educação literária, paradigmas abordados por nós também nesta tese. Quanto à questão norteadora, o pesquisador propôs a pergunta: "Como os conteúdos das representações presentes no contexto de escolas públicas de Salvador (BA) sugerem formas de apropriação do texto literário a partir de um modelo de educação literária junto a professores e estudantes do ensino médio?" (Santos, 2017, p. 23). Para respondê-la, ele desenvolveu uma pesquisa de cunho etnográfico aplicada a duas escolas públicas da capital baiana, com procedimentos de coleta de dados por meio da análise e interpretação do projeto político pedagógico de ensino de cada escola, dos planos curriculares da disciplina Língua Portuguesa, da observação de aulas e das entrevistas com quinze estudantes e quatro professoras do ensino médio dessas duas instituições. Os resultados apontaram a existência de três modelos, classificados por ele como: *historiográfico-literário*, *pedagógico-literário* e *educação literária*, sendo este último resultante das escolhas e dos gostos dos estudantes em relação à leitura literária.

Quanto às pesquisas no contexto espanhol, uma busca similar também foi realizada por nós, em abril de 2019, junto ao portal bibliográfico *Dialnet Plus*, com acesso pela USC, instituição colaboradora.[41] Para isso, utilizamos os seguintes descritores: "enseñanza de literatura" OR "educación literaria" OR "competencia literaria".[42] Como filtros, delimitamos o período de dez anos (2010-2019), conforme esclarecemos no início deste subcapítulo. Ao todo, foram encontrados 421 documentos, entre artigos de revistas, capítulos de livros, teses e livros. Dado o grande número de resultados e a possibilidade de repetições da mesma pesquisa ou estudo em documentos diferentes, resolvemos apresentar, aqui, apenas as pesquisas em nível

[41] O portal bibliográfico *Dialnet Plus* tem como principal finalidade dar visibilidade à literatura científica hispânica. Centrado, principalmente nos âmbitos das Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, esse portal dá acesso a conteúdos científicos e eruditos, como artigos de revistas, artigos de obras coletivas, teses de doutorado, livros, atas de congresso, resenhas bibliográficas.

[42] Buscamos manter uma similaridade com os descritores da busca feita no portal digital brasileiro, usando termos equivalentes em castelhano. Entretanto, tivemos que utilizar o termo "competencia literaria", uma vez que, conforme já dissemos, ainda não está consolidado, no contexto espanhol, um termo equivalente a "letramento literário", como vem sendo empregado em língua portuguesa.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de doutorado voltadas para ESO e/ou *Bacharelato*, como já havíamos feito em relação às investigações brasileiras.

Desse levantamento, destacamos quatro teses que também dialogam especialmente com a nossa pesquisa. A primeira delas é *Modelos de educación literaria. Un análisis de la enseñanza de la literatura en la ESO*, de Plaza (2012), defendida na Universidade de Valência. Trata-se de uma investigação cujo principal objetivo foi propor, em três movimentos, uma reflexão sobre o papel da literatura na educação literária e na educação como um todo, com vistas à construção de uma sociedade mais democrática. Em primeiro lugar, a autora procurou levar a cabo uma reflexão sobre o tipo de ensino, o modelo educacional e o papel da literatura nele. Essa fundamentação teórica serviu para abrir o segundo movimento, que consistiu em uma análise prática do ensino da literatura no sistema educacional espanhol naquele momento, a partir de uma análise crítica dos documentos legais a respeito do ensino da literatura na ESO e de uma seleção de livros didáticos de Língua Castelhana e Literatura, que, constituem, de algum modo, segundo a autora, a concretização dessas leis. Para esses dois movimentos, a pesquisadora empregou uma metodologia baseada no cruzamento de disciplinas e na construção ideológica, a partir de metodologias filosóficas de análise genealógica, da leitura desconstrutivista, da crítica feminista, dos estudos de gênero, das teorias *queer*, dos estudos pós-coloniais e, especificamente para a análise dos livros didáticos, da literatura comparada. Os principais teóricos referenciados foram Michel Foucault, Jacques Derrida e Deborah Britzman. Por fim, em um terceiro movimento, a partir das relações entre as reflexões teóricas e a parte prática, a pesquisadora buscou extrair conclusões a respeito da transformação do modelo de educação literária, com o objetivo de abrir linhas de reflexão e ação crítica rumo à renovação do modelo de educação literária e do sistema educacional espanhol. Estas linhas consistem: no reconhecimento da importância da literatura e das artes na formação da identidades (individuais e coletivas) no currículo educacional; na ampliação do conceito do literário; em uma nova concepção da leitura como um processo aberto, posto que as estratégias de leitura são contextuais; na necessidade de uma discussão sobre o problema do cânone no contexto do ensino da literatura espanhola; na transformação da educação literária como consequência de uma nova concepção da literatura e da leitura; no interesse de aplicar as mais recentes teorias literárias na pedagogia da literatura.

Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores, de Cruz (2013), do Programa de Doutorado em Didática da Língua e da Literatura da Universidade Autônoma de Barcelona, é outra tese que merece nossa atenção, principalmente, por sua relação direta com o ensino de leitura literária na educação secundária e por abordar a educação literária em dois contextos internacionais (Espanha e Colômbia). Trata-se de uma investigação que indagou sobre o papel de mediador de alguns docentes da disciplina L*engua Castellana y Literatura* no desenvolvimento da competência literária dos seus estudantes, por meio do trabalho com os gêneros narrativos, como contos e novelas. A tese é composta por três partes. Na primeira, a investigadora apresentou um panorama do leitor atual a partir de estudos e pesquisas de outros autores sobre hábitos culturais e leitores na França e na Espanha. Ainda nessa parte, a leitura literária na escola de nível secundário foi abordada por meio de uma discussão teórica sobre alguns novos modos de ler em diversos formatos no século XXI. A sustentação teórica foi fundamentada nas áreas da didática, da teoria e crítica literária, bem como da estética da recepção, com destaque para os trabalhos de Teresa Colomer e Wolfgang Iser. A segunda parte referiu-se a um trabalho de campo com enfoque qualitativo, por meio da aplicação de questionários *on-line* a professores e da realização de entrevistas semiestruturadas individuais com docentes e coletivas com alunos em colégios da cidade de Cali, na Colômbia. Por meio da triangulação de dados, Cruz (2013) buscou contrastar as

informações obtidas junto aos professores com as percepções dos alunos. A partir disso, ela redigiu uma proposta para mediação docente, com foco no trabalho com conteúdos atitudinais. A terceira parte da tese consistiu nas conclusões, momento em que a autora comprovou que existiam diferentes estilos de mediação docente e que a formação dos estudantes era heterogênea, pois não respondia a um modelo específico, mas aos contextos sociais e escolares, mediante o grau de valoração dos docentes sobre o literário.

Na sequência, outro trabalho que muito nos interessa é a tese *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*, de Munita (2014), também do Programa de Doutorado em Didática da Língua e da Literatura da Universidade Autônoma de Barcelona. A partir do marco teórico baseado, principalmente, em um diálogo da didática da literatura com a sociologia da leitura, a psicologia educativa, a sociologia da educação e a bibliotecologia, o autor centrou seu trabalho investigativo na figura do mediador escolar de leitura literária. Nesse marco, Munita (2014) buscou indagar as possíveis relações existentes entre as trajetórias pessoais de leitura do docente, suas crenças acerca da literatura e da educação literária, e as práticas didáticas que ele mobiliza no âmbito escolar. Para isso, desenvolveu uma investigação qualitativa, concretizada por um estudo coletivo de casos realizado com estudantes de cursos de formação de professorado e com professoras em exercício, com procedimentos e instrumentos de construção de dados por meio de relato de vida, entrevista, observação de aula e notas de campo. Em linhas gerais, os resultados reforçaram a relação que existe entre o perfil leitor pessoal e as crenças sobre a educação literária, bem como a importância dessas crenças sobre as práticas didáticas de ensino da literatura. Por outro lado, mostraram também que as atuações docentes eram igualmente influenciadas por fatores de contexto institucional e educacional.

Por fim, mais recentemente, destacamos a tese *Desarrollo y evaluación de la competencia lecto-literaria en el Bachillerato*, de Molina (2017), também da área da Didática da Língua e da Literatura, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de Alicante. Tal investigação teve como objetivo principal contribuir para que os estudantes desenvolvessem, garantissem e ampliassem sua competência leitora-literária adequadamente. Para isso, o marco teórico baseou-se em teorias sobre a leitura e a leitura literária, com destaque para a competência leitora e literária, o intertexto leitor e leitor-literário, e a evolução da competência literária, a partir, principalmente, de autores como Daniel Cassany, Pedro Cerrillo e Antonio Mendoza Fillola. Ademais, foi elaborado um desenho de investigação do tipo quase-experimental, por meio de um trabalho com dois grupos de estudantes do 1º ano de *Bachillerato* de centros públicos de educação secundária da província de Alicante, sendo um grupo experimental, com a utilização de uma didática inovadora, e outro de controle, baseado no ensino tradicional no contexto habitual de sala de aula. Dentre os resultados alcançados, destacou-se a melhoria, dentro do grupo experimental, no uso de procedimentos e estratégias didático-leitoras e de leitura literária baseados nas perspectivas socioculturais e pragmáticas associadas à aprendizagem da literatura. Assim, segundo Molina (2017), é imprescindível que ocorra uma transformação dos modelos didáticos básicos das aulas de literatura. Isso requer uma troca efetiva do modelo baseado na história da literatura e limítrofes, incluindo o comentário de textos, por um trabalho no qual a leitura seja, efetivamente, a atividade central.

Além dessas tendências, destacamos que outras investigações – como projetos de pesquisas, teses de doutorado e trabalhos de fim de mestrado – vêm abordando diversas temáticas como aspectos emocionais da leitura literária na infância e na adolescência, as oficinas de escrita criativa, as representações de minorias na literatura como combate ao preconceito, as novas narrativas transmídias e a literatura oral na educação secundária, entre

USC COMPOSTELA

outras abordagens. Por fim, ressaltamos também o livro de autoria coletiva *Nuevas líneas de investigación e innovación en educación literaria*, coordenado por Jiménez e Romero (2015), que apresenta uma coletânea de estudos realizados por grupos de investigadores de diversas universidades e instituições acadêmicas espanholas. A obra objetiva propor linhas de inovação para uma educação literária na dupla perspectiva da formação de futuros docentes e do ensino como elemento básico para o prazer e o reconhecimento do artefato literário. Os trabalhos abordam, entre outras problemáticas, o papel da universidade na descoberta do literário pelos estudantes dos cursos de graduação e mestrado de formação do professorado; a crença dos docentes acerca do papel das famílias na educação linguística e literária em contextos de diversidade linguística e cultural; o redescobrimento dos clássicos literários em contextos multiculturais expandidos pelas redes sociais; a indicação de clássicos da literatura estrangeira como representação da convivência e do diálogo entre culturas; a adoção do *book-trailer* como instrumento a serviço da promoção do livro e do desenvolvimento da competência literária; a defesa da necessidade da leitura dos clássicos literários para o enriquecimento estético dos adolescentes.

Por esse levantamento, percebemos que há uma pluralidade de propostas investigativas no Brasil e na Espanha, com semelhanças, contrastes e complementações em função das diferentes abordagens temáticas, teórico-metodológicas e contextuais. A nosso ver, ainda que as pesquisas dos investigadores brasileiros não apresentem maiores inovações, como as dos espanhóis – tendo em vista questões como o atraso no início desses tipos de investigações no Brasil e a insuficiência de fomento da pesquisa em nosso país – todos nós, docentes e educadores, independente da nacionalidade, consideramos a leitura literária na escola um caminho importante para atingirmos a excelência na educação. Dentro desse propósito, consideramos relevantes e necessárias pesquisas voltadas para a descrição crítica dos paradigmas de ensino da literatura em seus elementos conceituais e metodológicos, haja vista a insuficiência – e até mesmo a ausência em certos espaços – de trabalhos nessa perspectiva, principalmente na Galícia e em Goiás.

3.2 AVALIAÇÕES EXTERNAS E PESQUISAS EM LARGA ESCALA SOBRE A LEITURA E A LEITURA LITERÁRIA NO BRASIL E NA ESPANHA

Além desse levantamento, buscamos também os índices de avaliações externas e as pesquisas em larga escala no que tange à leitura e aos indicadores sobre os hábitos leitores dos brasileiros e espanhóis, para avaliarmos a crise na formação dos leitores literários e não literários em âmbitos nacionais e subsidiarmos a análise dos dados referentes ao comportamento leitor dos participantes de nossa pesquisa.

Nesse sentido, um exemplo são os indicadores do último Pisa – *Programme for International Student Assessment* 2018 (Programa Internacional de Avaliação de Estudante), coordenado pela *Organization for Economic Co-operation and Development* – OECD (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Ao analisarmos os resultados na área de leitura, percebemos que o desempenho dos alunos brasileiros (413 pontos) está abaixo da média dos países da OECD (487 pontos), ocupando o 57º lugar no *ranking* de compreensão leitora entre os 79 países avaliados (OECD, 2019). A média do Brasil nessa área vem se mantendo estável desde o ano 2000 e, apesar de ter havido uma elevação na pontuação de 396 pontos em 2000 para 413 pontos em 2018, essa diferença não representa uma mudança estatisticamente significativa. Entretanto, dada a extensão continental do território brasileiro e as inúmeras desigualdades presentes no país, inclusive educacionais, temos que destacar que os estudantes da Rede Federal, da qual os Institutos Federais fazem parte, obtiveram resultados

bem melhores que a média nacional e até mesmo da OCDE nas três áreas avaliadas nesse exame. Especificamente em leitura, se a Rede Federal fosse um país, ocuparia o segundo lugar no *ranking* mundial da última edição do Pisa, com 503 pontos. Tais resultados evidenciam as disparidades educacionais entre as escolas federais – estatisticamente empatadas com as privadas – e as outras escolas públicas (estaduais e municipais).[43]

Ademais, de acordo com o INEP, órgão responsável pelo planejamento e a operacionalização dessa avaliação no país, tais resultados reforçam as enormes desigualdades regionais e econômicas do Brasil, uma vez que estudantes de escolas das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste (nesta última está inserido o estado de Goiás – contexto brasileiro de aplicação da dimensão empírica desta investigação) tiveram desempenho médio muito melhor que os do Norte e Nordeste. Além disso, as notas de estudantes pertencentes a famílias de alta renda superam em mais de 100 pontos os de baixa renda, revelando o abismo educacional entre estudantes de diferentes classes socioeconômicas.[44] Nesse aspecto, destacamos um dos muitos diferenciais das escolas públicas brasileiras pertencentes à Rede Federal, que buscam a equidade de oportunidades a estudantes de classes socioeconômicas diferentes, por meio de políticas afirmativas de acesso e permanência. Um exemplo disso é a garantia da reserva de, no mínimo 50% das vagas por curso e turno (no ensino médio e superior) nos Institutos Federais, para estudantes que cursaram integralmente a etapa de ensino anterior em escolas públicas. Tal medida está de acordo com a *Lei de Cotas 12.711/12*, de 29 de agosto de 2012, que determina ainda que, desse montante de 50%, devem ser aplicadas as reservas de vagas por condição socioeconômica, por raça e etnia (pretos, pardos, indígenas) e por pessoas com deficiência, nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Quanto aos resultados da Espanha nessa avaliação internacional, os indicadores de desempenho em leitura em 2018 não haviam sido divulgados no primeiro relatório em razão de problemas na aplicação do teste. Os últimos números eram os de 2015 (OECD, 2016), quando o país ocupara uma posição bem mais confortável que a do Brasil, figurando em 25º lugar em compreensão leitora entre os 70 países avaliados, uma vez que, nessa competência, os alunos espanhóis apresentaram um desempenho (496 pontos) acima da média da OECD (493 pontos) e, especificamente, na Comunidade Autônoma da Galícia, a média foi ainda melhor (509 pontos). Entretanto, esse resultado da Espanha (496 pontos), apesar de ser melhor que o de 2006 (461 pontos) e o de 2012 (483 pontos), se comparado ao de 2000 (493 pontos), também não representa um avanço estatisticamente significativo ao longo desses 15 anos de avaliação, já que, nesse período, apresentou oscilações e subiu apenas 3 pontos. Em julho de 2020, os indicadores em leitura de 2018 dos estudantes espanhóis foram divulgados, revelando uma queda (477 pontos) em relação à edição anterior, sendo, portanto, um resultado abaixo da média da OECD (487 pontos) e maior que a do Brasil (413 pontos) nessa mesma edição.[45]

Especificamente sobre a leitura literária, essa não parece ocupar um espaço relevante no nosso cotidiano. Segundo dados da 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, de 2019, os brasileiros leem em média 4,95 livros por ano, sendo apenas 1,45 livro de literatura, inteiros ou em partes. De acordo com os resultados, o passatempo preferido dos participantes é assistir à televisão, usar a Internet e ouvir música. Quando leem livros, apenas 26% dos leitores fazem isso por gosto, sendo motivados mais por necessidade, como a aquisição de conhecimento geral, crescimento pessoal, exigência escolar e motivos religiosos. Mas entre os

[43] http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf

[44] https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/escolas-federais-particulares-e-militares-entre-as-melhores-do-mundo-no-pisa/ e http://www2.ifam.edu.br/noticias/institutos-federais-sao-destaque-em-sistema-de-avaliacao-internacional

[45] https://www.magisnet.com/2020/07/espana-se-situa-en-477-puntos-en-lectura-en-pisa-2018-por-debajo-de-la-ocde-487-y-de-la-ue-489/

leitores de literatura, a principal motivação é o gosto pela leitura literária (38%). A pesquisa também apontou que 48% da população não leem, por motivos diversos como a falta de tempo, porque preferem outras atividades, por impaciência e até mesmo por desgosto dessa prática (Failla, 2021).[46]

Já na Espanha, o relatório *La lectura en España - Informe 2017*, sob a coordenação de José Antonio Millán com a colaboração da Real Academia Espanhola, apontou que, em 2015, 39% dos espanhóis não leram nenhum livro e que, nesse mesmo período, houve o fechamento de 700 livrarias. Apesar disso, o documento informa um dado positivo: o aumento de 11,2 pontos na proporção de leitores frequentes (Millán, 2016). Mais recentemente, dados do relatório *El sector del libro en España*, publicado pelo Observatorio de la Lectura y el Libro (2018), revelaram que os espanhóis leem em média 13 livros por ano, chegando ao índice de 15,3 entre os adolescentes de 10 a 14 anos, números bem acima da média brasileira. Porém, ainda que haja uma evolução positiva da leitura na Espanha, com uma melhoria nos indicadores nos últimos anos, cerca de 40% da população continuam sem ler livros. Além disso, apesar de a literatura continuar sendo o gênero preferido dos leitores espanhóis (74,6%), os dados do relatório informam que essa preferência caiu 4,3 pontos em relação a 2010 e que, a partir dos 15 anos, os adolescentes começam a abandonar a leitura por entretenimento e passam a ler a mais em função dos estudos.

Em suma, os resultados do PISA e dessas pesquisas em larga escala ratificam a crise na leitura nos dois países. A seguir, levando em consideração o exposto anteriormente, damos sequência ao detalhamento da dimensão empírica, deixando claro o caminho trilhado para a realização da pesquisa.

3.3 CONTEXTUALIZAÇÃO: JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA DIMENSÃO EMPÍRICA

Ao longo dos tempos, tem havido uma inquietude humana para explicar e descrever a realidade que nos rodeia. Para isso, apesar dos movimentos de pós-verdade que estamos presenciando na atualidade, a pesquisa científica é uma alternativa consolidada para se chegar a conhecer a natureza dos fenômenos em forma de conhecimento científico. Tal conhecimento, obtido por meio da investigação científica, vem sendo comprovado e aceito como verdadeiro pela maioria da sociedade.[47]

Em termos operativos, "hacer investigación científica consiste em aplicar el *método científico* con el fin de obtener *conocimiento científico* y desarrollar la ciencia" (Bisquerra, 2004, p. 20, grifo do autor). Em linhas gerais, tal conhecimento apresenta como características principais: objetividade, racionalidade, sistematicidade, origem empírica, falibilidade, método, análise, comunicação compreensível dos resultados e, por fim, praticidade e utilidade (Bisquerra, 2004; Bernardo & Calderero, 2000), cuja síntese apresentamos a seguir.

[46] De acordo com a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, não leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses (Failla, 2021).

[47] Julgamos necessário mencionar que, atualmente, os governos, os grandes veículos de comunicação, as organizações não-governamentais e até mesmo as instituições de ensino e pesquisa estão vivenciando uma certa crise de credibilidade gerada pelos movimentos de pós-verdade. Nessa direção, até mesmo a ciência tem sido alvo desse processo, uma vez que verdades estabelecidas pelo método científico têm sido contestadas por grupos de pessoas no mundo todo. Um exemplo disso são os "terraplanistas" – que contestam a esfericidade do planeta – e os "antivacinas" – que consideram as vacinas, em maior ou menor grau, prejudiciais à saúde. No Brasil, esses grupos estão, predominantemente, ligados à extrema direita do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro.

- A objetividade científica caracteriza-se pela intenção em obter um conhecimento que descreva ou explique a realidade do objeto ou fenômeno estudado, tal como é, por meio de proposições que espelhem as suas qualidades.
- Para isso, a racionalidade é outra característica fundamental da atividade científica, uma vez que a ciência se utiliza da razão para alcançar os resultados, fazendo uso de conceitos, juízos e raciocínios, de forma sistemática, organizada em suas buscas e em seus resultados.
- Assim, o conhecimento é sistemático porque é consistente, ordenado e coerente com os seus elementos, incluindo todo conhecimento parcial em uma totalidade mais ampla, interrelacionada e integrada em um sistema.
- O ponto de partida é a observação e a experiência, ou seja, a base empírica é a origem do conhecimento científico.
- Contudo, por ser de elaboração humana, podem ocorrer equívocos e erros. Mas é justamente na consciência dessas limitações, que está a capacidade de autocorreção e superação para a melhoria progressiva das explicações científicas. Nesse ponto, está a característica da falibilidade, que inclui a hipótese e o caráter probabilístico, com a justificativa de que "la ciencia, pues, nunca pretende alcanzar verdades absolutas y finales, sino verdades válidas mientras no puedan ser negadas o desmentidas" (Bernardo & Calderero, 2000, p. 18).
- Como esse conhecimento deve ser fruto de uma metodologia rigorosa, metódica, deve ser obtido mediante a aplicação de um desenho elaborado cuidadosamente para dar respostas a perguntas ou problemas, apoiando-se na validez dos procedimentos e estratégias utilizados para sua obtenção científica.
- A aproximação à realidade faz-se, primeiramente, por meio de procedimentos analíticos para abordá-la com maiores garantias, facilitando a objetividade e a submissão das hipóteses a testes, para, posteriormente, poder realizar sínteses compreensivas.
- Como aspiram a uma maior exatidão, os resultados da investigação têm que ser apresentados de forma compreensível, de acordo com uma linguagem específica, apropriada, clara e aceita pela comunidade científica.
- Por fim, o conhecimento científico tem que ser prático e útil, a serviço das necessidades sociais do contexto investigado, traduzindo na busca de melhores condições de vida e de impulso do progresso.

Em nosso trabalho, buscamos seguir à risca essas características dentro de nossa área investigativa. Nesse sentido, assim como nos mais diversos campos, muitos esforços vêm sendo empreendidos para a consolidação da pesquisa no campo educacional, com vistas a dispor de uma produção de conhecimentos sustentados numa *episteme*, num saber rigoroso e consistente, na busca da apreensão da realidade com cientificidade. Nessa direção, segundo Santos Filho e Sánchez Gamboa (2013), há uma preocupação constante dos especialistas da área educacional com a escolha dos métodos de investigação e as formas de abordar os diferentes problemas, tendo em vista que as opções de pesquisa não se restringem à escolha de técnicas qualitativas ou quantitativas, já que fazem referências à complexidade das alternativas epistemológicas.

Assim, ainda segundo esses mesmos autores, ao buscarmos o método mais adequado para o desenvolvimento de uma pesquisa, devemos considerar a complexidade do fenômeno a ser investigado, tendo em vista questões como as formas de abordar o objeto, os objetivos em relação a esse, as maneiras de conceber o(s) sujeito(s), os interesses que comandam o processo e as visões de mundo implícitas nesses, as estratégias da pesquisa e os resultados esperados, entre outros aspectos. Isso é necessário em razão de que, para Santos Filho e Sánchez Gamboa (2013), por trás da diversidade de formas e de métodos possíveis de abordar a realidade educativa, estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados.

Dessa forma, antes de detalharmos a metodologia adotada para a dimensão empírica deste trabalho, retomaremos alguns aspectos contextuais e os pontos que justificam o desenvolvimento de tal investigação. Conforme já anunciamos desde o início desta tese, tomamos como objeto de estudo o *processo de formação do leitor literário em Goiás (Brasil) e na Galícia (Espanha), com foco no ensino de nível médio/secundário*. Na dimensão empírica da pesquisa, o nosso olhar está voltado para a análise e a interpretação das percepções e práticas literárias dos docentes no ensino médio brasileiro e da educação secundária galega, bem como para o tratamento dispensado à literatura nos livros didáticos das línguas oficiais e literaturas.

Definido o objeto, múltiplas são as formas possíveis de abordá-lo, uma vez que, conforme já apontamos, as causas do insucesso na formação do leitor literário estão ligadas a questões diversas e amplas, tais como a desvalorização social da cultura literária, o lugar subalterno que a literatura ocupa no ensino e nas pesquisas, a pequena carga horária da disciplina, os problemas relacionados à formação dos professores, a dificuldade de acesso às obras literárias, a insuficiência das políticas públicas de promoção à leitura, o uso excessivo da tecnologia, principalmente das redes sociais e de jogos eletrônicos pelos adolescentes, os ineficientes paradigmas do ensino da literatura vigentes nos marcos legais, nas salas de aulas e nos livros didáticos etc. Em razão da amplitude dessas questões e da impossibilidade de contemplá-las no delimitado espaço-temporal de uma pesquisa de doutorado, optamos por abordar a leitura literária no ensino de nível médio/secundário, com foco na descrição e análise dos marcos legais, das percepções e práticas do professorado e do tratamento dispensado à literatura nos livros didáticos do componente curricular ou matéria em questão.

Em linhas gerais, a pertinência dessa pesquisa, conforme já apresentamos e justificamos na introdução, está pautada, sobretudo, em duas razões principais: a relevância da literatura e da educação literária para a formação do Ser e a necessidade da reformulação do modelo de ensino da literatura diante da crise da formação do leitor literário no contexto escolar. Além disso, podemos destacar também a atualidade da temática, o interesse acadêmico-científico pela problemática, as lacunas encontradas na produção de investigações sobre tal objeto nos contextos de aplicação da investigação, além da possibilidade pragmática de contribuirmos para a melhoria dos processos educacionais relativos ao ensino da literatura em Goiás e à educação literária na Galícia, por meio da descrição de amostras da realidade de cada um desses dois espaços geográficos, quiçá expandido para contribuições em âmbitos nacional e internacional.

Quanto aos dois contextos de aplicação da pesquisa, esses se referem, respectivamente, ao nosso lugar de origem – onde residimos e exercemos a docência, como professora do ensino básico, técnico e tecnológico da disciplina Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no ensino médio – e à Comunidade Autônoma da Galícia, onde estamos cursando o Programa de Doutorado em Educação. Além dessa justificativa, essa escolha contextual foi movida também por outros fatores. Um deles é o desejo de contribuir, ainda que modestamente, com a pesquisa nos dois contextos, produzindo conhecimento científico em prol do processo de formação do leitor literário numa perspectiva de educação comparada, bem como melhorarmos nossas próprias práticas educacionais de leitura literária no contexto escolar enquanto docente.

Outro aspecto considerado nessa escolha é a relevância e a necessidade de pesquisas envolvendo esses dois contextos. Segundo Souza e Batista (2018, p. 727), a partir de um levantamento do estado da arte sobre a Educação Comparada Brasil-Espanha:

> Para certos autores, comparações entre Brasil e Espanha são potencialmente frutíferas, na medida em que determinados aspectos, por exemplo, político-institucionais, que apresentam algumas características comuns, podem resultar em fecundas contribuições para a formulação de políticas públicas na área da educação. Nestes termos, destaca-se: a longa duração dos regimes autoritários,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> a aproximação de elementos específicos que marcaram tanto estes regimes, quanto o processo de redemocratização (Fernandes, 1995), as tensões entre a centralização político-administrativa e o crescente regionalismo autônomo e, ainda, a diversidade étnico-cultural (Silva, 2010; Zucchetti; Barrio, 2007). De modo geral, tais acontecimentos ocorrem em um contexto de mudanças no mundo ocidental capitalista, a partir de meados da década de 1970, quando a estrutura de organização social se vê modificada em suas dimensões geopolíticas, político-ideológica, econômica, de organização do trabalho, de reestruturação dos Estados nacionais, dentre outras. Essas transformações vieram a impactar as reformas educacionais nos países capitalistas centrais e periféricos, ressaltando homogeneidades nas suas metas e objetivos (Meneghel; Robl; Silva, 2006; Hortale; Mora, 2005; Prada, 2001).

Contudo, apesar desse potencial fecundo, ao pesquisarem sobre o estado da arte de artigos em periódicos e de obras seriadas em bases de dados brasileiras e internacionais com análises comparativas entre a educação brasileira e a espanhola, Souza e Batista (2018) encontraram, ao longo dos 25 anos considerados no levantamento (1990–2014), uma seleção inicial de apenas 32 referências, com uma produção de conhecimento escassa e restrita a poucas unidades de comparação, a saber: políticas de educação, modos de aprender, tempos, currículos e organizações educativas, tendo implicado, ao longo do período considerado no levantamento, uma triagem final de apenas 25 referências. Desse conjunto, apenas 7 eram resultantes de pesquisa em nível de doutorado, sendo todas as teses defendidas em programas de pós-graduação brasileiros. Esse resultado escasso é coerente com o levantamento que apresentamos no início deste capítulo, tendo em vista que não encontramos nenhuma tese com viés comparativo Brasil-Espanha sobre a formação do leitor literário no contexto escolar nos portais bibliográficos consultados por nós.

Outrossim, justificamos o enfoque da dimensão empírica nos docentes e nos livros didáticos adotados no ensino de nível médio/secundário, dada a importância desses dois elementos no processo de ensino e aprendizagem, principalmente nesse nível educacional, no qual a crise da literatura costuma se acentuar em razão de abordagens mais historiográficas e canônicas numa vertente propedêutica. Além disso, conforme problematizamos no capítulo teórico, é, no ensino médio brasileiro e no final da ESO e no *Bacharelato*, que, geralmente, há uma sistematização do ensino da literatura baseado em paradigmas tradicionais e contemporâneos. Conforme discutimos, tais modelos mais costumam afastar do que aproximar os adolescentes e jovens da leitura literária, em razão, principalmente, de um trabalho engessado nas escolas literárias, na leitura e análise de fragmentos, na adoção de resumos canhestros das obras que deveriam ser lidas na íntegra e na pressão da preparação para os exames de acesso ao ensino superior, entre outros problemas que vêm coroando o insucesso na formação do leitor literário.

Ademais, é nessa fase final da educação, que se espera que o alunado tenha consolidado as habilidades e as competências referentes à aquisição da competência literária e ao hábito da leitura literária, imprescindíveis à formação do leitor literário. Conforme verificamos nas análises dos marcos legais dos dois contextos investigados, almeja-se, ao final da etapa educacional obrigatória, a conclusão de uma proposta de educação literária que visa ao desenvolvimento da autonomia leitora literária e ao apreço pela literatura como fonte de prazer, conhecimento de mundo e enriquecimento pessoal. Além disso, levamos em consideração também a faixa etária dos participantes das avaliações externas no que tange à leitura e às pesquisas sobre os hábitos leitores, como o Pisa, cujo teste internacional é aplicado a estudantes com 15 anos e a pesquisa do *Observatorio de la Lectura y el Libro* (2018), cujos dados do

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

relatório informam que, a partir dos 15 anos, os adolescentes começam a abandonar a leitura por entretenimento e passam a ler mais em função dos estudos. Tal fato evidencia a necessidade de mais estudos com foco nessa faixa etária, a fim de se obter conhecimento científico que possa descrever e explicar tal realidade, por meio da aplicação de determinado método investigativo.

Especificamente sobre os docentes, ressaltamos que sabemos que, na educação literária, o protagonismo deve ser do discente, o leitor, enquanto agente ativo no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, conforme o próprio termo "formação do leitor literário" nos faz pensar, o professorado também exerce um papel vital nesse processo – enquanto mediador-participante ou professor-mediador – com o seu engajamento na tarefa de fazer leitor em formação e texto dialogarem. Para Dias (2016, p. 217), não é somente "o leitor que precisa encaminhar-se em direção ao texto – há de serem investidos esforços para que esse diálogo se estabeleça, e na realidade educacional isso é tarefa primordialmente do professor e da instituição em que ele trabalha", devendo o professorado, portanto, ser contemplado nas investigações sobre a literatura na escola. Corroborando, Cosson (2020) defende a importância do papel do professor no processo de formação de leitores e na construção de comunidades de leitores literários. Para esse especialista em letramento literário, aos professores que ensinam e mediam, concomitantemente, cabe o trabalho complexo e desafiador de "sistematizar a seleção de textos, o material pedagógico e as atividades em sala de aula em coordenação com a avaliação da aprendizagem dos alunos", com o propósito maior de formar comunidades de leitores literários (Cosson, 2020, p. 212).

No contexto espanhol, dentro da proposta de uma nova educação literária, Munita (2014) ao apresentar a justificativa de sua pesquisa de doutoramento, afirma que, ao nos referirmos à literatura na escola, inevitavelmente, também fazemos referência ao corpo docente, uma vez que, a garantia da apropriação da leitura e da escrita pelo estudante depende da atuação do *mediador escolar de leitura literária*. De acordo com esse pesquisador:

> A día de hoy, sabemos que el análisis de las actuaciones docentes es indispensable en la comprensión del aprendizaje en contexto escolar (Goigoux, 2001). En efecto, pocos aspectos de la investigación educativa suscitan tanta unanimidad como la idea de que el "factor profesor" (Ruiz-Bikandi y Camps, 2007) es la principal clave del aprendizaje de los alumnos. Pero sabemos, también, que las actuaciones docentes responden a múltiples factores y que se alimentan de fuentes extremadamente diversas. En otras palabras: tenemos clara conciencia acerca de la complejidad que supone el estudio de las prácticas mediadoras de un profesor, más aún cuando se trata de un objeto didáctico particularmente evanescente como es la literatura. (Munita, 2014, p. 14)

Assim, a análise e a interpretação das percepções e práticas didáticas do professorado são fundamentais para a compreensão do processo de formação do leitor literário na escola. Além disso, algumas causas relacionadas à atual crise do ensino da literatura estão vinculadas à atuação do professor, ao seu comportamento leitor e à sua formação acadêmica, entre outros muitos fatores já elencados por nós neste trabalho. Isso reforça a pertinência da aplicação da pesquisa ao corpo docente da área da literatura.

Quanto ao livro didático, esse também ocupa um lugar de destaque no processo de *formação* de leitores nos contextos investigados. No Brasil, por exemplo, ele é, para grande parte dos nossos estudantes, o principal ou exclusivo meio de acesso à cultura literária (Batista, 1999; Rangel, 2003). Assim, ao tomarmos como objeto de pesquisa o processo de formação do leitor literário na escola, problematizar o livro didático é importante, uma vez que, segundo

Batista (1999), apesar de a circulação desse instrumento pedagógico realizar-se fora do espaço das grandes livrarias e bibliotecas e ser compreendido mais como uma fonte (ainda que problemática) para o estudo do cotidiano e dos conhecimentos escolares, ele se apresenta como um valoroso instrumento de inserção no mundo real da escrita, sendo sua compreensão imprescindível para o estudo do fenômeno literário e da cultura nacional. Para esse autor, "os livros didáticos parecem ser, assim, para parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos" (p. 531).

Isso posto, conforme já apresentamos na parte introdutória, estabelecemos como **objetivos gerais da pesquisa**: descrever e analisar, com um viés comparativo, os atuais modelos de ensino da literatura em instituições escolares do ensino médio no Brasil e da educação secundária na Galícia, bem como fornecer subsídios para a reflexão e o redimensionamento das práticas de leitura literária no âmbito escolar, com vistas à formação de comunidades de leitores críticos.

Como **objetivos específicos relativos à dimensão empírica**, pretendemos nessa segunda parte do trabalho**:**

- Descrever o perfil do professorado de literatura das escolas federais situadas em Goiás e dos IES da Galícia, a partir de variáveis de faixa etária, gênero, formação acadêmica e continuada, e experiência profissional;
- Conhecer e comparar alguns aspectos do comportamento leitor-literário do professorado das línguas oficiais e literaturas de ensino médio/educação secundária nos contextos investigados, verificando se são professores-leitores de obras literárias e relacionando tal comportamento ao papel deles na promoção da leitura literária na escola;
- Identificar, analisar e interpretar, com viés comparativo, as percepções e práticas literárias desse professorado, correlacionando-as aos atuais paradigmas de ensino da literatura;
- Descrever, analisar e interpretar o tratamento dispensado à literatura em livros didáticos das línguas oficiais e literaturas adotados nos sistemas educacionais brasileiro e galego, com ênfase na dimensão semiótica desses livros enquanto signos visuais e na proposta para o ensino da literatura, bem como estabelecer relações entre esses manuais escolares e as percepções e práticas do professorado.

Como **objetivo de síntese** que abrange todos os objetivos gerais e específicos, projetamos os resultados obtidos na análise e interpretação dos dados, com a pretensão de, em linhas gerais, fomentar o debate acerca do redimensionamento do(s) modelo(s) de ensino da literatura na escola, promovendo reflexões e apontando caminhos alternativos para a formação de comunidades de leitores literários críticos. Para isso, consideramos as informações obtidas por meio da aplicação do instrumento de coleta de dados e outras provenientes dos livros didáticos, interrelacionando-as com a dimensão teórico-legal da pesquisa, de acordo com o desenho da investigação.

3.4 DEFINIÇÃO E ESCOLHA DO PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Após termos revisado a literatura, definido o problema e elaborado o marco teórico-legal, bem como termos feito essa retomada de aspectos contextuais do objeto de estudo e da ratificação

dos objetivos pretendidos na dimensão empírica, chegou o momento de descrevermos e justificarmos o paradigma metodológico adotado.

Ainda que já tivéssemos, desde o início do doutoramento, um direcionamento para essa escolha, a definição mostrou-se como sendo um momento especialmente difícil, uma vez que tivemos que escolher, entre as muitas opções de investigação na área educacional, qual o paradigma mais pertinente e adequado ao nosso estudo. De acordo com Bernardo & Calderero (2000), existe uma unidade de investigação em Educação, com diferentes enfoques mutuamente complementares, que vai desde a modalidade *empírico-analítica quantitativa*, passando pela *interpretativa (construtivista-qualitativa)* e pela *investigação bibliográfica* até a *pragmatista ou investigação-ação*. Para Hernández Sampieri et al. (2013), tais modalidades de investigação estão ligadas às muitas correntes de pensamento e a diferentes marcos interpretativos que surgiram ao longo da história das ciências na busca pelo conhecimento, como o *empirismo*, o *materialismo dialético*, o *positivismo*, a *fenomenologia*, o *realismo* ou o *construtivismo*.

Nesse sentido, há uma diversidade de paradigmas que representam diferentes pontos de vista para observação dos problemas no âmbito da investigação educacional. Antes, porém, de sintetizarmos as características dos principais paradigmas, convém apresentarmos nossa compreensão do termo, compactuando com Gradaílle Pernas, citado por Silva (2020, pp. 370-371):

> Para Gradaílle Pernas (2010), um paradigma é um esquema de interpretação básico que compreende pressupostos teóricos gerais, princípios e técnicas e que implica compromissos partilhados por uma comunidade de especialistas. Cada paradigma possui as suas próprias exigências específicas, tanto ao nível das questões formuladas como das interpretações possíveis. Gradaílle Pernas (2010) afirma que os paradigmas definem linhas de pensamento que respondem a modos de racionalidade teórica, metodológica e prática que orientam o desenvolvimento de teorias e sobre as quais se constrói permanentemente o conhecimento pedagógico, didático, formativo e social. É fundamental que em qualquer investigação a escolha de paradigmas, técnicas e enfoques recaia sobre aqueles que se revelarem mais eficazes ou cuja aplicação seja mais lógica, em vez de conceções estritamente antitéticas. Neste sentido, os enfoques *quantitativo*, *qualitativo* e o *misto*, uma combinação dos dois, constituem possíveis escolhas para enfrentar problemas de investigação, todas igualmente valiosas, já que são as melhores formas conhecidas para investigar e gerar conhecimento.

Em termos de enfoque, podemos dizer que, nas *investigações quantitativas* na área educacional, ao se tomar os métodos das ciências físicas e naturais, busca-se descrever, explicar, predizer e controlar os fenômenos educacionais, abrangendo pesquisas do tipo experimental, quase-experimental e *ex-post-facto* ou não experimental. Para isso se estabelecem como critérios a qualidade da validez, fiabilidade e objetividade, utilizando instrumentos que quantificam os fatos, como testes, questionários, escalas de medição, entrevistas estruturadas, entre outros, para comprovar hipóteses. Habitualmente, a análise é de caráter dedutivo e estatístico, a fim de verificar pautas de comportamento e provar teorias. Nesse caso, o pesquisador parte de um problema delimitado e concreto e as suas perguntas de investigação referem-se a questões muito específicas. Após a revisão da literatura e antes da recolha de dados, constrói-se um marco teórico que apontará para uma ou mais hipóteses, que são testadas. Tal enfoque considera a realidade como algo externo ao investigador, sendo que este deve ser visto como um ser objetivo, livre de valores, que trabalha distanciado do objeto de estudo, a fim de garantir a neutralidade, e evitar ao máximo o erro e minimizar a incerteza. Esse enfoque pressupõe ainda

a intenção de generalizar os resultados obtidos na amostra a um universo maior, possibilitando descobrir regularidades e formular generalizações probabilísticas. Entretanto, nas últimas décadas, o enfoque puramente quantitativo tem sido considerado insuficiente para explicar a complexidade da realidade educacional ao contemplar a educação de forma reducionista e mecânica, entre outras críticas como a impossibilidade de o sujeito-pesquisador perder a sua subjetividade durante o processo investigativo (Bernardo e Calderero, 2000; Bisquerra, 2004; Hernández Sampieri et al., 2014).

Quanto ao enfoque *qualitativo*, esse vem se construindo como uma alternativa para perceber a esfera educacional de maneira mais flexível e pessoal, uma vez que a realidade pode ser estudada recorrendo-se a pontos de vista dos sujeitos implicados nas situações educacionais. Nessa modalidade, a realidade educacional pode ser analisada e interpretada com mais propriedade pelo investigador, já que esse comparte o mesmo marco de referência dos participantes da pesquisa. Assim, as compreensões e valoração dos fenômenos educacionais partem do próprio sujeito, e não de uma realidade externa a ele. Desse modo, as investigações de cunho qualitativo buscam "comprender cómo los sujetos experimentan, perciben, crean, modifican e interpretan la realidad educativa em la que hallan inmersos" (Bernardo & Calderero, 2000, p. 25), por meio da observação das pessoas no seu contexto natural e cotidiano, utilizando instrumentos como observação-participante, entrevista, diários, registros de campo, análise de documentos, relatos, grupos de discussão etc. Os critérios de qualidade da pesquisa baseiam-se na credibilidade, transferência, dependência e confirmabilidade. Já a análise dos dados, de natureza também qualitativa, implica várias etapas, a saber: redução, categorização, representação, validação e interpretação. Contudo, não há uma metodologia rígida, já que os estudos qualitativos podem desenvolver as suas perguntas e hipóteses antes, durante ou mesmo após a fase de coleta de dados e de análise desses, cuja sequência é aberta e flexível, num processo quase circular e dinâmico, variando de estudo para outro. Incluem-se nessa vertente qualitativa, a investigação etnográfica, o estudo de caso (Bernardo & Calderero, 2000; Bisquerra, 2004; Hernández Sampieri et al., 2014).

Para além dessa dicotomia que imperou durante décadas, na atualidade, o discurso de integração e complementariedade metodológica defende a adoção de uma postura flexível, uma vez que os métodos podem ser conjugados segundo as exigências da situação investigadora, na perspectiva de um *enfoque misto*. Muitas vezes, principalmente na pesquisa em Educação, há a necessidade de contarmos com um pluralismo que combine dados, métodos e técnicas para ampliar as formas de pensar os temas educacionais e resolver os problemas eminentes (Bisquerra, 2004). Assim, não há um enfoque melhor ou pior que o outro, já que ambos são importantes e podem fazer parte de um contínuo. Nas palavras de Hernández Sampieri et al. (2014, pp. 15-16, grifos dos autores):

> Por ello, no debemos verlos como enfoques rivales o en competencia que los investigadores pueden seguir. Desde nuestro punto de vista, ambos son muy valiosos y han servido para dar notables aportaciones al avance del conocimiento. Ninguno es intrínsecamente mejor que el otro, sólo constituyen diferentes aproximaciones al estudio de un fenómeno (como dijimos, parte de un continuo). La *investigación cuantitativa* ofrece la posibilidad de generalizar los resultados más ampliamente, otorga control sobre los fenómenos, así como un punto de vista basado en conteos y magnitudes. También, brinda una gran posibilidad de repetición y se centra en puntos específicos de tales fenómenos, además de que facilita la comparación entre estudios similares.
>
> Por su parte, la *investigación cualitativa* proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista "fresco, natural y holístico" de los fenómenos, así como flexibilidad.

Assim, é possível empregar também um enfoque metodológico misto, com a adoção de métodos mistos ou métodos de pesquisa mista, cujos conceitos significativos apresentamos a seguir, conforme Hernández Sampieri et al. (2013, p. 550):

> 1. Os métodos mistos representam um conjunto de processos sistemáticos e críticos de pesquisa e implicam a coleta e a análise de dados quantitativos e qualitativos, assim como sua integração e discussão conjunta, para realizar inferências como produto de toda a informação coletada (metainferências) e conseguir um maior entendimento do fenômeno em estudo (Hernández Sampieri e Mendoza, 2008).
>
> 2. Os métodos de pesquisa mista são a integração sistemática dos métodos quantitativo e qualitativo em um só estudo, cuja finalidade é obter uma "fotografia" mais completa do fenômeno. Eles podem ser unidos de tal forma que a abordagem quantitativa e a qualitativa conservem suas estruturas e procedimentos originais (forma pura dos métodos mistos). Esses métodos também podem ser adaptados, alterados ou sintetizados para realizar a pesquisa e driblar os custos do estudo ("forma modificada dos métodos mistos") (Chen, 2006; Johnson et al., 2006).

Assim, as pesquisas com enfoque misto utilizam-se de evidências de dados numéricos, verbais, visuais e de outros tipos para entender os problemas nas ciências, podendo centrar mais no enfoque quantitativo (QUAN-qual) ou qualitativo (QUAL-quan) ou dar o mesmo peso a eles (QUAL-QUAN). Vale destacar que as pesquisas mistas, a cada ano, alcançam novos adeptos, sendo que o seu pico de desenvolvimento ocorreu durante a primeira década do século XXI. Ao longo dos tempos, esse enfoque misto vem recebendo diferentes nomes, como *pesquisa integrativa*, *pesquisa multimétodos*, *estudos de triangulação* e *pesquisa mista* (Hernández Sampieri et al., 2014).

Mediante essas possibilidades, para enfrentarmos o problema formulado em nossa investigação, decidimos desenvolver uma *investigação de enfoque metodológico misto*. Conforme mencionamos anteriormente, nossa escolha dependeu de uma série de *questões relacionadas à complexidade do fenômeno relativo ao processo de formação do leitor literário no âmbito escolar*, tais como as formas de abordar o objeto, os objetivos em relação a esse, as maneiras de conceber o(s) sujeito(s), os interesses que comandam o processo e as visões de mundo implícitas nesses, as estratégias da pesquisa e os resultados esperados, entre outros aspectos (Santos Filho & Sánchez Gamboa, 2013). Além disso, outros fatores ligados à viabilidade da execução – como o espaço-temporal da pesquisa de doutoramento e as limitações impostas pela pandemia da Covid-19 – também influenciaram na nossa escolha e provocaram mudanças em relação aos procedimentos e às técnicas durante o processo, conforme detalharemos no desenho empírico deste trabalho. Apesar das adaptações feitas no decorrer do processo investigativo, a pesquisa de enfoque misto mostrou ser a mais adequada desde a elaboração do plano de investigação no primeiro ano do curso de doutoramento, tendo sido apenas adaptada no decorrer do processo.

A respeito da *complexidade dos fenômenos educacionais*, de acordo com Bernardo e Calderero (2000), essa é uma característica preponderante da investigação educacional, uma vez nem todos os fenômenos desse campo podem ser reduzidos a aspectos quantitativos. Diferentemente dos fenômenos físico-naturais, os valores, as atitudes, as percepções, as

crenças, entre outros aspectos da Educação, como os da formação do leitor literário na perspectiva da Didática da Literatura, não podem ser estudados apenas de forma objetiva, quantitativa, devendo também ser submetidos à análise interpretativa, com uma certa carga subjetiva.

Em consequência disso, esses mesmos autores destacam o caráter "plurimetodológico" da pesquisa educacional, que não precisa ficar presa a modelos unificados, podendo ir desde modelos experimentais até os qualitativos, sem descuidar dos descritivos, históricos, entre outros, bem como modelos mistos. Assim, as abordagens quantitativa e qualitativa podem se complementar. Para Santos Filho e Sánchez Gamboa (2013), essas duas dimensões não se opõem, apesar de serem diferentes, mas se inter-relacionam em um continuum como duas faces do real em um movimento cumulativo e transformador. Tal perspectiva não é recente, visto que, apesar do aumento de pesquisas mistas no século XXI, há mais de meio século, o sociólogo Florestan Fernandes já considerava que, nas Ciências Humanas, que abordam fenômenos cuja interpretação exata nem sempre é possível via quantificação, o ideal é "defender o ponto de vista de que ambas as modalidades de explicação (quantitativa e qualitativa) são necessárias e devem ser igualmente desenvolvidas nos limites possíveis" (Fernandes, 1959, p. 156).

Em publicação mais recente, Santos Filho (2013) assevera que, no presente estágio de desenvolvimento do conhecimento, é preciso superar o conflito quantidade *versus* qualidade e aceitar o pluralismo teórico-metodológico nas Ciências Humanas, inclusive na Educação. Para isso, é necessário relativizar a dimensão técnica, inserindo-a em um todo maior e articulando diferentes elementos dentro da lógica de cada pesquisa. Nas palavras desse especialista em metodologia científica educacional, é perfeitamente compreensível que se adote a articulação e a complementaridade dos paradigmas a fim de se avançar na produção de conhecimento científico. Nas palavras do autor:

> Os diferentes níveis, tipos e abordagens de problemas educacionais, e os diversos objetos de pesquisa requererem métodos que se adequem à natureza do problema investigado. Em última instância, porém, essas abordagens e metodologias precisam contribuir para a explicação e compreensão mais aprofundadas dos fenômenos humanos que, pela sua grande complexidade, necessitam ser pesquisados sob os mais diferentes ângulos e segundo as mais variadas metodologias. (Santos Filho, 2013, p. 52)

Nessa direção, defendemos, em nosso trabalho, uma metodologia que supere os dualismos quantidade-qualidade e as dicotomias epistemológicas (Santos Filho, 2013), uma vez que compreendemos, a partir do autor supracitado, que é difícil estabelecer relações estanques entre as técnicas, os métodos e a base epistemológica. Em nossa pesquisa, sem comprometer o rigor do saber científico, buscamos empregar a integração desses elementos, a complementação dos enfoques quantitativos e qualitativos, a articulação de análises descritivas e interpretações subjetivas, dentro da construção lógica da investigação e das condições materiais, sociais e históricas que propiciaram ou permitiram o nosso trabalho.

Assim, motivados por metodologias mais criativas de pesquisadores que ensejam se entregar ao empenho de renovação de suas práticas de modo a atender expectativas de construções mais apropriadas às possibilidades teóricas e empíricas ao seu alcance, buscamos seguir a trajetória selecionada dentro das múltiplas possibilidades que o campo da pesquisa educacional oferece. Tal renovação metodológica vem sendo observada e aceita como uma prática viva de fazer pesquisa, e não como uma quebra da ortodoxia metodológica. Nessa direção, podemos afirmar que há uma peculiaridade na relação investigador-objeto investigado, já que o primeiro termo desse binômio forma parte do segundo, ou seja, do objeto que investiga,

sem que precise renunciar a seus interesses, ideais, valores. “Es decir, no puede ser totalmente neutral e independiente con respecto al fenómeno educativo estudiado, por lo que debe esforzarse en mantener la mayor objetividad posible” (Bernardo & Calderero, 2000, p. 23).

Além destas três características – complexidade dos fenômenos educacionais, caráter plurimetodológico e peculiaridade na relação investigador-objeto investigado –, esses autores citam também o aspecto da perspectiva multidisciplinar como próprio da pesquisa em Educação. Segundo eles, muitos fenômenos dessa área, como é o caso do processo de formação do leitor literário, podem ser estudados na perspectiva de diferentes disciplinas, o que requer que sejam abordados sob diferentes ângulos. Nesse sentido, reiteramos a proposta dialógica do nosso trabalho e o caráter interdisciplinar teórico-metodológico da Didática da Língua e da Literatura, conforme já discutimos no marco teórico deste trabalho

À guisa de encerrarmos esta seção, sem perdermos de vista a natureza complexa do problema da investigação e as circunstâncias contextuais, apresentamos a seguir os principais benefícios da nossa escolha por um processo misto de pesquisa, a partir de uma adaptação das vantagens apresentadas por Hernández Sampieri et al. (2014):

- Obtenção de uma perspectiva mais ampla e profunda do fenômeno, tornando a percepção sobre ele mais integral, ampla e holística;
- Maior clareza na elaboração do problema, bem como maneira mais apropriada para estudar e teorizar o problema da pesquisa. Com a pesquisa mista, podemos confrontar as “tensões” entre diferentes concepções teóricas e, ao mesmo tempo, considerar os vínculos entre os conjuntos de dados emanados de diferentes métodos;
- Produção de dados mais ricos e variados, por meio de múltiplas observações, considerando diferentes fontes e tipos de dados, contextos ou ambientes e análises;
- Potencialização da criatividade teórica com os procedimentos críticos de avaliação;
- Elaboração de perguntas mais dinâmicas;
- Maior solidez no apoio às inferências científicas, no lugar de utilizá-las isoladamente;
- Capacidade de explorar e aproveitar melhor os dados;
- Possibilidade de obter maior êxito ao apresentar os resultados para uma audiência mais exigente e formada por pesquisadores adeptos de diferentes enfoques de investigação;
- Oportunidade para desenvolver ou reforçar novas destrezas ou competências.

Por fim, com base em todos esses esclarecimentos a respeito dessa escolha metodológica de enfoque misto, esperamos reforçar também a credibilidade geral da pesquisa, cujo desenho apresentamos na sequência.

3.5 O DESENHO DA PESQUISA MISTA

Após o exposto, é necessário descrevermos e justificarmos o desenho que guiou este trabalho, a fim de responder às perguntas da investigação e cumprir com os objetivos propostos no estudo. Partimos da concepção de *desenho* como sendo um plano de ação específico que inclui uma série de atividades sucessivas e organizadas, adaptadas às especificidades de cada investigação e que nos indica as provas a efetuar e as técnicas a utilizar para recolha e análise dos dados, a fim de se obter a informação que queremos obter em uma investigação (Bernardo & Calderero, 2000; Hernández Sampieri et al., 2014). Como conceito mais específico, compactuamos com o seguinte entendimento de *desenho* de Latorre, Del Rincón e Arnal (2003), citado por García Álvarez (2018, p. 331): “la estructuración de la investigación, en cuanto a proceso seguido por el investigador; pautas establecidas para la consecución de objetivos;

descripción y validación de los instrumentos de investigación; y procedimiento utilizado para el análisis de los datos".

Conforme mostramos e justificamos no subcapítulo anterior, entre as muitas possibilidades metodológicas da área educacional, decidimos enquadrar este estudo em um paradigma metodológico que conduziu a um desenho específico, com enfoque metodológico misto. Para Tashakkori e Teddlie (2009), citado por Hernández Sampieri et al. (2013), os desenhos de investigação que adotam essa perspectiva mista empregam as aproximações quantitativa e qualitativa no tipo de perguntas, nos métodos de pesquisa, na recolha dos dados, nos procedimentos de análises e nas inferências. Tais desenhos não são padronizados, já que cada estudo misto implica um trabalho único e um desenho próprio, mas há modelos gerais para guiar a construção do desenho particular e servir como referência para tal elaboração (Hernández Sampieri et al., 2014). Nesse sentido, tomamos como referência os modelos gerais de desenhos mistos apresentados por Hernández Sampieri et al. (2013) e o desenho misto específico de García Álvarez (2018), com as devidas adaptações, para a elaboração do desenho específico deste nosso estudo, conforme representamos na Figura 1.

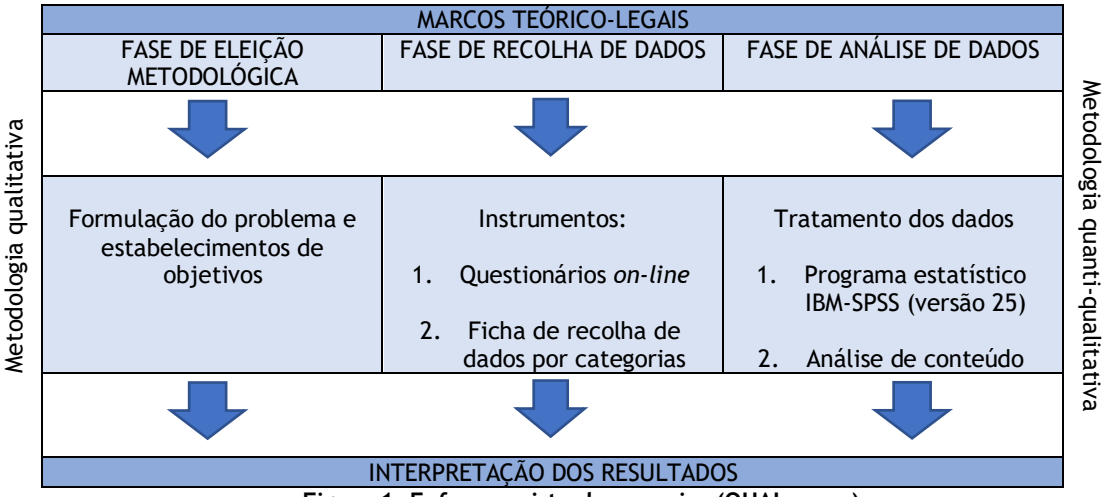


Figura 1. Enfoque misto da pesquisa (QUAL-quan)
Fonte: Elaboração própria.

Dado o alcance predominantemente descritivo de nossa pesquisa e o seu caráter transversal, concretamente, os dados qualitativos e quantitativos foram obtidos mediante a aplicação de questionário *on-line* (com questões abertas, semifechadas e fechadas) a professores de Língua Portuguesa e Literatura do ensino médio em Goiás e de Língua Castelhana e Literatura e de Língua Galega e Literatura na educação secundária (ESO e *Bacharelato*) na Galícia. Esses dados foram analisados e interpretados com enfoque misto, a partir de uma amostragem não probabilística, usando a estratégia guiada por propósitos, conforme detalharemos mais adiante neste capítulo. Ademais, com o intuito de ampliar as informações e contrastar alguns resultados, também realizamos uma análise de conteúdo de dados recolhidos dos principais livros didáticos usados por esses docentes, a partir de categorias e subcategorias, na perspectiva qualitativa. Além disso, exploramos dados secundários (advindos de outras pesquisas), interrelacionando e interpretando os resultados obtidos na discussão geral e no decorrer do processo misto.

Ressaltamos que o tipo de estudo adotado por nós se desenha para descrever variáveis sem considerar hipóteses causais ou de qualquer outro tipo, razão pela qual não levantamos nenhuma hipótese a respeito do nosso objeto de investigação. Segundo Hernández Sampiere et al. (2014), não são todas as pesquisas que formulam hipóteses, já que o fato de as elaborar ou não depende do alcance inicial do estudo. Nas pesquisas de enfoque misto, elas são elaboradas quando se

quer confirmar ou comprovar (quantitativas de alcance correlacional ou explicativo ou descritivas que tentam prognosticar uma cifra ou um fato) ou quando o caráter é essencialmente exploratório (qualitativas). Assim, ressaltamos que o nosso estudo não se enquadra nos casos obrigatórios descritos por esses autores e que o desenho elaborado por nós visa a uma aproximação às realidades investigadas e à descrição mais rigorosa e sistematizada dessa, por meio de diferentes variáveis, sem o controle direto do investigador e sem intervenção experimental.

Dessa forma, podemos caracterizá-lo como um estudo predominantemente descritivo *post-facto*, já que respeita o fenômeno tal como se encontra em seu âmbito natural sem pretensão de manipular a realidade, recolhendo as informações em toda sua riqueza e substantividade (Bisquerra, 2004). Um estudo descritivo, segundo Hernández Sampieri et al. (2013, p. 107), "procura especificar as propriedades, características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que possa ser submetido a uma análise. É útil para mostrar com precisão os ângulos ou dimensões desse fenômeno". Contudo, apesar desse caráter predominantemente descritivo, como conhecíamos pouco a respeito da formação do leitor literário no contexto escolar galego e a revisão da literatura não nos revelou antecedentes sobre o tema em questão aplicáveis a esse contexto, a pesquisa iniciou-se com elementos exploratórios para depois se tornar predominantemente descritiva. Segundo os autores supracitados, uma investigação pode incluir diferentes enfoques, podendo começar com um deles e depois assumir outro(s).

Ademais, apesar de não haver unanimidade entre a comunidade científica em relação à categorização da investigação descritiva, podemos, a partir da classificação apontada por Bisquerra (2004), relacionar nosso estudo ao tipo *estudio de encuesta* (estudo de inquérito), com a utilização do questionário como principal instrumento de coleta de dados na dimensão empírica. Estudos desse tipo são muito utilizados no meio educacional, por sua aparente facilidade, mas também porque "son útiles para la descripción y la predicción de un fenómeno educativo, pero también son eficientes para una primera aproximación a la realidad" (Bisquerra, 2004, p. 233), como é o caso da investigação desenvolvida por nós.

Quanto à legitimidade do processo misto, além do rigor das técnicas e procedimentos de seleção da amostra e de coleta e tratamento dos dados (que incluiu a consulta a *experts* para a validação do questionário e o uso do programa IBM-SPSS para a análise estatística descritiva), incorporamos outros elementos, como a qualidade do desenho misto, a qualidade e a transferência das inferências (chamadas de metainferências nos desenhos híbridos) e o rigor interpretativo (Hernández Sampiere et al., 2013).

Especificamente em relação à qualidade do desenho, ressaltamos que buscamos empregar os procedimentos mais adequados para responder ao problema formulado e implementá-los de maneira efetiva, seguindo os fatores estabelecidos por Teddlie e Tashakkori (2009) e por Hernández Sampieri e Mendoza (2008), citados por Hernández Sampiere et al. (2013), a saber: consistência interna do desenho (com os componentes encaixados de maneira coesiva e coerente); adequação do desenho apropriado para responder às questões e aos objetivos da investigação e consistente com a abordagem do problema; fidelidade do desenho, por meio de procedimentos implementados com rigor e da utilização de métodos capazes de capturar significados e associações; adequação analítica e interpretativa, via uso de técnicas de análise e interpretação apropriadas ao planejamento.

No tocante à qualidade das *metainferências*, buscamos a consistência interna do desenho (entre os procedimentos e o desenho), a consistência interpretativa – na qual as metainferências são coerentes entre si – e a consistência teórica, segundo a qual as metainferências são consistentes em relação à produção do conhecimento e às teorias existentes e mobilizadas no

trabalho, de acordo com Teddlie e Tashakkori (2009), citado por Hernández Sampiere et al. (2013). No que diz respeito ao rigor interpretativo, nós nos fundamentamos nos critérios de consistência interpretativa (coerência entre as distintas metainferências, bem como entre essas e os resultados das análises e interpretações dos dados), consistência teórica e integração eficaz, observando se as metainferências incorporam adequadamente aspectos quantitativos e qualitativos.

Julgamos ainda necessário ressaltar que, para a elaboração desse desenho misto, levamos em consideração, previamente, qual enfoque teria prioridade, que sequência iríamos seguir, quais seriam os objetivos principais da integração dos dados qualitativos e quantitativos e em qual etapa do processo de pesquisa se daria a integração (Hernández Sampieri et al., 2013).

Nesse sentido, decidimos que o enfoque qualitativo (QUAL) teria mais peso, tendo em vista a natureza do fenômeno investigado, mas que o quantitativo (QUAN) seria fundamental para facilitação e validação da coleta e da análise estatística descritiva dos dados, caracterizando uma investigação QUAL-quan. Quanto à sequência temporal do estudo transversal definido por nós, determinamos que a execução do processo misto seria concomitante, com a coleta simultânea dos dados quantitativos e qualitativos, bem como a etapa de análise e interpretação realizada mais ou menos ao mesmo tempo. Segundo Hernández Sampieri et al. (2013), quando os dados quantitativos e qualitativos são coletados simultaneamente, o pesquisador consegue ter uma visão mais completa e holística do problema de estudo, ou seja, é possível a ele obter os pontos fortes da análise QUAN e QUAL. Além disso, segundo esses autores, o investigador pode se beneficiar de perspectivas advindas de diferentes tipos de dados dentro da indagação.

Em relação ao propósito da integração de dados quantitativos e qualitativos, percebemos que a transformação dos tipos de dados em outro – como a quantificação de dados qualitativos e a análise tanto na perspectiva quantitativa quanto qualitativa, dentro de um desenho de "transformação" – seria fundamental em nosso trabalho. Também avaliamos que a integração dos dados mistos seria mais acentuada em um dos métodos adotados. Para Hernández Sampieri et al. (2013), em uma investigação mista, não se adota um único método, mas sim métodos mistos ou "plurimétodos". Nessa direção, em uma parte da dimensão empírica do nosso trabalho, há uma integração das modalidades qualitativa (QUAL) e quantitativa (QUAN), com prioridade à primeira delas (QUAL-quan), havendo uma mescla tanto na fase da coleta quanto da análise e interpretação dos dados obtidos, por meio da aplicação de questionário *on-line* (com perguntas fechadas, semifechadas e abertas) a docentes.

Já na outra parte do desenho empírico, referente à geração, análise e interpretação dos dados dos livros didáticos, a perspectiva é essencialmente qualitativa, por meio da análise de conteúdo, mediante o estabelecimento de categorias, seguindo uma lógica tridimensional (enunciativo-discursiva, curricular e didática). Em relação à análise de conteúdo, Bardin (2002) assevera que todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais e complementares, permitam explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo pertencem a tal domínio. Já para Cavalcante et al. (2014), a análise de conteúdo é composta por procedimentos sistemáticos que possibilitam o levantamento de indicadores que permitem a inferência de conhecimentos. Assim, conforme o próprio nome sugere, a análise de conteúdo permite o acesso a conteúdos – explícitos ou implícitos, presentes num texto ou em documentos –, os quais permitem conhecer as representações sociais sobre determinado objeto, mas também questões relacionadas com o inconsciente coletivo acerca de determinado tema, com o repertório semântico ou sintático de determinados grupos sociais ou profissionais, entre muitos aspectos. No nosso caso, tomamos como grupo profissional o professorado de literatura, do qual somos parte integrante, e entendemos os livros didáticos como documentos, por estes orientarem e documentarem práticas pedagógicas.

USC DE COMPOSTELA

Os procedimentos de análise qualitativa dos dados dos livros didáticos foram sendo desenvolvidos em paralelo aos outros, como complementação na integração dos dados na discussão dos resultados. Dessa forma, entendemos que essa complementação e integração permitiram uma visão maior do processo. Ademais, ao combinarmos vários elementos, produzimos um desenho do processo de coleta e de análise e interpretação de dados, que foi guiado pela visão da leitura literária como diálogo e por teorias e metodologias interdisciplinares, fazendo com que as informações qualitativas e quantitativas caminhassem na mesma direção. Assim, buscamos seguir as abordagens mais atuais a respeito dos métodos mistos que defendem a integração entre tais métodos (Seawright, 2016; Silva, 2018) em substituição à ideia de triangulação (Creswell, 2009). Conforme Silva (2018, pp. 111-112):

> A ideia da triangulação, se entendida como a aplicação de duas técnicas distintas a uma mesma pergunta de pesquisa, conduz a uma série de problemas com relação às conclusões da pesquisa. O autor [Seawright, 2016] argumenta sobre as dificuldades, entre outras, de avaliar se os resultados das duas técnicas coincidem, por exemplo. "O problema fundamental é que os métodos qualitativos e quantitativos não estão realmente fazendo a mesma pergunta, mesmo que foquem no mesmo tópico. . . . As perguntas são fundamentalmente diferentes e assim é essencialmente sem razão perguntar se as respostas são as mesmas" (Seawright, 2016, p. 7). A condução de uma pesquisa que simplesmente aplique duas técnicas distintas e de forma separada em busca da triangulação dos resultados não é convincente em relação a seus resultados. Seguindo a proposição, Seawright (2016) defende a execução de uma pesquisa por meio de desenhos integrativos multimétodos, nos quais dois ou mais métodos são combinados cuidadosamente . . . "Com este desenho, um método produzirá a inferência final, e o outro é usado para desenhar, testar, refinar ou reforçar as análises produzidas naquela inferência" (Seawright, 2016, p. 8).

Nesse sentido, ainda segundo esses autores, nas implementações de investigações mais contemporâneas, não é recomendável considerar o que cada técnica pode fazer isolada e agrupá-las, por meio de triangulação. O mais adequado é elaborar um desenho de pesquisa que integre diferentes formas de coletar, analisar e interpretar dados com um objetivo comum, ou seja, responder à(s) pergunta(s) da pesquisa e cumprir com os objetivos propostos em relação ao problema da investigação. Mediante o exposto, a investigação que desenhamos apresenta as características mostradas na Tabela 7, a seguir:

Tabela 7. Esquema tipológico da investigação

Processo formal seguido	Lógica indutiva, pretendendo obter conclusões gerais a partir da análise de casos particulares.
Grau de abstração	Ponto de partida em uma investigação de caráter teórico, incrementando o conhecimento existente sobre o tema e abrindo novas vias de investigação.
Natureza dos dados	Utilização de uma metodologia de enfoque misto (QUAL-quant).
Controle das variáveis	Pesquisa predominantemente descritiva, com viés comparativo, dos paradigmas atuais de formação do leitor literário na educação secundária, a partir principalmente da análise e interpretação dos marcos legais, das percepções e práticas escolares de leitura literária dos docentes e de livros didáticos adotados por eles.
Dimensão cronológica	Desenho transversal, que levanta e analisa dados em um determinado momento, com o objetivo de estudar uma população e examinar a relação entre variáveis de interesse.
Referências utilizadas	Investigação empírica, baseada na coleta, análise e interpretação de dados primários, bem como de dados secundários (recolhidos de outras pesquisas).

Fonte: Elaboração própria, a partir de García Álvarez (2018).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por fim, destacamos que, assim como a escolha do enfoque misto, o desenho empírico específico de nosso estudo se apresentou como o mais adequado em razão, principalmente, da complexidade do objeto em investigação, o que inclui a natureza do problema e as outras questões afins, já apresentadas anteriormente. Entretanto, tivemos que considerar também outros critérios ligados à *viabilidade* do estudo. Para Hernández Sampieri et al. (2014), como investigadores, nós temos que avaliar se possuímos tempo e recursos financeiros, humanos e/ou materiais adequados, bem como se temos a garantia de acesso direto ao contexto do estudo e à sua amostra. Além disso, precisamos ficar atentos ao cumprimento do tempo definido na fase de planeamento do estudo, uma vez que há o risco de haver mudanças no contexto proposto para a investigação ou de termos a pesquisa superada por outras mais recentes.

Dessa forma, em nosso trabalho, levamos também em consideração a delimitação do tempo de dedicação para o desenvolvimento da pesquisa de doutoramento, o valor do auxílio financeiro fornecido pelo IFG (destinado exclusivamente para o pagamento das taxas de matrícula e custeio das passagens, hospedagem e alimentação no período de permanência em Santiago de Compostela), o fato de a pesquisa não estar vinculada a uma equipe de investigadores e as limitações impostas pela pandemia de Covid-19. Tendo em vista a suspensão das aulas presenciais nos Institutos Federais no Brasil no período de março de 2020 a meados do primeiro semestre de 2022 e a impossibilidade de viajarmos para a Galícia para um trabalho de campo, tivemos que descartar outros procedimentos, como observações em sala de aula, entrevistas presenciais e grupos de discussão, por exemplo. Pelo mesmo motivo, também tivemos que descartar a aplicação de questionários ao alunado, cogitada inicialmente no plano de investigação apresentado ao Programa de Doutorado em 2018, uma vez que os estudantes secundaristas são adolescentes, havendo, portanto, a necessidade da coleta de assinaturas dos menores de idade e de seus responsáveis em termos de assentimento e consentimento, bem como de um estímulo presencial para a participação desses menores na pesquisa, por meio de esclarecimentos sobre a pesquisa e da aplicação do instrumento de coleta de dados no ambiente escolar. Tais procedimentos seriam inviáveis apenas por e-mail, redes sociais, chamadas telefônicas, formulários *on-line*, aplicativos de reuniões e outros meios de comunicação a distância.

Outrossim, destacamos o valor das técnicas e dos instrumentos empregados na investigação científica, desenhados a partir da elaboração do problema e dos objetivos estabelecidos. Nesse sentido, buscamos, dentro do que era exequível, reunir informações advindas de diferentes fontes para o desenvolvimento deste trabalho, seguindo uma estrutura de articulação entre os marcos teórico-legais (primeira parte da investigação) e a dimensão empírica. Nessa perspectiva, procuramos relacionar as duas dimensões da pesquisa, promovendo um diálogo entre as questões teórico-legais e a "dimensão prática" (Silva, 2018), bem como estabelecendo um desenho de pesquisa que produzisse resultados válidos, por meio da exploração das conexões e dos limites de relacionamento dessas duas dimensões.

Diante do exposto, sintetizamos na Tabela 8, a seguir, os instrumentos utilizados para a coleta de dados na dimensão empírica, de maneira coerente, com o enfoque metodológico da pesquisa.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 8 – Instrumentos da dimensão empírica da investigação

QUESTIONÁRIOS	FICHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO POR CATEGORIAS
Docentes de línguas oficiais e de literaturas do ensino médio de Goiás e da educação secundária na Galícia	Livros didáticos de Língua Portuguesa, de Língua Castelhana e de Língua Galega e as respectivas Literaturas
Objetivos: • Descrever o perfil do professorado de literatura das escolas federais situadas em Goiás e dos IES da Galícia, a partir de variáveis de faixa etária, gênero, formação acadêmica e continuada, e experiência profissional; • Conhecer e comparar alguns aspectos do comportamento leitor-literário do professorado das línguas oficiais e literaturas de ensino médio/educação secundária nos contextos investigados, verificando se são professores-leitores de obras literárias e relacionando tal comportamento ao papel deles na promoção da leitura literária na escola; • Identificar, analisar e interpretar, com viés comparativo, as percepções e práticas literárias desse professorado, correlacionando-as aos atuais paradigmas de ensino da literatura.	Objetivo: • Descrever, analisar e interpretar o tratamento dispensado à literatura em livros didáticos das línguas oficiais e literaturas adotados nos sistemas educacionais brasileiro e galego, com ênfase na dimensão semiótica desses livros enquanto signos visuais e na proposta para o ensino da literatura, bem como estabelecer relações entre esses manuais escolares e as percepções e práticas do professorado.

Fonte: Elaboração própria.

Tais procedimentos alinhados aos objetivos possibilitaram a orientação e a fundamentação do processo investigativo, contribuindo para a conexão coesa e coerente entre as fases do trabalho, conforme apresentamos a seguir.

3.6 O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Em se tratando de metodologia científica, ainda que toda investigação apresente suas próprias características, é consensual a adoção de um conjunto de etapas gerais e comuns no processo. Nesse sentido, o esquema do processo que culminou neste informe apresenta etapas que podem ser agrupadas em três grandes fases desenvolvidas ao longo dos cinco anos do curso de doutoramento.

A *primeira fase*, que se iniciou a partir de considerações prévias em torno da ideia geral da pesquisa, abrangeu o planeamento da investigação, a revisão bibliográfica (que incluiu o levantamento do estado da questão e a construção do referencial teórico) e a análise dos marcos legais, bem como a definição clara do problema e dos objetivos.

A *segunda fase*, com foco nos aspectos metodológicos, compreendeu desde a elaboração do desenho da investigação, passando pela produção e validação dos instrumentos de coleta de dados, a submissão da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Goiás – CEP-IFG até a recolha dos dados.

A *terceira fase* compreendeu a análise e interpretação dos dados da dimensão empírica, a discussão geral dos resultados e a redação final do informe.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Na Figura 2, a seguir, apresentamos o esquema do nosso processo investigativo.

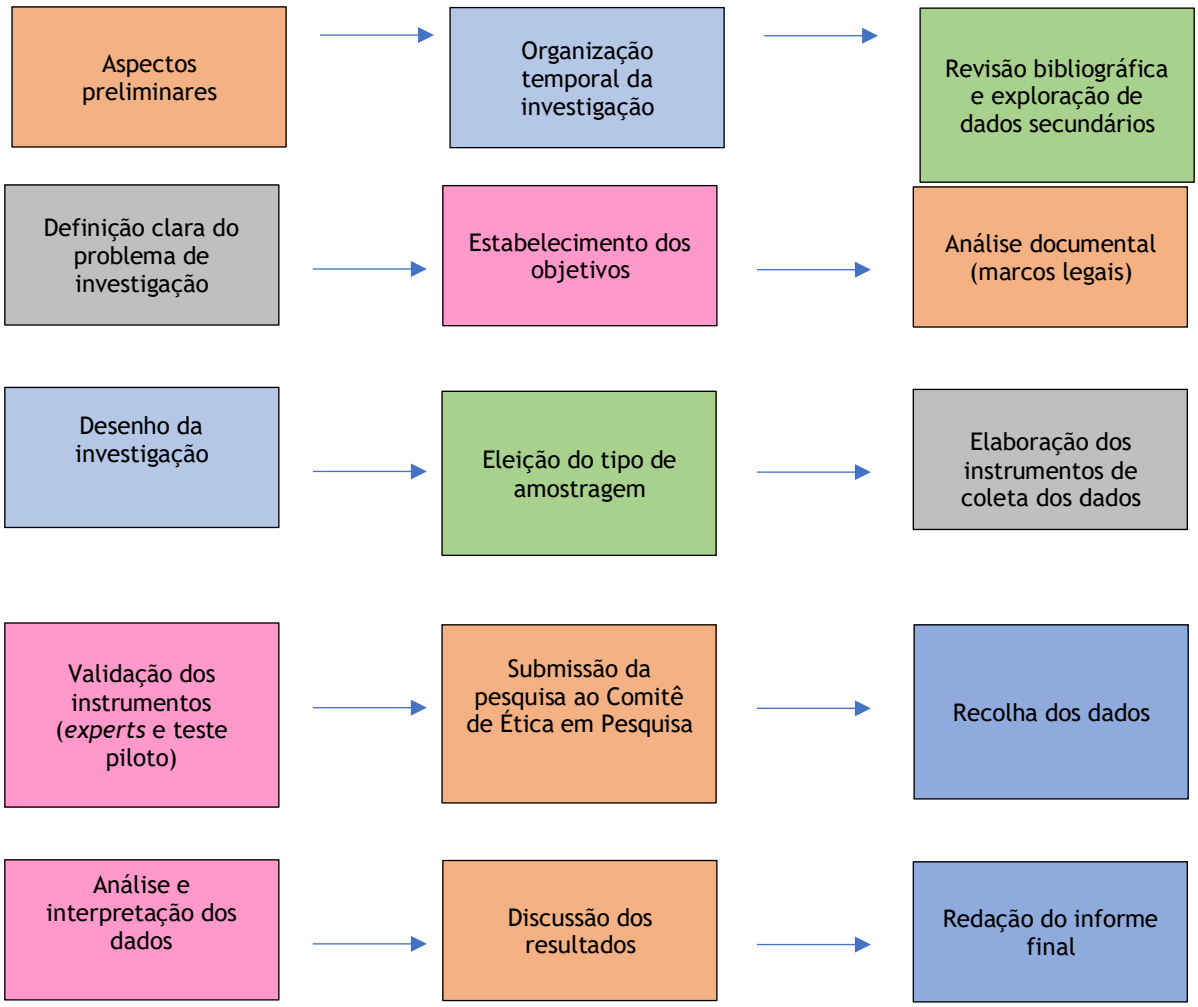


Figura 2. Etapas do processo de investigação
Fonte: Elaboração própria, a partir de Hernández e Maquilón (2010).

Destacamos, entretanto, que essas fases não foram desenvolvidas numa sequência temporal linear rígida. Apesar de uma investigação se fundamentar, a priori, em estágios sequenciais (Hernández e Maquilón, 2010), por ser um processo, é natural que haja um movimento constante de uma a outra fase, marcado por dinamismo, mudanças e continuidade; sendo tal processo, portanto, um conjunto de etapas em constante imbricação (García Álvarez, 2018). Assim, há um fio condutor do processo, mas há também flexibilidade e imbricação, o que comprova o entrelaçamento entre as diferentes etapas e fases do processo.

Nesse sentido, algumas etapas foram cumpridas de forma contínua ou concomitante no decorrer do processo. Um exemplo disso foi a revisão bibliográfica, mais acentuada e sistematizada dentro da primeira fase; mas perene, por meio de atualizações, a fim de que pudéssemos nos inteirar das publicações mais recentes e explorá-las nas análises e intepretações dos dados, construindo, dessa maneira, toda a sustentação teórica necessária ao processo de produção de conhecimentos em todas as fases da investigação. Um outro exemplo foi a realização da análise dos marcos legais, parte integrante da primeira fase, enquanto aguardávamos o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa, procedimento da segunda fase,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

referente aos aspectos metodológicos. Ademais, com a alteração da legislação espanhola, tivemos que, na fase final de redação da tese, revermos alguns aspectos dos marcos legais.

A seguir, detalhamos a fase referente aos aspectos metodológicos empíricos, destacando a seleção das amostras, a elaboração e validação do questionário e, por fim, a recolha e o tratamento dos dados.

3.6.1 A população, a seleção das amostras e os participantes

A partir da elaboração do desenho da pesquisa, buscamos implementar os outros procedimentos metodológicos necessários para a aplicação da investigação empírica. Para a seleção das amostras, levamos em consideração o alcance, o enfoque e os objetivos da investigação no que tange à dimensão empírica. Nessa perspectiva, por se tratar de um desenho misto, usamos a estratégia da amostragem básica guiada por propósitos, segundo a qual, segmenta-se o grupo objetivo (a população) em estratos (que constitui uma ação probabilística) e logo se seleciona, em cada subgrupo, um número relativamente pequeno de casos para estudá-los, mediante a seleção de amostras não probabilísticas (Hernández Sampiere et al., 2013). Conforme Minayo e Costa (2018), a amostragem não probabilística utiliza formas aleatórias de seleção que impossibilitam determinado tratamento estatístico (calcular a probabilidade de erro e o nível de confiança em termos estatísticos), mas possibilitam uma representação da população, por meio de subgrupo(s) dessa população que se possa considerar representativo do restante dela.

Diante do exposto, primeiramente, definimos a *população (población)*, que, segundo Bisquerra (2004) e Bernardo e Calderero (2000), corresponde ao conjunto definido, limitado e acessível do universo que forma o referente para a seleção da/s amostra/s, caracterizando, portanto, o grupo para o qual se tenta generalizar os resultados. *Amostra* (*muestra*) é definida por esses autores como sendo um subgrupo extraído dessa população a partir de procedimentos específicos e do qual são coletados os dados para análise e interpretação. Já *amostragem (muestreo)* corresponde ao processo de extração de uma amostra a partir da uma população.

A partir desses pressupostos, partimos do princípio de que seria impossível recolher dados da realidade de todo o Brasil e de toda a Espanha, nem mesmo de todo o estado de Goiás e de toda a Comunidade Autônoma da Galícia – onde residimos e cursamos o doutorado respectivamente – haja vista as grandes dimensões espaciais, as diferenças territoriais, a escassez de recursos humanos e financeiros, o acesso aos participantes, além do tempo limitado do curso de doutoramento. Por isso, a opção foi fazer um modesto recorte da realidade goiana e galega.

Nesse sentido, determinamos como *população* todo o professorado de Língua Portuguesa e Literatura do ensino médio das escolas federais situadas no estado de Goiás e o professorado de Língua Galega e Literatura e de Língua Castelhana e Literatura que atuam na ESO (3º e 4º cursos) e *Bacharelato* (1º e 2º cursos) dos *Institutos de Educación Secundaria* (IES) na Galícia, buscando, assim, uma simetria em relação aos anos escolares a partir da faixa etária dos estudantes (média de 14/15 a 17/18 anos). Ressaltamos que essa equivalência por idade foi necessária em razão da diferença dos sistemas educacionais dos dois países, conforme apresentamos no capítulo de análise dos marcos legais. Além disso, destacamos que, apesar de o objeto de investigação ser a formação do leitor literário, não foi possível selecionar professores exclusivamente de Literatura, haja vista que, conforme também discutimos nos marcos legais, a arte literária não se configura como um componente curricular

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(disciplina/matéria escolar) autônomo em relação ao ensino de línguas maternas nos dois contextos investigados.[48]

Como extratos dessa população, formamos três subgrupos formados por docentes que atuam no ensino de cada uma destas línguas e literaturas: 1. Docentes de Língua Portuguesa e Literatura do ensino médio; 2. Docentes de Língua Castelhana e Literatura da educação secundária; 3. Docentes de Língua Galega e Literatura da educação secundária. E dentro de cada um desses extratos, selecionamos as amostras definitivas a partir das respostas obtidas (perfil dos participantes) mediante a aplicação de um questionário *on-line*.

Justificamos que não foi possível precisar previamente o tamanho da amostra desejada – por fórmulas ou *softwares*, por exemplo –, já que não tivemos acesso ao número exato dos indivíduos da população investigada nos dois contextos, o que nos impediu de calcular a probabilidade de erro e o nível de confiança em termos estatísticos. Isso nos conduziu à seleção de amostras não probabilísticas em Goiás e na Galícia.

No primeiro desses contextos, apesar de termos solicitado às instituições federais e respectivos *campi* as informações relativas à quantidade, aos nomes e aos contatos de *e-mail* dos professores que atuam no ensino de Língua e Portuguesa e Literatura no ensino médio, não recebemos a resposta de todas elas. Entretanto, a partir das informações encontradas nos sites oficiais dessas instituições e outras fornecidas por parte delas, elaboramos uma lista com 144 elementos (amostra convidada), para os quais foi enviado o convite para participação na pesquisa via e-mail e redes sociais. Desse conjunto, recebemos 70 respostas ao questionário (amostra definitiva) no Brasil, o que corresponde a 48,6%. Porém, nos Institutos Federais, a maior parte do corpo docente possui dupla habilitação em Letras (Português e uma língua estrangeira moderna) e ministra disciplinas relativas a uma ou mais línguas, com rotatividade semestral e/ou anual nas matérias escolares, cursos e níveis de ensino; não sendo possível, portanto, determinar com exatidão quantos desses professores convidados, efetivamente, estavam ministrando aulas de Língua Portuguesa e Literatura no ensino médio no período de aplicação da pesquisa.

Na Galícia, a decisão mais acertada foi manter a estratégia de amostragem básica por propósito e selecionar também amostras não probabilísticas nesse contexto, tendo em vista que não tivemos acesso ao número exato da população específica dado o grande número de IES nessa Comunidade Autônoma. Assim, recorremos à técnica designada de *bola de neve*, também chamada de *em cadeia* ou *em rede.* De acordo com Hernández Sampiere et al. (2013), para a seleção da amostra seguindo essa técnica, é solicitado a informantes-chave que identifiquem outras pessoas que possam fornecer mais dados acerca do fenômeno em investigação, os quais se incluem na amostra, ou seja, alguns elementos da amostra dão acesso a outros elementos da mesma população em estudo. Para isso, o convite com o *link* para responder ao questionário foi enviado por e-mail e redes sociais a docentes do público-alvo, que o encaminharam aos seus pares, conforme detalharemos mais adiante. Dessa maneira, obtivemos 146 respostas, sendo 81 de docentes de língua galega e literatura e 65 de língua castelhana e literatura, configurando as duas amostras definitivas do contexto galego.

Em síntese, participaram da investigação um conjunto de 216 docentes que ministram aulas de literatura no ensino médio (1º ao 3º ano) nas escolas federais situadas em Goiás e na educação secundária (3º e 4º da ESO e 1º e 2º do *Bacharelato*) em IES da Galícia. Tal conjunto foi dividido em três amostras não probabilísticas, categorizadas a partir da disciplina da língua e

[48] Apesar de a Literatura não se caracterizar como componente curricular autônomo nos documentos legais analisados e nas instituições de ensino nas quais atua o professorado selecionado para nossa investigação, convém destacarmos que, no Brasil, muitas escolas, principalmente da rede privada de ensino, optam por trabalhá-la como uma disciplina específica, com ementa, carga-horária e avaliação próprias.

literatura que os participantes ministram nas instituições escolares, a saber: docentes de Língua Portuguesa e Literatura (70); docentes de Língua Castelhana e Literatura (65) e docentes de Língua Galega e Literatura (81).

Outrossim, ainda que as amostras da pesquisa desenvolvida por nós não sigam os critérios de uma amostragem probabilística – que consegue representar estatisticamente uma população com critérios de equiprobabilidade e tipos aleatório simples, sistemático, estratificado (proporcional ou constante) e conglomerados –, podemos afirmar, a partir de Hernández Sampiere et al. (2013), que o tamanho das amostras utilizadas por nós está dentro da normalidade em estudos do tipo transversal descritivo, cujo número mínimo de amostra deve ser de 30 casos por segmento da população. Além disso, destacamos que, apesar de o número de elementos das três amostras não ser o mesmo; estatisticamente, não há diferença significativa entre elas. De qualquer forma, não buscamos essa equivalência, uma vez que se trata de uma amostragem não probabilística, na qual, não há preocupação em se ter uma proporcionalidade exata da população estudada, mesmo porque, no nosso caso, não foi possível dimensioná-la de forma precisa nem calcular margem de erro.

Complementando a justificativa da seleção da amostra no que se refere aos contextos escolhidos, apresentamos, a seguir, algumas informações sobre Goiás e Galícia, bem como sobre as instituições escolares nas quais atua o professorado que compõe a população da pesquisa desenvolvida por nós. O estado de Goiás corresponde a uma das 27 unidades federativas do Brasil (26 estados federados e o Distrito Federal), localiza-se na Região Centro-Oeste do país, possui uma área territorial de 340.203 km² e uma população estimada, em 2020, de 7.113.540 habitantes. O último IDH - Índice de Desenvolvimento Humano corresponde a 0,73 (2015), a expectativa de vida é de 74,3 anos e o PIB per capita de R$ 28.308,77.[49] Quanto à Galícia, essa é uma das 17 Comunidades Autônomas da Espanha, localiza-se no noroeste do país, ocupa uma superfície de 29.576 km² e possui uma população de 2.701.819, segundo dados de 2020. O IDH é de 0,88 (2015), a esperança de vida ao nascer é de 83,3 anos e o PIB per capita 23.873€ (2019), sendo este quase cinco vezes maior que o do estado de Goiás se considerarmos a média do câmbio nesse ano de 2019.[50]

A partir desses dados, podemos afirmar que, apesar de esses indicadores não serem equivalentes, eles são menos díspares se optássemos por uma comparação em nível nacional entre Brasil e Espanha. Uma comparação em âmbito maior, a nosso ver, reforçaria ainda mais as desigualdades entre os dois países e as mazelas presentes na educação brasileira, tornando os desiguais – docentes e estudantes da rede pública estadual – ainda mais desiguais ao analisarmos as práticas de formação do leitor literário em realidades tão distintas, cujo processo de ensino e aprendizagem não se desenvolve em condições equivalentes ou sequer aproximadas. Para Bernardo e Calderero (2000, p. 27), um dos obstáculos da investigação em Educação refere-se aos entraves ambientais, o que requer grande cautela:

> Las variables que intervienen en la investigación educativa (edad, sexo, nivel sociocultural, etc.) difieren de unos ambientes a otros, por lo que los resultados obtenidos en un ambiente no son fácilmente generalizables a otros ambientes o contextos, de forma que si se quieren extrapolar los datos debe hacerse con gran cautela.

[49] Dados segundo o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go.html

[50] https://www.ige.eu/igebdt/esq.jsp?pagina=002005&ruta=datos-basicos/datos_basicos.jsp&idioma=es e https://pt.countryeconomy.com/demografia/idh/espanha-comunidades-autonomas/galiza

Nesse cuidado metodológico, justificamos agora também a seleção dos professores e das professoras das escolas federais como participantes da pesquisa no contexto goiano e dos IES no galego. Além de fazermos parte do corpo docente de uma escola federal brasileira, o que, de certa forma, facilita o nosso acesso aos dados, outros dois fatores motivaram tal delimitação da população contemplada na pesquisa: a qualidade socialmente referenciada do ensino público dessas instituições brasileiras e galegas e a escassez de pesquisas sobre o nosso objeto de pesquisa aplicadas nesses espaços de aprendizagem.

No Brasil, diferentemente da situação precária da maioria das escolas públicas (estaduais e municipais), as instituições educacionais federais possuem uma boa estrutura física, com salas de aula, laboratórios, salas temáticas, quadras esportivas, anfiteatro, biblioteca, refeitório, áreas de convivência e dependências administrativas. Além disso, contam com servidores técnicos de diferentes áreas para o suporte necessário à proposta dessas escolas, como médicos, enfermeiros, psicológicos, técnicos educacionais, administrativos e de laboratório, entre outros. O corpo docente é outro diferencial, já que são profissionais bem qualificados (grande parte formada por mestres e doutores), atuam dentro do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a maioria trabalha no regime de dedicação exclusiva, com uma remuneração salarial bem acima da média do professorado nacional.[51] Tal corpo docente está vinculado ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, mais precisamente ao cargo de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), cuja carreira ocorre mediante progressão funcional e promoção, na forma disposta pela *Lei 12.772/2012*, de 28 de dezembro de 2012.

Ademais, conforme já problematizamos no capítulo teórico, na justificativa da relevância da pesquisa e no estado da arte, há várias décadas, impera um fracasso no cenário de formação do leitor literário ao final da educação básica obrigatória nas escolas públicas e privadas brasileiras. Diversos pesquisadores vêm se dedicando a conhecer cientificamente tal realidade a partir da análise de dados de muitas escolas estaduais e particulares, à luz de diferentes referenciais teóricos, mas há uma escassez de investigações contemplando instituições federais de ensino.

Nesse sentido, perguntamos: tal problemática também se faz presente nos Institutos Federais e escolas de aplicação das universidades federais, cuja qualidade de ensino é notoriamente reconhecida no país e comprovada pelos excelentes resultados do seu alunado obtidos nos exames nacionais e internacionais de larga escala? E na Galícia, cujos indicadores de qualidade de ensino também são superiores ao da média espanhola, como se efetiva o trabalho com a literatura na educação secundária nos IES? Será que esses dois contextos apresentam semelhanças ou são bem diferentes no que se refere ao ensino da literatura e à educação literária?

Em nosso levantamento do estado da arte, não encontramos trabalhos que nos dessem respostas para essas perguntas, uma vez que não localizamos, nas bases de dados consultadas, no período delimitado, nenhuma tese galega com tal enfoque. E, no Brasil, as pesquisas sobre o ensino da literatura nos IF também são insipientes, uma vez que localizamos pouquíssimos trabalhos em nível de doutorado com foco nesse *lócus* na última década, como Barros (2014) e Fontana (2018). Assim, ratificamos que aplicar a pesquisa a docentes de escolas públicas estaduais seria dizer o que já foi dito, confirmando repetitivamente os seus fracassos em formar leitores literários e leitores em geral, como vem sendo comprovado por várias pesquisas em diversas regiões do Brasil, como as desenvolvidas por Domingues (2017), Freitas (2019), Menezes (2019), Oliveira (2013), Santos (2017), entre tantas outras investigações

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[51] http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html

A seguir, a título de contextualização, apresentamos breves informações sobre as instituições às quais estão vinculados os participantes da pesquisa desenvolvida por nós.

3.6.2 As escolas federais situadas em Goiás

Ao selecionarmos o professorado das escolas federais, esperamos também dar visibilidade ao projeto educacional exitoso de tais instituições, que, em Goiás, correspondem a dois Institutos Federais - IF (que juntos possuem 26 *campi* em 25 cidades localizadas em todas as microrregiões desse estado) e ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, uma das unidades da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG), localizada na capital do estado.

Sobre os Institutos Federais, em dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – EPCT, pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, da qual fazem parte os IF e outras instituições educacionais que possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Embora existente há mais de um século, desde 1909 no governo de Nilo Peçanha, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil, a política pública voltada para a educação profissional sofreu várias alterações, transformando-se, a partir de 2008, no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, no maior investimento e mais ousado e promissor projeto dessa natureza no país.

De acordo com o Ministério da Educação, a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) dos IF orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à educação profissional e tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico, as atuais políticas educacionais dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais.

Com a criação e expansão dos IF a partir de 2008, em pouco mais de uma década, de 104 unidades em o todo território nacional, passou-se a ter mais de 600 unidades em todo o país, numa "expansão que levou, aos mais recônditos rincões desse país o acesso à educação pública e qualificada, como nunca antes imaginado pelas centenas de milhares de estudantes que hoje integram a comunidade destas instituições" (Sobrinho et al., 2019, p. 5). De acordo com dados do ano base de 2019, a Rede Federal está composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais em diferentes regiões do país e o Colégio Pedro II (CP II) no estado do Rio de Janeiro. Considerando os respectivos *campi* associados a essas instituições federais, há, atualmente, um conjunto formado por 653 unidades distribuídas entre os todos os 26 estados e o Distrito Federal do território nacional.[52] Fazem parte desse conjunto os dois IF situados em Goiás, com os seus 26 *campi.*

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IF-Goiano oferece educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada em educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Com Reitoria situada em Goiânia, capital do estado, tal instituição atende atualmente alunos de diversas localidades, em suas doze unidades, localizadas nos municípios de Campos Belos, Catalão, Ceres, Cristalina, Hidrolândia, Ipameri, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde, Trindade e Urutaí. Na educação profissional técnica de nível médio, o IF-Goiano atua preferencialmente na forma integrada e integral, mas atende também ao público de jovens e adultos e, por meio de cursos

[52] http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/

técnicos subsequentes e concomitantes (como é o caso do *campus* Rio Verde, que oferece o técnico em parceria com escolas estaduais que oferecem o ensino médio regular). Na educação superior, prevalecem os cursos de Tecnologia (especialmente na área de Agropecuária) e os de graduação (bacharelado e licenciatura). Também atua na pós-graduação, com a oferta de cursos de mestrado e doutorado. Tem como missão "promover educação profissional de qualidade, visando à formação integral do cidadão para o desenvolvimento da sociedade".[53]

Já o IFG, com Reitoria também em Goiânia, atende a mais de onze mil alunos em seus quatorze *campi* em funcionamento*:* Anápolis, Formosa, Goiânia, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Uruaçu, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Águas Lindas, Goiânia Oeste, Senador Canedo e Valparaíso. Oferta desde a educação técnica integrada ao ensino médio em tempo integral para os adolescentes (atendendo também ao público de jovens e adultos no período noturno) à pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu.* Oferece cursos técnicos subsequentes (pós-médio) e, na educação superior, oferta cursos de tecnologia (especialmente na área industrial) e as graduações (bacharelado e de licenciatura). O IFG tem como missão "formar e qualificar profissionais para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisas e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e com a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada".[54]

Quanto ao Cepae-UFG, trata-se de uma unidade acadêmica da Universidade Federal de Goiás (UFG) localizada na capital do estado (Goiânia). A instituição busca realizar experiências pedagógicas, mediante projetos de ensino, pesquisa e extensão próprios e/ou integrados às Unidades Acadêmicas da universidade, caracterizando-se como o principal campo de estágio e práticas de ensino para os cursos de licenciatura e áreas afins da UFG. Oferta da educação infantil a cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. O Cepae, por meio do Colégio de Aplicação (criado em 1966) mantém todos os níveis da educação básica, seguindo os modelos dos colégios de aplicação existentes em universidades federais no Brasil, cuja missão vem sendo oferecer uma abordagem educacional inovadora, voltada para o desenvolvimento de estudantes e docentes. Conhecidas como *escolas-laboratório*, esses colégios apresentam propostas inovadoras de reforma escolar e destinam-se a educar o alunado e formar futuros professores. Em razão do nível de competência de seu corpo docente (mestres, doutores e pesquisadores), tais escolas oferecem um alto padrão de ensino, permitindo aos estagiários observar abordagens pedagógicas eficazes. Especificamente sobre o ensino médio, oferta uma turma para cada uma das séries, com um formato diferenciado em comparação com outras escolas, já que se organiza em período semi-integral, com aulas do núcleo básico no turno matutino e disciplinas do núcleo flexível (constituído por disciplinas eletivas obrigatórias e optativas por área do conhecimento que acontecem semestralmente) no período vespertino. Para concluir o ensino médio, além de terem que cursar as disciplinas do núcleo comum mais 480 horas de disciplinas eletivas, os alunos devem desenvolver um Trabalho de Conclusão de Curso de Ensino Médio (TECEM), oportunizando a eles o contato com a iniciação científica, o desenvolvimento de projetos e o início da produção acadêmica.[55]

Juntas, essas três instituições atendem a 15.421 estudantes do ensino médio.[56] Tal número evidencia a representatividade da amostra do professorado de escolas federais desta investigação desenvolvida por nós, tendo em vista o grande número de estudantes atendidos por esse corpo docente no processo de formação do leitor literário no ensino médio. Ademais,

[53] https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/historico.html
[54] https://www.ifg.edu.br/apresentacao-a-instituicao
[55] https://www.cepae.ufg.br/
[56] Os dados referentes aos IF foram obtidos na Plataforma Nilo Peçanha http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html e os do Cepae foram informados pela própria instituição, por e-mail.

conforme já esclarecemos na seção anterior, quase todos os *campi* dessas escolas federais contam uma boa estrutura física (salas de aula, laboratórios, salas temáticas, quadras esportivas, anfiteatro, biblioteca, refeitório, áreas de convivência e dependências administrativas) e acesso à Internet. Além disso, possuem um corpo docente bem qualificado e servidores técnicos para o suporte necessário nas diferentes áreas. Por fim, podemos afirmar que tais escolas primam pela oferta de uma educação laica, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada.

3.6.3 *Institutos de Educación Secundaria* (IES) na Comunidade Autônoma da Galícia

Assim como em Goiás, buscamos, na Galícia, aplicar a pesquisa a docentes de centros educacionais públicos que ofertassem o ensino de nível médio, no caso, a educação secundária, nas séries finais do tramo obrigatório e nos dois cursos do pós-obrigatório, tendo como parâmetro a equivalência de idade escolar com os estudantes brasileiros, como já dissemos antes. Dessa maneira, a escolha dos IES da Galícia deu-se, principalmente, em razão de buscarmos identificar e comparar os modelos do ensino da literatura, no caso da Espanha – educação literária – vigentes em escolas públicas, além de serem os centros de ensino que ofertam tanto a ESO quanto o *Bacharelato*, contemplando, assim, o professorado que constitui o público-alvo da pesquisa desenvolvida por nós.

No sistema educacional da Galícia, há três tipos de centros educacionais: **públicos**: de ensino gratuito e titularidade correspondente à administração pública; **privados**: centros em que o ensino não é gratuito; **concertados**: são centros de administração privada e financiamento majoritariamente público, são instituições escolares conveniadas sobretudo religiosas, ofertando vagas gratuitas para o alunado que recebe subsídios do governo. Os centros públicos que ofertam a educação secundária são denominados de Centros Públicos Integrados (CPI) e Institutos de Educação Secundária (IES).

Ademais, os centros podem ser **urbanos** ou **rurais**, sendo que estes últimos são entendidos, atualmente na Galícia, como escolas rurais pela localização em um contexto rural ou em espaços periurbanos, sempre que o alunado proceda majoritariamente de ambientes rurais. Entretanto, tal entendimento não implica necessariamente um entorno socioeconômico predominantemente agrícola, marítimo, pesqueiro nem que responda a parâmetros culturais tradicionais (Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras [FECCOO], n.d.).

Nesse contexto, os IES são os centros educacionais públicos da Espanha – de titularidade da administração pública que ofertam o ensino gratuito a estudantes com média de idade de 12 a 16 anos (ESO) e de 16 a 17/18 anos (*Bacharelato*), bem como cursos de formação profissional (ciclos de grau médio e superior), de educação adulta e outros programas de garantia social ou educação compensatória. Tais institutos surgiram da transformação dos antigos *Institutos de Bacharelato* (IB) e *Institutos de Formación Profissional* (IFP), mediante a LOGSE – *Ley Orgánica 1/1990,* de 3 de outubro, de *Ordenación General del Sistema Educativo*, posteriormente modificada e substituída pela *LOE 2/2006*, de 3 de maio, e pela *LOMCE 8/2013*, de 9 de dezembro de 2013. A partir desta última lei, houve uma ampliação da educação obrigatória de 14 para 16 anos, numa lógica entre os estudos e a idade mínima para o ingresso no mundo do trabalho, o que impulsionou a transformação de muitos CPI em IES, a fim de que o alunado pudesse cursar a ESO e o *Bacharelato* na mesma instituição escolar.

Na Galícia, segundo dados obtidos em julho de 2022, no portal da *Xunta de Galicia – Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades*, há 251 IES distribuídos em todas as províncias: A Coruña (100), Lugo (37), Ourense (27) e Pontevedra (87).[57] Esses centros educacionais, assim como os de outros tipos (privados e concertados),

[57] https://www.edu.xunta.gal/centroseducativos/BuscaCentros.do

segundo o marco estabelecido pela *Consellería*, em matéria de educação, têm autonomia pedagógica e organizacional, o que favorece o trabalho em equipe do professorado e estimula atividades de investigação científica a partir de suas práticas docentes. Ademais tais centros desenvolvem e complementam (caso seja necessário) o currículo e as medidas de atenção às diversidades, adaptando-as às características do alunado e à sua realidade (Decreto 86/2015, 2015).

Quanto à organização geral da ESO e do *Bacharelato* nos IES, essa segue a mesma normativa já tratada também no capítulo referente aos marcos legais. Em linhas gerais, a etapa da ESO compreende dois ciclos (o primeiro com três cursos escolares e o segundo com um), sendo que o último deles tem caráter fundamentalmente propedêutico. Já a etapa do *Bacharelato*, cujo período é de dois cursos/anos, tem como finalidade proporcionar ao alunado formação, maturidade intelectual e humana, conhecimentos e habilidades que lhe permitam desenvolver funções sociais e incorporar-se à vida ativa com responsabilidade e competência, bem como propiciar ao alunado a progressão nos estudos superiores. Nas duas etapas, o ensino se organiza em matérias, que, por sua vez, se organizam em troncais, específicas e de livre configuração. Com a diferença de que, no *Bacharelato*, os centros educacionais podem oferecer para escolha dos estudantes as modalidades de Ciências, de Artes e de Humanidades e Ciências, sendo que nesta última, o estudante também pode optar por um desses dois itinerários (Decreto 86/2015, 2015).

Ademais, os IES contam com profissionais da educação bem qualificados e uma boa estrutura física (salas de aula, bibliotecas escolares, quadras esportivas, laboratórios, áreas de convivência), acesso à Internet, transporte escolar e outras garantias necessárias para um ensino de qualidade socialmente referenciada. O horário das aulas é das 8h45min. às 14h, com pequenas variações e apenas um dia da semana com aulas à tarde, o que permite ao alunado fazer as principais refeições em casa.

Mediante essa contextualização, apresentamos, a seguir, o processo de elaboração e validação do questionário utilizado como instrumento de coleta de dados.

3.6.4 A elaboração e a validação do questionário

Após a definição do desenho e a seleção da amostra de acordo com o problema da pesquisa, traçamos um plano de procedimentos para coletar os dados. Entre eles, a construção dos instrumentos de coleta de dados (ICD) exigiu grandes esforços de nossa parte para o cumprimento dos critérios de confiabilidade, validade e objetividade. Ainda que o último desses requisitos seja algo difícil de ser alcançado em razão da impossibilidade de o sujeito-pesquisador perder sua subjetividade durante o processo investigativo, principalmente nas Ciências Humanas, tentamos minimizar ao mínimo possível as influências das características e tendências subjetivas na elaboração do ICD (Hernández Sampieri et al., 2013).

Para a recolha dos dados no âmbito das Ciências Humanas, de acordo com Günther (1999), há três técnicas que podem ser desenvolvidas no processo investigativo de comportamentos humanos: a) observar o comportamento que ocorre naturalmente em uma situação real; b) elaborar situações artificiais e analisar o comportamento diante de tarefas definidas por essas situações; c) perguntar às pessoas o que fazem/fizeram e pensam/pensaram. Tendo em vista os objetivos da investigação desenvolvida por nós e a impossibilidade de aplicarmos as duas primeiras técnicas presenciais, em razão de aspectos já mencionados por nós anteriormente – como as grandes distâncias espaciais, o tempo limitado da pesquisa, a falta de recursos financeiros e a pandemia da Covid-19 –, elegemos o questionário *on-line* como o instrumento

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

mais adequado para obtermos, ao mesmo tempo, dados quantitativos e qualitativos sobre as percepções e práticas literárias do professorado no ensino médio/na educação secundária.

Considerado o instrumento mais utilizado para coletar dados, o questionário trata-se de um conjunto de perguntas a respeito de uma ou mais variáveis que serão mensuradas (Hernández Sampieri et al., 2013). A partir dessa definição suscinta, podemos tomar também como referência, no âmbito da investigação em Educação, o conceito mais amplo proposto por Bernardo e Calderero (2000, p. 50):

> Los cuestionarios consisten en un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, característica o variables que son objeto de estudio. Hay dos tipos de cuestionarios: a) los aplicados en la medición y diagnóstico psicopedagógicos; b) los utilizados en la recogida de datos en las encuestas. Los primeros pueden considerarse como *tests*. Los segundos se denominan "cuestionarios de encuesta".

No nosso trabalho, o tipo adotado foi o segundo. Em específico, utilizamos o questionário *on-line*, que não constitui uma nova técnica de pesquisa ou de coleta de dados, mas apenas um novo tipo de ferramenta que se junta aos outros tipos já existentes, como o questionário em papel e outros tipos de formulário eletrônico geralmente utilizados em *surveys*. Assim, esse tipo de questionário segue as mesmas regras e orientações relativas ao questionário em papel, mas com especificidades do meio virtual, apresentando vantagens e desvantagens. Em termos gerais, ele pode ser definido como um tipo específico de questionário enviado pelo pesquisador e, posteriormente, recebido, preenchido e devolvido/reenviado pelos respondentes, por meio da Internet (Torini, 2016).

O acesso rápido e gratuito a ferramentas de construção de um questionário *on-line*, como o aplicativo de gerenciamento utilizado por nós, o *Google Forms*, é um dos benefícios inquestionáveis do uso desse instrumento. Além disso, Torini (2016) cita outras vantagens, também observadas por nós, como o alcance global (no nosso caso, no Brasil e na Espanha), o custo zero, a obtenção de qualquer tamanho de amostra, a economia no tempo de aplicação (os dados são recebidos imediatamente após o término da preenchimento, independentemente do lugar onde ele ocorreu), flexibilidade (possibilidade do preenchimento – sem interrupções ou com pausas – em qualquer horário e em qualquer dispositivo com conexão à Internet), menor erro de fluxo (possibilidade de predefinição de pulos e saltos de lógica), agilidade na tabulação e acompanhamento simultâneo das respostas e possibilidade de correção de eventuais falhas no questionário.

Entretanto, esse mesmo autor cita também algumas desvantagens, como percepção de *spans* quando o questionário é enviado para uma lista de e-mails, dificuldade de controle amostral das condições nas quais os pesquisados respondem às questões, dependência de recursos tecnológicos e da qualidade da conexão com a Internet, impessoalidade, baixa taxa de respostas e falta de compreensão ou habilidade dos respondentes. No caso do público-alvo da pesquisa desenvolvida por nós, esta última desvantagem não se aplica em razão do alto nível de letramento dos participantes. Mesmo assim, tivemos um extremo cuidado na elaboração das questões, a fim de que elas ficassem coerentes e não gerassem ambiguidade. Nesse sentido, tivemos muita atenção para que ficassem claras e adequadas ao conteúdo do fenômeno de formação do leitor literário e à capacidade de resposta do professorado.

O tempo todo primamos pela construção de um bom questionário, que cumprisse, de forma eficaz, o seu papel, na coleta de dados, de revelar a realidade do fenômeno em investigação, pois sem isso todo o processo de recolha e de análise ficaria comprometido. Para Melo e Bianchi (2015, p. 45), "um questionário mal formulado pode resultar na geração de informações

equivocadas e causar erros de conclusões, afetando a validade do estudo". Assim, seguimos as orientações de especialistas em metodologia científica (Hernández Sampieri et al., 2013; Melo & Bianchi, 2015) para a construção de um questionário confiável e profícuo, cujas fases apresentamos a seguir:

1. Primeiramente, a partir dos objetivos estabelecidos para o questionário, reavaliamos as variáveis da pesquisa, as fontes e o lugar específico da recolha dos dados, o propósito dessa recolha, as definições operacionais e os tipos de dados que queríamos obter.

2. Em seguida, procuramos, por meio da revisão da literatura, localizar modelos de questionários utilizados em outros estudos que pudessem identificar e mensurar as percepções e práticas de ensino literatura/educação literária de docentes do ensino médio/da educação literária em contextos internacionais. Como não encontramos nenhum que nos atendesse na íntegra, tivemos que construir um questionário próprio. Para isso, recorremos às teorias discutidas no capítulo teórico, principalmente àquelas que abordam características dos principais paradigmas de ensino da literatura. Além disso, utilizamos alguns itens do questionário utilizado na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (Failla, 2016, 2021) e dos instrumentos de coleta de dados utilizados por Cereja (2004), Munita (2014) e Domingues (2017).

3. A partir dessas informações, procuramos identificar e indicar com precisão os eixos, as dimensões e os indicadores das variáveis para a construção da primeira versão do questionário. Tal construção foi realizada sob a orientação da professora María López Sández, uma das orientadoras/diretoras desta tese, do departamento de Didáticas Aplicadas, da área de Didática da Língua e da Literatura, com experiência em educação literária como docente na pós-graduação, no ensino superior e na educação secundária.

4. Na sequência, o questionário foi submetido à apreciação de *experts* (*juicio de expertos*) para a validação do ICD. "El juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones" (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). O questionário foi avaliado e validado por três professores doutores, pesquisadores renomados e autores de diversas publicações, especialistas em pesquisas no campo do nosso objeto de estudo e por um professor especialista em estatística, sendo que este acompanhou todo o processo, desde a elaboração do instrumento até a análise estatística descritiva dos dados (conforme Tabela 9). Tais características atendem aos requisitos de seleção dos juízes segundo os autores supracitados, que deve ser pautada principalmente na experiência na realização de juízos e tomada de decisões que evidenciem a expertise, na reputação perante a comunidade, na disponibilidade e motivação para participar, na imparcialidade e qualidades inerentes, no número de publicações.

5. Os três juízes da área do nosso objeto de investigação avaliaram todas as partes e itens do questionário, a partir de informações prévias sobre a pesquisa, de uma cópia da primeira versão do questionário e de um formulário de validação com critérios relativos à: a) estrutura geral e coerência entre as seções, as questões e as opções de resposta; b) clareza na redação; c) adequação das questões aos objetivos da pesquisa; d) seleção de aspectos relevantes que configuram as percepções e as práticas de ensino da literatura/letramento literário/educação literária (Anexo A). O questionário foi aprovado pelos três *experts* com algumas sugestões de

USC DE COMPOSTELA

alterações/inserções, que muito colaboraram para a qualidade da versal final do questionário. Ademais, a contribuição de um especialista em estatística também foi fundamental na organização sistematizada do questionário, evitando falhas na coleta dos dados que pudessem comprometer, posteriormente, a análise desses.

Tabela 9. *Experts* responsáveis pela validação do questionário

Expert	Nome	Instituição	País	Formação	Áreas/campos de interesse
1.	**Bieito Silva Valdivia**	Universidade de Santiago de Compostela (USC)	Espanha	Filologia Hispânica	Didáticas Aplicadas, Didática da Língua e da Literatura
2.	**Marcel** Alvaro de **Amorim**	Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Brasil	Linguística Aplicada	Ensino da literatura, letramento literário e tradução/adaptação
3.	**Rildo** José **Cosson** Mota	Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Brasil	Letras e Educação	Letramento literário e letramento político
4.	**Victor** Fernando **de Matos**	Instituto Federal de Goiás (IFG)	Brasil	Matemática	Estatística e Ensino de Matemática

Fonte: Elaboração própria.

6. Feitas as devidas correções e inserções, sob a orientação da diretora María López Sández, o questionário foi submetido também à aprovação da outra diretora desta tese, a professora María Del Carmen Franco Vázquez, do departamento de Didáticas Aplicadas, da área da Didática da Expressão Plástica e investigadora/coordenadora do Grupo *Liter21 - Literatura Gallega. Literatura Infantil y Juvenil. Investigaciones literarias, artísticas, interculturales y educativas*. Feitos mais alguns pequenos ajustes, o questionário foi traduzido do português para o galego, com as devidas adaptações linguístico-culturais, pela professora María López Sández, a fim de que pudesse ser aplicado aos docentes que compõem o público-alvo na Galícia.

7. Após o projeto de pesquisa ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IFG e receber o parecer favorável desse órgão, que incluiu a aprovação do questionário, aplicamos a prova piloto em Goiás (em dezembro de 2020) e na Galícia (em janeiro de 2021), testando o questionário em uma pequena amostra do público-alvo, visando à sua validação interna. De acordo com Melo e Bianchi (2015, p. 45): "todo questionário precisa passar por esta averiguação, pois esta etapa ainda faz parte da sua construção, objetivando adequar sua linguagem e depurar seu conteúdo". Para isso, aplicamos o questionário a uma pequena parcela das amostras (cinco professores em cada contexto) para testar sua pertinência e eficácia (incluindo instruções), bem como as condições da aplicação e os procedimentos adotados. A partir desse teste, fizemos mais alguns pequenos ajustes na redação e eliminamos duas questões sobre comportamento do leitor em geral, concluindo, assim, o processo de construção e validação do instrumento.

A partir desses procedimentos, foi possível concluir a versão final do questionário (em português), composto por quatro blocos, com 25 perguntas/itens ao todo, sendo 4 abertas, 3 semifechadas e 18 fechadas (Anexo B). As perguntas abertas abordam questões específicas

(área de formação e coleção didática adotada) no corpo do questionário ou encerram os blocos principais do questionário, deixando espaço para que os participantes possam tecer, de maneira facultativa, comentários ou breves relatos sobre seu comportamento leitor e suas percepções e práticas docentes ensino de literatura/letramento literário/educação literária. As perguntas semifechadas incluem a opção "outro" para que os participantes que não se identificarem com nenhuma das alternativas pré-estabelecidas possam se manifestar abertamente. Já as questões fechadas (dos tipos múltipla escolha e escala *Likert*) constituem a maior parte do questionário, por dois motivos: facilitam a categorização e análise das respostas por parte do investigador e, ao mesmo tempo, oferecem maior facilidade para os participantes preencherem o questionário, uma vez que apresentam o mesmo marco de referência para todos os respondentes, facilitam análises e reflexões, evitam generalizações e ambiguidades, entre outras vantagens (Corbetta, 2007). Assim, esse instrumento caracteriza-se como um questionário semiestruturado (com perguntas fechadas, semifechadas e abertas). A versão em galego seguiu essa mesma configuração, porém houve uma ramificação de uma das questões, inserindo a identificação do ano e da matéria escolares de atuação dos participantes, a fim de que pudéssemos separar as amostras do professorado das duas línguas ambientais da Galícia (Anexo C).[58]

Quanto aos quatro blocos/seções do questionário, o primeiro deles trata-se da seção introdutória, com a apresentação do questionário e breves informações sobre a pesquisa, seguida de uma parte relativa à concordância com a participação facultativa e anônima dos respondentes. Além disso, destacamos que, na seção introdutória da versão em português do questionário, também foi coletado o e-mail dos respondentes para fins de controle da amostra e posterior divulgação dos resultados da investigação, bem como foi inserido também o *link* de acesso ao TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo D) conforme determina o Comitê de Ética em Pesquisa do IFG, ao qual a pesquisa foi submetida e aprovada. Na versão em galego, o campo para inserção do e-mail foi disponibilizado no final do questionário, como uma informação facultativa, caso o participante tivesse interesse em receber mais informações e os resultados da pesquisa. O termo de consentimento também ficou à disposição dos participantes (Anexo E), cumprindo, dessa maneira, os critérios éticos em pesquisa com seres humanos nos dois contextos.

Os três blocos seguintes do questionário estão relacionados aos objetivos específicos da fase empírica deste trabalho, já apresentados no início deste capítulo, contemplando as seguintes dimensões e variáveis:

Primeira dimensão: denominado *Perfil dos participantes*. Pretende basicamente estabelecer o perfil dos docentes com perguntas relativas à idade, gênero (feminino, masculino ou outro), formação acadêmica, formação continuada e participação em eventos acadêmico-científicos, tempo de docência, local de trabalho e, no caso do professorado galego, matéria escolar que ministra e curso de atuação (ESO ou Bacharelato), além do tipo de centro (urbano ou rural). Algumas dessas variáveis têm o propósito também de possibilitar análises comparativas dos dados, para sabermos se há diferenças significativas nas respostas tendo em vista parâmetros como gênero, idade ou local de trabalho dos participantes.

Segunda dimensão: *Comportamento leitor*. Visa coletar dados para conhecer e comparar alguns aspectos do comportamento leitor-literário dos participantes das três amostras, verificando se são professores-leitores de obras literárias, por meio de indicadores relativos à quantidade de obras literária lidas, fatores que influenciam na escolha das obras literária,

[58] Na Galícia, emprega-se mais o termo "línguas ambientais", em razão da convivência dos dois idiomas cooficiais (castelhano e galego), bem como pelo fato de não se estabelecer a supremacia de uma língua sobre a outra e da dificuldade de determinar o caráter de língua inicial/materna.

frequência de leitura literária em suporte eletrônico, bem como obter respostas subjetivas a respeito do comentário leitor, por meio de comentários facultativos.

Terceira dimensão: *percepções e práticas*. É a maior dimensão do questionário, com questões relativas às percepções e práticas de ensino da literatura/letramento literário/educação literária empregadas pelos participantes, correlacionando-as aos atuais paradigmas de ensino da literatura e abarcando perguntas relativas às principais dificuldades encontradas no trabalho com o texto literário, aos espaços, acessos aos textos e modalidades de leitura literária, aos processos de compreensão/interpretação e de aprendizagem literária nas aulas, à avaliação, aos fatores que impactam na formação do leitor literário, ao livro didático, além de uma questão aberta para comentários facultativos (pontos de vista e breves relatos).

A Tabela 10, na sequência, sintetiza a estruturação das dimensões e variáveis da versão final do questionário. Ressaltamos que as seis primeiras variáveis da dimensão *Percepções e práticas* dizem respeito às escalas de integração envolvendo as principais características dos modelos do ensino da literatura (Cosson, 2021) e ao paradigma da educação literária, conforme detalharemos na seção de apresentação dos resultados, no próximo capítulo.

Tabela 10. Dimensões e variáveis que estruturam o questionário aplicado aos professores

	DIMENSÕES		
	Perfil dos participantes (dados sociobiográficos)	**Comportamento leitor**	**Percepções e práticas**
VARIÁVEIS	• faixa etária; • gênero; • formação acadêmica (grau, área e ano de conclusão); • formação continuada e participação em eventos acadêmico-científicos; • tempo de docência; • local de trabalho; • matéria e curso de atuação.	• quantidade de obras literária lidas; • fatores que influenciam na escolha das obras literária; • frequência de leitura literária em suporte eletrônico; • comentários facultativos.	• Conceitos/visões de literatura; • objetivos do trabalho com os textos literários; • conteúdos; • papel do professor; • seleção do *corpus* literário; • metodologias; • fatores que dificultam o trabalho com o texto literário; • espaços, acessos aos textos e modalidades de leitura literária; • processos de compreensão/interpretação e de aprendizagem literária nas aulas; • instrumentos de avaliação; • fatores que impactam na formação do leitor literário; • Mensuração do hábito da leitura literária do alunado; • Coleções didáticas adotadas; • Comentários facultativos (pontos de vista e breves relatos).

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, foi possível dar sequência ao desenvolvimento da pesquisa, confrontando o trabalho conceitual e de planejamento com os fatos, por meio da recolha e tratamento dos dados, cujos procedimentos apresentamos a seguir.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.6.5 A recolha e o tratamento dos dados

A recolha definitiva dos dados ocorreu no período de fevereiro a maio de 2021 em Goiás e na Galícia, mediante o encaminhamento do questionário *on-line* ao professorado via e-mail e redes sociais, tentando alcançar o maior número possível de participantes dentro da população delimitada. Por termos adotado diferentes procedimentos na recolha dos dados nos dois contextos, descreveremos, os dois processos separadamente. Para Hernández Sampiere et al. (2013), uma das características das investigações mistas é a habilidade do pesquisador em combinar criativamente diferentes técnicas para resolver a problema formulado.

No Brasil, primeiramente, elaboramos uma lista com os dados do professorado das escolas federais de Goiás (com nome, instituição e *campus* de trabalho, habilitação acadêmica e contato de e-mail), a partir de informações coletadas nos *sites* e/ou fornecidas pelas próprias unidades escolares. Na sequência, no início de fevereiro, enviamos, por e-mail, o convite a essa população para participação na pesquisa, com o *link* para acesso ao questionário *on-line* e o TCLE como anexo. Esse e-mail foi enviado a todos os professores com habilitação em Letras-Português (simples ou dupla) das instituições supracitadas, localizadas em 24 cidades, a saber: Águas Lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Campos Belos, Catalão, Ceres, Cidade de Goiás, Cristalina, Formosa, Goiânia, Hidrolândia, Inhumas, Ipameri, Iporá, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Morrinhos, Posse, Senador Canedo, Trindade, Uruaçu, Urutaí e Valparaíso. contemplando todas as microrregiões do estado. No texto do convite, deixamos explícito que o questionário deveria ser respondido apenas por professores responsáveis pela disciplina de língua portuguesa e literatura em qualquer um dos três anos do ensino médio.

Após o envio desse convite para a listagem dos potenciais respondentes, passamos a acompanhar simultaneamente o preenchimento dos questionários, verificando, diariamente, a chegada dos dados na planilha *on-line* gerada automaticamente pela plataforma *Google Forms*. Como a maioria do professorado é formada por mestres e doutores que estão inseridos em um meio que apoia e desenvolve pesquisas, pensávamos que teríamos um retorno alto e rápido de respostas. Contudo, após quinze dias desse acompanhamento, o índice de repostas foi de apenas 10% do corpo docente convidado. Sabíamos que parte desse conjunto não atua (ou não estava atuando nesse período letivo no ensino médio), pois, conforme problematizamos no subcapítulo anterior, o professorado da área de Linguagens dos Institutos Federais faz um rodízio semestral no que se refere à distribuição das disciplinas de línguas (materna e estrangeiras modernas), aos cursos e aos níveis de ensino (médio, superior e pós-graduação). Além disso, consideramos também o impacto da pandemia sobre o trabalho docente, cujo ensino na modalidade remota passou a exigir ainda mais tempo de dedicação do professorado, restando pouca disponibilidade para outras atividades.

Entretanto, mesmo que esses fatores tenham impactado, em certa medida, no baixo retorno das respostas ao questionário, isso já costuma acontecer em contextos ditos normais, uma vez que o índice de respostas a questionários *on-line* costuma ser inferior a 30%, conforme atestam pesquisadores que utilizam esse instrumento eletrônico de coleta de dados. Conforme já discutimos na seção anterior, segundo Torini (2016), há alguns aspectos negativos no uso do questionário on-line, como a impessoalidade (não há nenhuma interação face a face entre pesquisador e sujeito durante a aplicação, o que prejudica o uso de outros recursos persuasivos para convencer o respondente a participar da pesquisa), levando a uma maior probabilidade de encontrar recusa e baixa taxa de resposta do que com as pesquisas realizadas pessoalmente ou por telefone. Ainda segundo esse autor: "não há, de fato, consenso na literatura acerca de qual seria uma taxa aceitável de retorno em aplicações de questionário *on-line*, mas a maioria das

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

publicações aponta para um percentual que varia de 10% a 30% dos potenciais respondentes" (p. 66).

Diante desse problema, tivemos que usar novas estratégias, no decorrer dos meses de março a maio, divulgando o desenvolvimento da pesquisa e reforçando o convite, por meio de grupos de redes sociais desse professorado, bem como contactando via WhatsApp, no privado, um docente de cada *campus* para que esse pudesse participar e estimular os colegas de área de sua unidade a responderem também ao questionário. Também reenviamos o e-mail a todos que ainda não tinham respondido, fazendo uma nova chamada para a participação da pesquisa em diferentes momentos, de acordo com o calendário acadêmico de cada *campus*, uma vez que as férias dos professores foram gozadas em períodos diferentes em razão da Covid19. Dessa forma, concluímos o processo de recolha de dados em Goiás no final de maio, obtendo a amostra não probabilística definitiva de 70 participantes, o que corresponde a 48,6% dos docentes da lista de convidados, um índice de respostas acima do que geralmente se consegue com esse tipo de questionário, conforme supracitado.

Na Galícia, também realizamos a recolha dos dados, abrindo e encerrando o questionário no mesmo período que em Goiás (fevereiro a maio de 2021). Para o envio do convite, contamos com a preciosa ajuda da professora María López Sández, uma das diretoras desta tese, que encaminhou o instrumento de coleta de dados via e-mail e redes sociais para alguns contatos (professorado de língua castelhana e literatura e de língua galega e literatura) de IES das quatro províncias galegas, com maior representação de A Coruña, seguida de Lugo e, em menor grau, Ourense e Pontevedra, solicitando que respondessem ao questionário e encaminhassem-no aos pares, em conformidade com a técnica de *amostra em rede*, já descrita por nós anteriormente. Diferentemente do Brasil, o índice de respostas foi rápido, pois, já, no primeiro dia, obtivemos mais de cem respostas, chegando a 146 no final do mês de maio, o que demonstra um maior envolvimento do professorado galego com a pesquisa educacional.

Diante disso, optamos por não enviar o questionário para os centros educacionais, uma vez que já havíamos alcançado um quantitativo muito bom em comparação à amostra de Goiás. Ademais, isso demandaria outros procedimentos burocráticos, como a obtenção da autorização expressa dessas instituições como coparticipantes da pesquisa para anexarmos ao processo de submissão do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFG no Brasil.

Dessa forma, ratificamos que cumprimos com todos os protocolos e princípios éticos para aplicação da pesquisa nos dois contextos, bem como nas outras etapas da pesquisa, garantindo os devidos esclarecimentos sobre a investigação, assim como a liberdade de participação e o anonimato dos docentes, entre outros direitos dos participantes, de acordo com a legislação vigente nos dois países. Nesse sentido, de acordo com as orientações e os regulamentos do CEP-IFG, tomamos as medidas necessárias para garantir a integridade dos participantes da pesquisa e a preservação dos seus dados, de maneira a não identificar os docentes, garantindo-lhes, sobretudo, a privacidade, o sigilo e a confidencialidade. Além disso, toda e qualquer informação pessoal foi descaracterizada, para que não ocorresse nenhum tipo de revelação dos sujeitos da pesquisa. Os termos que asseguram esse procedimento e o parecer favorável do CEP-IFG para a aplicação da pesquisa podem ser conferidos nos Anexos (D, E e F) desta tese.

Assim que encerramos a fase de recolha dos dados, fechando o questionário, demos início aos procedimentos de tratamento das respostas obtidas para a execução das análises quantitativas e qualitativas. Atualmente, no primeiro desses enfoques, para análise descritiva, há muitos programas com base estatística que tornaram mais eficientes o tratamento de dados das pesquisas acadêmicas, permitindo um melhor gerenciamento de ampla quantidade de dados, absorvendo, armazenando e contribuindo para tal análise. Em nossa pesquisa, optamos pelo

SPSS (*Statistical Package for the Social Science*), um pacote estatístico com diferentes módulos, desenvolvido pela IBM para a utilização de profissionais de ciências humanas e exatas. Trata-se de uma ferramenta de manuseio intuitiva e muito abrangente, que permite realizar análises estatísticas e gráficas com uma amplitude de dados.

Nesse sentido, os dados foram exportados do *Google Forms* para o programa Excel, no qual foram tratados e ajustados para serem compatíveis a uma importação do IBM-SPSS versão 25. Neste pacote, procedemos à codificação das variáveis e à análise descritiva, como cálculo de medidas, tabelas, geração de gráficos etc. Na sequência, procedemos ao tratamento estatístico das respostas, no IBM-SPSS, com vistas ao cruzamento de algumas variáveis que nos levassem a identificar os paradigmas do ensino da literatura predominantes nos contextos investigados. A leitura da análise estatística destes dados é feita no Capítulo 4, que traz também as discussões, com viés comparativo, referentes às análises interpretativas das realidades em questão.

Dando continuidade ao processo investigativo, a título de complementação, recolhemos também dados provenientes dos livros didáticos utilizados pelos participantes da pesquisa, voltando o nosso olhar para as coleções didáticas mais utilizadas por eles. Nesse caminho, a partir das respostas dos participantes, selecionamos a coleção mais adotada pelos participantes de cada uma das três amostras, obtendo assim um *corpus* com três livros didáticos, sendo um de língua portuguesa, um de língua castelhana e outro de língua galega e suas respectivas literaturas. Destacamos que cumprimos também com os critérios éticos e legais em relação à reprodução de imagens e transcrições diretas de trechos dos livros didáticos neste informe, obtendo junto às editoras as devidas permissões formais para tal uso (Anexo G) e fazendo as devidas referências às fontes.

Por se tratar de uma complementação das outras fases da pesquisa e para mantermos o viés comparativo da tese, elegemos, dentro da coleção didática mais adotada pelos participantes de cada amostra, o manual escolar utilizado no 1º ano do ensino médio no Brasil e no 4º da ESO na Galícia, cujo alunado tem em média 15 anos. Tal procedimento é o mesmo adotado por Bunzen (2021), que promoveu uma investigação comparativa entre livros didáticos de Portugal, Angola e Brasil. Esse investigador e seu grupo de pesquisa (Gepel – Grupo de Pesquisa sobre Educação Literária) defendem uma lógica de investigação do livro didático baseada numa análise tridimensional, a saber: *dimensão enunciativo-discursiva***:** o livro didático de língua materna é um gênero do discurso (Bakhtin, 2003), com características relativamente estáveis e projetos gráficos editoriais semelhantes em diferentes partes do mundo; *dimensão curricular***:** escolha dos objetos de ensino que dialogam com as propostas curriculares e as leis de cada país; *dimensão didática:* natureza das atividades e das tarefas, bem como das capacidades e aprendizagens linguísticas em jogo.

Quanto ao enfoque qualitativo das análises dos dados do questionário e dos livros didáticos, procedemos a uma análise de conteúdo, interpretativa, que permite ao pesquisador ser parte integrante do processo de construção da realidade, por meio de suas análises e interpretações dos fenômenos, atribuindo-lhes significado. A essa visão subjetiva, acrescentamos as de outros pesquisadores para que o processo se realizasse por meio do diálogo interdisciplinar. Nesse sentido, no que tange especificamente à análise e interpretação dos livros didáticos em nosso trabalho, utilizamos categorias ligadas à lógica investigativa do Gepel, mas sem maiores aprofundamentos, uma vez que a análise de material didático serviu como um complemento para as etapas anteriores da pesquisa. Ademais, destacamos que não teríamos como analisar o livro didático brasileiro sob a ótica curricular da BNCC (2018), analisada no capítulo referente aos marcos legais desta tese, uma vez que estamos em um processo de transição curricular no Brasil e o livro usado pelo professorado no ano de aplicação da pesquisa (2021) segue os

USC DE COMPOSTELA

documentos curriculares anteriores. Os novos manuais escolares, alinhados à nova base curricular, só foram entregues ao corpo docente e estudantes da rede pública do ensino brasileiro para uso a partir de 2022. Dessa forma, por não termos como efetivar as análises comparativas entre os livros didáticos e os documentos curriculares analisados por nós nos capítulos referentes aos marcos legais desta tese, optamos por apenas tecer comentários a esse respeito, a partir, principalmente, de fontes secundárias.

Nesse sentido, tendo em vista que a questão mais ampla deste trabalho investigativo é identificar os modelos de ensino da literatura/educação literária que imperam atualmente em instituições públicas brasileiras e galegas de nível médio/secundário, incluindo os modelos apresentados aos discentes a partir dos livros didáticos, buscamos gerar dados, por meio de categorias que remetessem às características dos paradigmas do ensino da literatura (Cosson, 2018, 2020), já abordadas no capítulo teórico desta tese e no questionário aplicado ao professorado. Desse modo, relacionando-as também à lógica tridimensional defendida pelo Gepel (Bunzen, 2021) e a investigação de Plaza (2015), elaboramos as seguintes categorias e subcategorias para análise e interpretação dos dados referentes ao tratamento dispensado ao ensino da literatura/educação literária nos livros didáticos das línguas oficiais e respectivas literaturas:

1) Apresentação e descrição dos livros didáticos, com foco nos aspectos gráfico-editoriais, como a estrutura composicional e os sistemas semióticos (forma, cor e textura) do livro didático enquanto signo visual e currículo oculto, com destaque para a análise de imagens;

2) Proposta didática para o trabalho com a literatura, com foco na abordagem metodológica, na seleção e apresentação dos textos literários e nas atividades propostas para o trabalho com esses textos nas unidades, capítulos e seções específicas de literatura.

De acordo com Gil (2008), as respostas obtidas durante uma investigação tendem a ser muito variadas e, para que se possa analisá-las, é necessário organizá-las, agrupando-as em categorias. Contudo, ressaltamos que, por se tratar de uma análise qualitativa, essas categorias são pontos de partida flexíveis e ajustáveis ao modo de compreender as inúmeras possibilidades de atividades presentes nas coleções. Desse modo, elas não serão vistas como moldes engessados nos quais a apresentação de um conceito, de um texto literário ou de uma atividade de leitura literária se encaixa ou não se encaixa, mas como pontos norteadores de um processo contínuo, no qual o item analisado possa se inserir mais próximo de um ou outro paradigma do ensino da literatura.

Nesse sentido, procuramos, no processo de análise de conteúdo, seguir as três etapas propostas por Bardin (2002), a saber: a primeira definida como a *pré-análise*, a segunda de ex*ploração do material* e a terceira de *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*. Optamos por não usar nenhum *software* de análise qualitativa, tendo em vista que os documentos analisados se referem a livros didáticos impressos e que já tínhamos em mente as categorias de análise a partir dos estudos tomados como referências por nós. Entretanto, ressaltamos que a viabilidade delas foi conferida nas etapas de pré-análise e exploração dos materiais didáticos (livros do aluno e manuais do professor). Ademais, segundo Gil (2008), os *softwares* podem auxiliar na análise de conteúdo e em outros tipos de análise qualitativa, mas por si só, eles não são capazes de executar essa análise pelo investigador, servindo apenas como programas de apoio na gestão de dados. Assim, segundo esse autor, deve ser analisada a necessidade e/ou pertinência do seu uso, já que, em uma metodologia tão subjetiva como a de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

análise de conteúdo, o elemento humano continua sendo fundamental e insubstituível na interpretação dos dados.

Após essas fases de recolha e de tratamento dos dados, chegou o momento de nos debruçarmos sobre eles, a fim de descrevê-los, analisá-los e interpretá-los, com o propósito de responder às questões norteadoras desta tese.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 4. RETRATOS DAS PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

"Por mares nunca de antes navegados,
Passaram ainda além da Taprobana,
Em perigos e guerras esforçados
Mais do que prometia a força humana,
E entre gente remota edificaram
Novo Reino, que tanto sublimaram;"

Luís de Camões

Neste capítulo, após passarmos pela fase teórico-legal da pesquisa e detalharmos a metodologia adotada na dimensão empírica, avançaremos no desenvolvimento da investigação, debruçando-nos sobre os dados, a fim de obtermos retratos da formação do leitor literário nas escolas, no que tange, principalmente, aos modelos do ensino da literatura adotados nos contextos investigados. Assim, numa analogia a esses versos de *Os Lusíadas* (Camões, 2000, p. 15), avançaremos por mares nunca antes por nós navegados e nos enveredaremos por terras (des)conhecidas para conhecer as percepções e práticas literárias dos participantes da pesquisa.

Nesse caminho, destacamos, dentre os vários agentes responsáveis por esse processo, a figura do/a professor/a de literatura, tendo em vista que é a pessoa legitimada para a didatização e a escolarização dos saberes no contexto escolar. Nesse sentido, pretendemos estudar as percepções e práticas literárias do professorado das escolas federais situadas em Goiás e dos IES na Galícia, a partir das vozes dos professores e das professoras das línguas oficiais e literaturas e de dados dos livros didáticos adotados nos contextos investigados.

Nessa perspectiva, pretendemos cumprir, neste capítulo, com os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o perfil do professorado de literatura das escolas federais situadas em Goiás e dos IES da Galícia, a partir de variáveis de faixa etária, gênero, formação acadêmica e continuada, e experiência profissional;
- Conhecer e comparar alguns aspectos do comportamento leitor-literário do professorado das línguas oficiais e literaturas de ensino médio/educação secundária nos contextos investigados, verificando se são professores-leitores de obras literárias e relacionando tal comportamento ao papel deles na promoção da leitura literária na escola;
- Identificar, analisar e interpretar, com viés comparativo, as percepções e práticas literárias desse professorado, correlacionando-as aos atuais paradigmas de ensino da literatura.

USC DE SANTIAGO

Para isso, conforme detalhamos no capítulo metodológico, adotamos diferentes enfoques de análise e interpretação, na convergência dos quais esperamos encontrar uma visão mais ampla

do processo de formação do leitor literário no ambiente escolar. As análises e interpretações das respostas obtidas por meio do questionário *on-line* nos possibilitam aceder a retratos mais alargados do que são, em nível de unidade federativa e de comunidade autônoma, as percepções e práticas de leitura literária nos ambientes investigados. Tais retratos, conforme o próprio nome indica, são registros dos modelos do ensino da literatura empregados pelo professorado nas instituições escolares em que atuam. Dado esse recorte, não temos a intenção de que tais resultados representem todo o corpo docente de literatura da Galícia e de Goiás, haja vista as grandes extensões territoriais e as diferentes realidades das instituições escolares.

Ressaltamos que os resultados obtidos resultam de respostas majoritariamente fechadas a uma variedade de tópicos apresentados no questionário, que vão desde o perfil dos docentes, passando por seu comportamento leitor e culminando em suas percepções e práticas do ensino da literatura, conforme mencionamos no apartado anterior e detalharemos nas próximas seções deste capítulo. Os dados quantitativos apresentam a vantagem de podermos estudar um número significativo de docentes, descrevendo uma abordagem mais extensiva dos elementos que constituem os paradigmas de ensino da literatura, correlacionados às percepções e práticas desses professores em sala de aula. Ademais, esse mapeamento é complementado em pormenores, por meio de dados qualitativos provenientes de comentários e relatos facultativos, feitos pelos participantes a respeito desses mesmos tópicos, coletados mediante questões abertas inseridas no questionário, além de informações sobre os manuais escolares adotados por eles.

Nessa perspectiva, tal como afirma Duarte (2012), em sua tese de doutoramento sobre o ensino da literatura em Portugal, os dados quantitativos geralmente não são suficientes para completar uma imagem que se quer analisável em detalhe, mas têm a vantagem de nos possibilitar olhar para a imagem global, de identificar tendências e tensões, no quadro das quais se inscrevem depois os dados de pormenor. No nosso caso, estes nos possibilitam relatos mais próximos do currículo operacionalizado na prática dos professores e nos livros didáticos, enquanto aqueles nos autorizam uma descrição sistematizada em nível mais abrangente.

Nesse sentido, esperamos configurar os modelos de formação do leitor literário em sala de aula, dando voz ao professorado e investigando o material didático, bem como promovendo diálogos, na medida do possível, com o discurso oficial dos marcos legais e com outros estudiosos do mesmo objeto de estudo. A essas vozes, soma-se a nossa enquanto professora-investigadora, cuja subjetividade não é possível de se anular. Assim, vamos de uma perspectiva panorâmica para uma leitura do pormenor, ressaltando que não temos a intenção de propor um modelo ideal de trabalho com a literatura na escola, mas sim de apresentar uma realidade observada, no que diz respeito à complexidade do contexto didático-pedagógico e os diferentes campos que sobre ele imperam.

Conforme informamos no capítulo anterior, participaram da investigação um conjunto de 216 docentes que ministram aulas de literatura no ensino médio (1º ao 3º ano) nas escolas federais situadas em Goiás ou na educação secundária (3º e 4º da ESO e 1º e 2º do *Bacharelato*) em IES da Galícia. Tal conjunto foi dividido em três amostras não probabilísticas, de acordo com a disciplina/matéria da língua materna (ou ambiental) e literatura que os docentes ministram nessas instituições escolares, sendo 70 professores/as de Língua Portuguesa e Literatura; 65 professores/as de Língua Castelhana e Literatura e 81 professores/as de Língua Galega e Literatura, doravante denominadas por nós de amostras PLPL, PLCL e PLGL, respectivamente. Nesse sentido, para cumprirmos com as questões éticas da pesquisa, preservando o anonimato dos participantes, tais docentes receberam um código de identificação de acordo com essas siglas e com a ordem cronológica das respostas dadas ao questionário.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Assim, temos: na primeira amostra: PLPL01 a PLPL70; na segunda: PLCL01 a PLCL65; na terceira: PLGL01 a PLGL81.

Ressaltamos que a ordem de apresentação das amostras não tem qualquer conotação de supremacia de nenhuma delas, apenas optamos por começar pela amostra brasileira por termos mais conhecimento sobre ela, o que facilita o processo inicial de análise. Quanto às amostras da Galícia, seguimos a ordem que as matérias são abordadas no currículo galego (Decreto 86/2015, 2015).

Tendo em vista que nosso trabalho tem um viés comparativo, optamos, por apresentar primeiramente a análise estatística descritiva por amostra, propiciando uma visualização dos resultados dentro do enfoque quantitativo, considerando o professorado da língua materna brasileira ou das línguas ambientais galegas. Ressaltamos que, nessa apresentação, os arredondamentos podem fazer com que, em alguns resultados, a soma das categorias parciais não totalize 100% em perguntas nas quais só é possível escolher uma opção de resposta. Por outro lado, em questões múltiplas, com a possibilidade de escolher mais de uma opção de resposta, o somatório dos valores pode ultrapassar 100%. Nesse caminho, trazemos nos três próximos subcapítulos relativos a cada uma das amostras: primeiramente, a descrição do perfil do professorado participante da pesquisa nos contextos investigados, a partir de variáveis relacionadas à faixa etária, ao gênero, à formação acadêmica e continuada e à experiência profissional; na sequência, os dados relativos ao comportamento leitor; e, por fim, os resultados referentes às percepções e práticas de ensino da literatura/educação literária nos distintos contextos.

Logo depois, numa perspectiva predominantemente qualitativa, trazemos um subcapítulo com as discussões, cotejando e sintetizando análises e interpretações dos principais resultados entre as três amostras, incluindo os dados qualitativos relativos às questões abertas do questionário, com os comentários e relatos facultativos dos participantes, a título de uma abordagem do pormenor.

Quanto aos resultados provenientes das variáveis relacionadas às coleções didáticas, essas serão abordadas no Capítulo 5, juntamente com a análise e interpretação dos dados dos livros didáticos mais adotados pelos participantes da pesquisa, ainda que alguns aspectos sejam mencionados neste presente capítulo por estarem vinculados a outras questões.

Vejamos, então, primeiramente os dados relativos ao contexto brasileiro e, em seguida, os das duas amostras da Galícia.

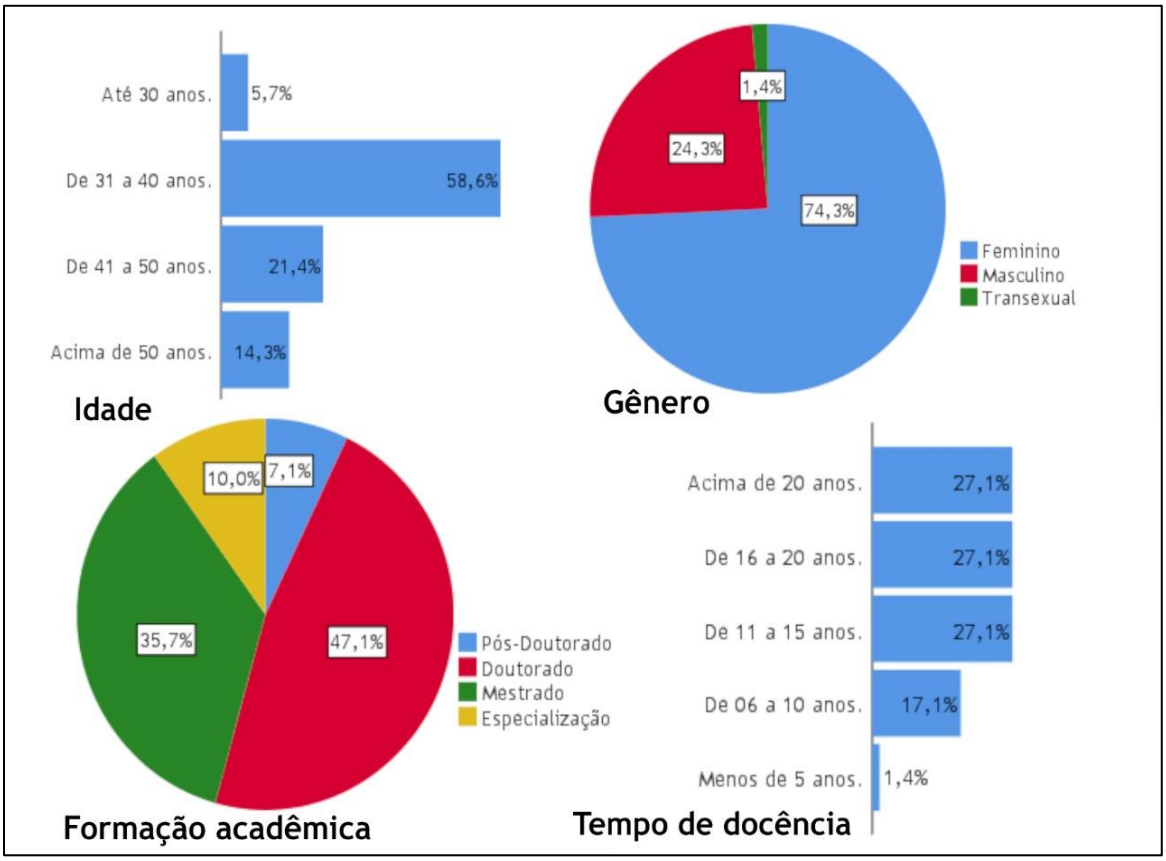
4.1 PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DO PROFESSORADO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

Primeiramente, traçamos o **perfil dos setenta participantes** da amostra do corpo docente que ministra aulas de Língua Portuguesa e Literatura nas três escolas federais situadas em Goiás, sendo 67,1% do IFG, 27,1% do IF-Goiano e 5,8% do Cepae-UFG.[59] A amostra PLPL é composta predominantemente por participantes com idade entre 31 e 40 anos (58,6%), do gênero feminino (74,3%), com título de doutorado (47,1%) e tempo de exercício da docência superior a 11 anos (81,3%), conforme podemos observar no Gráfico 1.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[59] No Cepae-UFG, em 2021, havia apenas sete docentes de Língua Portuguesa e Literatura atuando no Ensino Fundamental e Médio, o que justifica o número reduzido de participantes dessa instituição em nossa pesquisa.

Gráfico 1. Perfil da amostra PLPL



Fonte: Elaboração própria.

Além dessas informações apresentadas no Gráfico 1, quanto à formação acadêmica, são docentes licenciados em Letras, com pós-graduação predominantemente na grande área do conhecimento *Linguística, Letras e Artes*, tendo a maioria concluído o curso de maior grau recentemente, no período de 2016 a 2021 (56%).[60] Dentro dessa grande área, destacamos que 25,7% informaram ter como maior grau de formação acadêmica cursos de mestrado ou doutorado vinculados ao campo da Literatura, como Estudos Literários, Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa. Tal perfil revela um professorado bem qualificado, com experiência na docência e com formação acadêmica na área de atuação. Ademais, grande parte dos respondentes afirmou participar de cursos de formação continuada de professores e/ou de eventos acadêmicos e científicos: frequentemente (37,1%), algumas vezes (32,9%), sempre (22,9%) e raramente (7,1%), o que demonstra o engajamento em um processo permanente e constante de aprimoramento que lhes permite estar atualizados com as novas tendências educacionais.[61]

Quanto ao **comportamento leitor** desse professorado, segunda dimensão do questionário, os dados colhidos dizem respeito à relação dos docentes com a obra literária e a leitura dessa, do ponto de vista de sua intensidade, do suporte de acesso (impresso ou eletrônico) e dos fatores de escolha, cujos indicadores apresentamos a seguir.

[60] Classificação das áreas do conhecimento de acordo com o CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

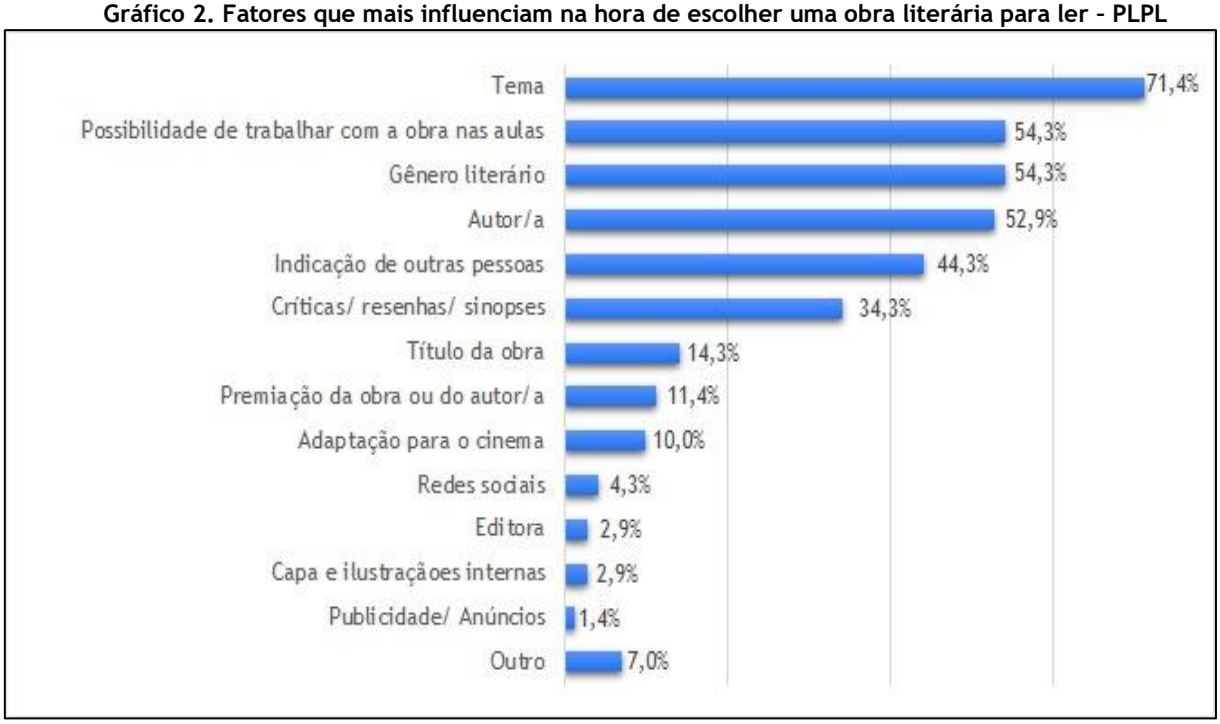
[61] Ressaltamos, mais uma vez, que tal perfil não representa o professorado brasileiro em nível estadual ou nacional, haja vista as inúmeras desigualdades educacionais em nosso país. Para conhecer o perfil do professorado da Educação Básica brasileira, sugerimos a leitura do estudo de Carvalho (2018).

Dentro dessa dimensão, apresentamos primeiramente os resultados relativos à quantidade de obras literárias lidas nos três meses anteriores à aplicação da pesquisa, considerando obras em qualquer suporte e de qualquer gênero literário. De acordo com os resultados, apenas 5,7% declararam não ter lido nenhuma obra literária, 2,9 % não souberam informar e 91,4% leram pelo menos uma obra nesse intervalo de tempo. Ao fazermos a média da amostra PLPL, temos, por respondente, 4,2 obras literárias lidas nos últimos três meses e **17,1 por ano**.

Em relação à questão sobre a frequência de leitura de obras literárias em suporte eletrônico (computador, celular, tablet, e-read...), os resultados indicam uma certa preferência pelo impresso, mas, ao mesmo tempo, dão indícios de leituras em mutação tecnológica, uma vez que o professorado dessa amostra utiliza tais meios nas seguintes porcentagens: raramente (25,7%), algumas vezes (24,3%), frequentemente (24,3%), sempre (15,7%) e nunca (10%).

Vejamos, agora, os fatores que mais influenciam o professorado da amostra PLPL na hora de escolher uma obra literária para ler, conforme resultados apresentados no Gráfico 2.[62]

Gráfico 2. Fatores que mais influenciam na hora de escolher uma obra literária para ler – PLPL



Fonte: Elaboração própria.

Conforme podemos visualizar nesse gráfico, os três fatores mais apontados pelos participantes da amostra PLPL referem-se ao *tema*, à *possibilidade de trabalhar com a obra nas aulas de literatura* e ao *gênero literário*, seguidos da *autoria* e da *indicação de colegas e amigos*. Isso nos leva a inferir um perfil de professor-leitor que seleciona suas leituras literárias, principalmente, em razão de suas preferências pessoais e do seu conhecimento literário, vinculando tais escolhas ao pragmatismo da adoção da obra em sala de aula. Nesse sentido, provavelmente, considerando também aspectos ligados ao currículo, aos gostos e à faixa etária dos alunos. Outrossim, cabe destacarmos que, além das variáveis disponíveis no questionário para essa questão, alguns participantes (7%) elencaram outros fatores, como: conhecer a obra para estudá-la, indicações advindas dos cursos de pós-graduação e prazer.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

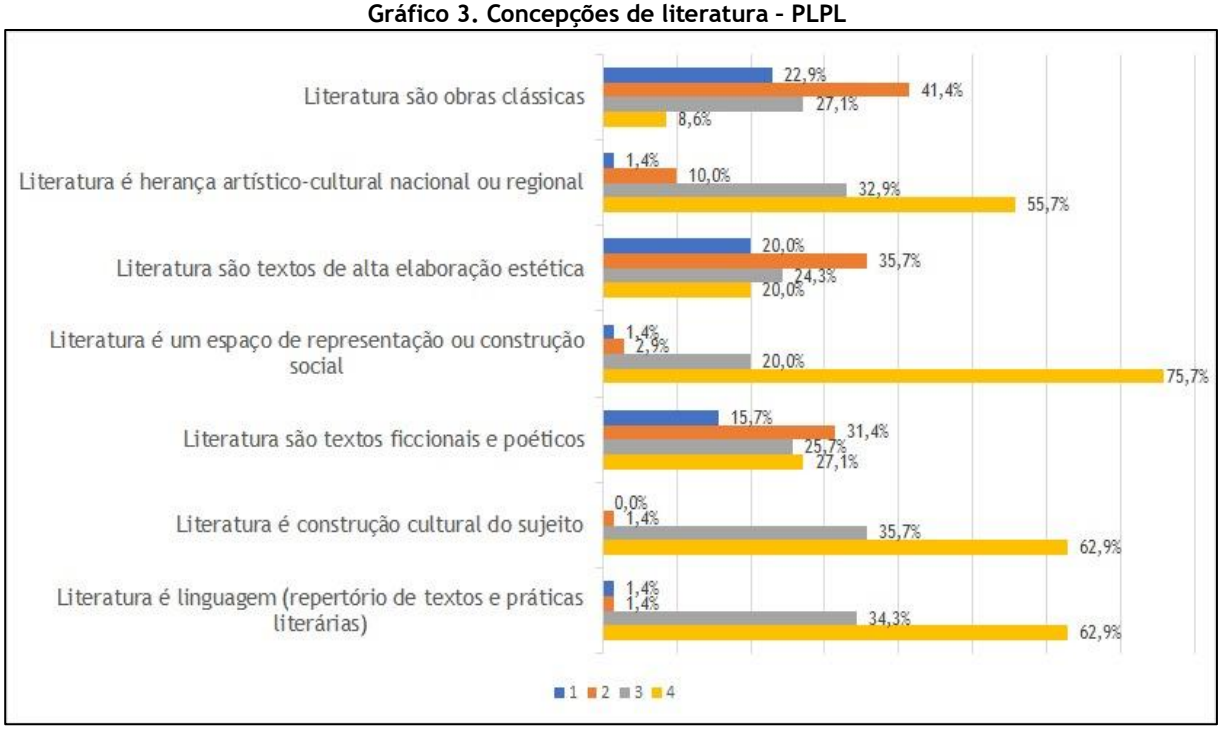
[62] Por se tratar de uma questão múltipla, com a possibilidade de escolher mais de uma opção de resposta, o somatório de frequências ultrapassa 100%.

Já na terceira dimensão do questionário, que diz respeito diretamente **às percepções e práticas literárias dos docentes de PLPL no ambiente escolar**, os resultados apontam a coexistência de elementos constitutivos dos diferentes modelos do ensino da literatura.

Vejamos, inicialmente, as seis questões que trazem as variáveis relativas às principais características (categorias) de cada um dos paradigmas do ensino da literatura. Cada uma dessas questões apresenta sete itens que remetem, respectivamente, a cada um dos sete paradigmas, sempre nesta ordem: *moral-gramatical; histórico-nacional; analítico-textual; social-identitário; formação do leitor; educação literária; letramento literário*. Esses modelos correspondem aos seis tipos vigentes no ensino brasileiro – catalogados por Cosson (2018, 2020) –, que dialogam com os modelos europeus e o paradigma da educação literária (Colomer, 1991, 2010; Lomas, 2002; Ballester, 2015), cujos elementos constitutivos desses modelos apresentamos no capítulo teórico desta tese. Dessa maneira, temos variáveis de integração cujas porcentagens das respostas dos participantes nos levam a identificar o(s) modelo(s) que prevalece(m) nos contextos investigados, utilizando a seguinte escala: 1= nada; 2= pouco; 3= bastante; 4= muito.

A primeira dessas questões aborda as **visões (concepções)** de literatura, por meio da pergunta: "Em que medida as seguintes visões de literatura se assemelham com a(s) empregada(s) em sua prática docente?". Os resultados podem ser visualizados no Gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3. Concepções de literatura – PLPL



Fonte: Elaboração própria.

Conforme podemos visualizar, pelo destaque no nível máximo da escala de respostas, prevalecem as seguintes visões: *literatura é um espaço de representação ou construção social* (75,7%), própria do *paradigma social-identitário*; seguida das concepções advindas dos paradigmas da *educação literária* e do *letramento literário*, respectivamente: *literatura é construção cultural do sujeito* e *literatura é linguagem (repertório de textos e práticas literárias)*, ambas com a mesma porcentagem (62,9%). Mas, podemos perceber também que há, ainda, concepções (em níveis menores) relativas a todos os outros paradigmas, inclusive

com um certo destaque para a visão tradicional de *literatura como herança artístico-cultural nacional ou regional* (55,7%), típica do *paradigma histórico-nacional*.

Ademais, quando calculamos as médias das respostas considerando todos os níveis da escala *likert* adotada na questão (de 1 a 4), percebemos que o predomínio dessas três concepções se mantém, conforme a Tabela 11, a seguir.

Tabela 11. Médias das concepções de literatura – PLPL

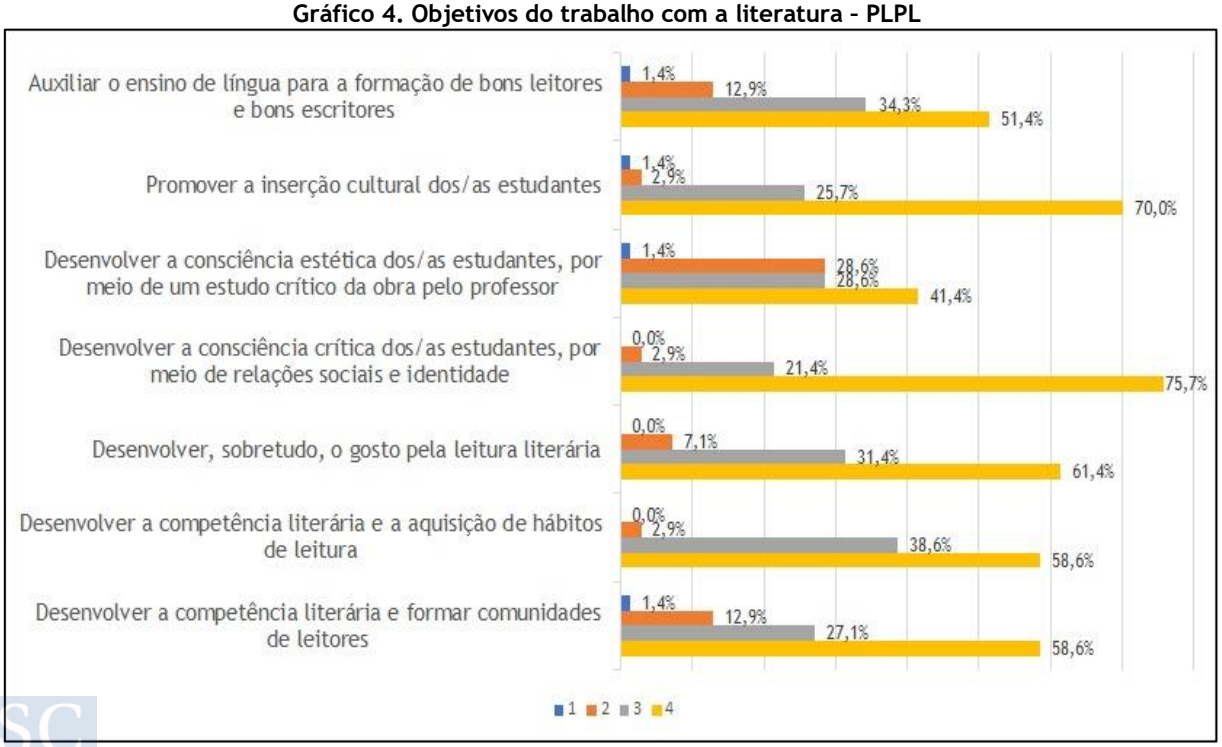
Concepções	Paradigma	Média
Literatura é um espaço de representação ou construção social	social-identitário	3,7
Literatura é construção cultural do sujeito	educação literária	3,6
Literatura é linguagem (repertório de textos e práticas literárias)	letramento literário	3,6
Literatura é herança artístico-cultural nacional ou regional	histórico-nacional	3,4
Literatura são textos ficcionais e poéticos	formação do leitor	2,6
Literatura são textos de alta elaboração estética	analítico-textual	2,4
Literatura são obras clássicas	moral-gramatical	2,2

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a organização dessas médias em ordem decrescente dos valores, comprovamos que, em primeiro lugar, aparece a visão da *literatura como um espaço de representação ou construção social* (3,7) como sendo a mais semelhante à concepção dos participantes; e, em último, como "pouco" semelhante, a de que *literatura são obras clássicas* (2,2), própria do paradigma tradicional *moral-gramatical*.

Na sequência, abordamos os **objetivos** do trabalho com a Literatura na escola, por meio da seguinte questão "Em que medida você prioriza os seguintes objetivos ao trabalhar com textos literários na escola?". As respostas obtidas podem ser visualizadas na Gráfico 4, na sequência.

Gráfico 4. Objetivos do trabalho com a literatura – PLPL



Fonte: Elaboração própria.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Conforme podemos confirmar no Gráfico 4, o corpo docente da amostra PLPL tem vários propósitos ao trabalhar com a literatura no ambiente escolar, uma vez que foram assinalados os objetivos dos diversos paradigmas de ensino. Entre esses intuitos, considerando o destaque no nível mais alto da escala de medida, os participantes da amostra PLPL priorizam, sobretudo, *desenvolver a consciência crítica dos/as estudantes, permitindo o entendimento das relações sociais e de identidade* (75,7%) e *promover a inserção cultural dos/as estudantes* (70%), características típicas dos paradigmas *social-identitário* e *histórico-nacional*, respectivamente.

Quando calculamos as médias das respostas, percebemos que o predomínio desses dois propósitos se mantém, mas também se destaca a visão de *desenvolver a competência literária e a aquisição de hábitos de leitura* (educação literária), constituindo, então, os três objetivos que "muito" são priorizados pelos docentes das escolas federais situadas em Goiás. Isso pode ser confirmado na Tabela 12, a seguir, cuja organização dos dados em ordem decrescente dos resultados nos permite também visualizar que todos os intuitos dos demais modelos são "bastante" priorizados pelos docentes dessa amostra.

Tabela 12. Médias dos objetivos do trabalho com a literatura – PLPL

Objetivos	Paradigma	Média
Desenvolver a consciência crítica dos/as estudantes, por meio de relações sociais e identidade	social-identitário	3,7
Promover a inserção cultural dos/as estudantes	histórico-nacional	3,6
Desenvolver a competência literária e a aquisição de hábitos de leitura	educação literária	3,6
Desenvolver, sobretudo, o gosto pela leitura literária	formação do leitor	3,5
Desenvolver a competência literária e formar comunidades de leitores	letramento literário	3,4
Auxiliar o ensino de língua para a formação de bons leitores e bons escritores	moral-gramatical	3,4
Desenvolver a consciência estética dos/as estudantes, por meio de um estudo crítico da obra pelo professor	analítico-textual	3,1

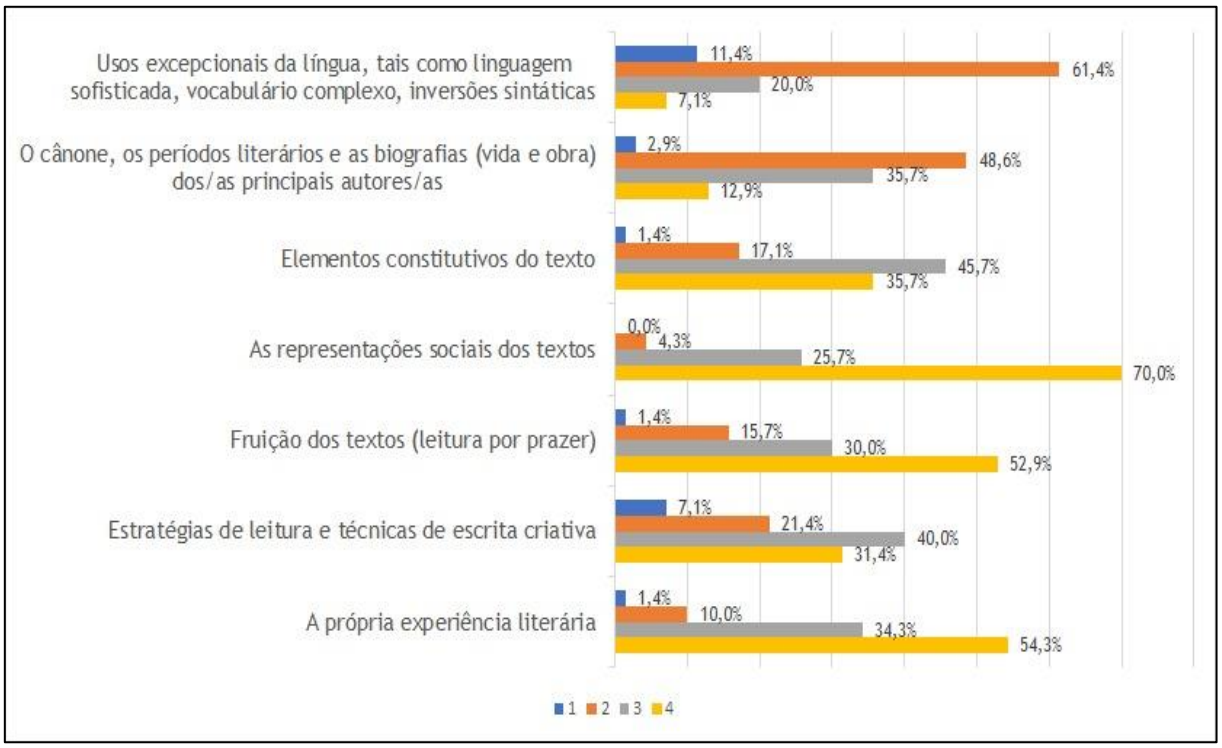
Fonte: Elaboração própria.

Essa coexistência de paradigmas também pode ser percebida pelas respostas à próxima pergunta do questionário: "Em que medida você prioriza os seguintes conteúdos, em suas aulas, a partir do trabalho com o texto literário?".

De acordo com os resultados mostrados no Gráfico 5, apresentado na sequência, pelo destaque no nível máximo da escala, em relação ao que se ensina quando se trabalha com a literatura, os participantes da amostra PLPL mobilizam diversos **conteúdos**, mas priorizam, sobretudo, os relativos às *representações sociais dos textos literários* (70%) e a *própria experiência literária* (54,3%), conteúdos típicos do *paradigma social-identitário* e do modelo de *letramento literário*, respectivamente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 5. Conteúdos – PLPL



Fonte: Elaboração própria.

Outrossim, quando calculamos as médias das respostas, percebemos que o predomínio desses dois conteúdos se mantém, porém fica evidente também a presença dos outros modelos, ainda que com medidas um pouco menores. Isso pode ser confirmado na Tabela 13, a seguir.

Tabela 13. Médias dos conteúdos – PLPL

Conteúdos	Paradigma	Média
As representações sociais dos textos	social-identitário	3,7
A própria experiência literária	letramento literário	3,4
Fruição dos textos (leitura por prazer)	formação do leitor	3,3
Elementos constitutivos do texto	analítico-textual	3,2
Estratégias de leitura e técnicas de escrita criativa	educação literária	3,0
O cânone, os períodos literários e as biografias (vida e obra) dos/as principais autores/as	histórico-nacional	2,6
Usos excepcionais da língua, tais como linguagem sofisticada, vocabulário complexo, inversões sintáticas	moral-gramatical	2,2

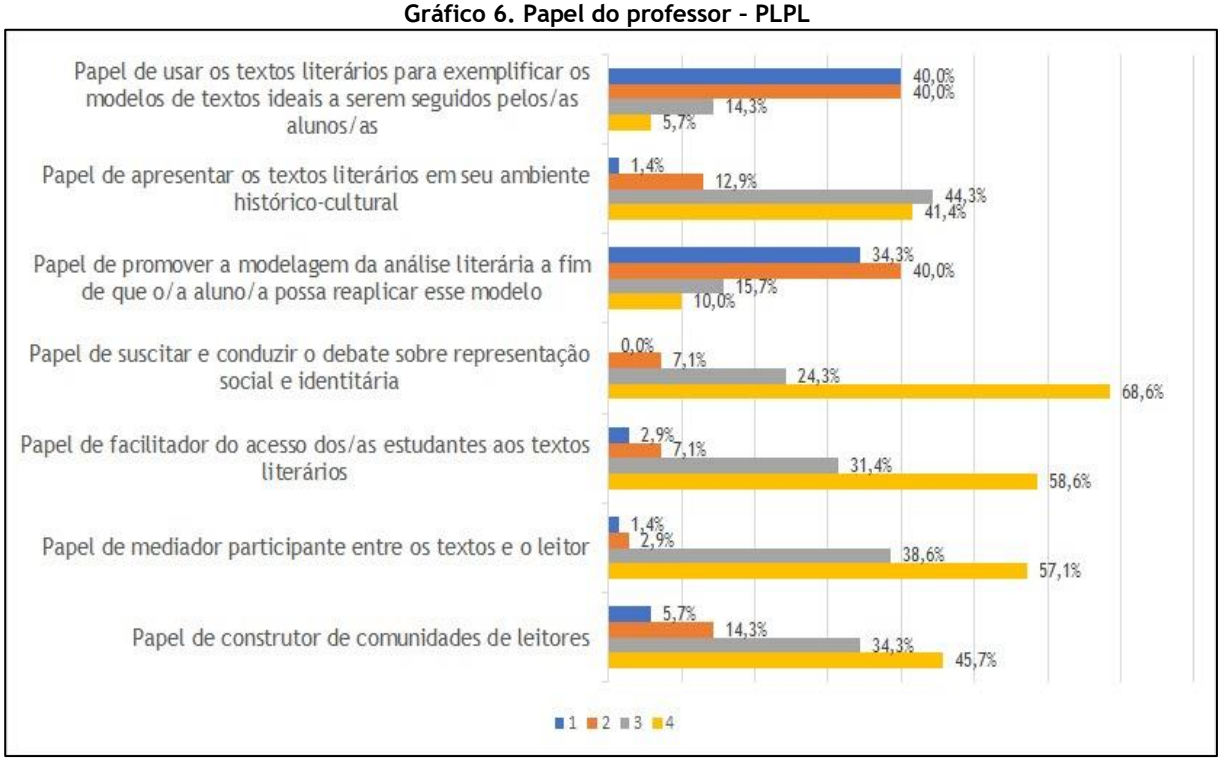
Fonte: Elaboração própria.

Conforme podemos observar, a organização dos dados em ordem decrescente dos valores nos mostra: em primeiro lugar, *as representações sociais dos textos* (3,7) como sendo o conteúdo mais priorizado por esses participantes; e, em último, como menos privilegiado, *usos excepcionais da língua, tais como linguagem sofisticada, vocabulário complexo, inversões sintáticas* (2,2), conteúdo típico do paradigma tradicional *moral-gramatical*, sendo "pouco" priorizado pelos professores da amostra PLPL.

Em seguida, questionamos acerca do **papel do professor**, por meio da questão: "Em que medida estes descritores se assemelham ao seu papel como professor/a no trabalho com os textos literários na escola?". Os resultados podem ser visualizados no Gráfico 6, a seguir.

USC DE COMPOSTELA

Gráfico 6. Papel do professor – PLPL



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com esses resultados, pelo destaque no nível máximo da escala de respostas, os professores da amostra PLPL atribuem a si mesmos, primeiramente, o *papel de suscitar e conduzir o debate sobre a representação social e identitária* (68,6%), característico do modelo *social-identitário*. Na sequência, também foram muito assinalados o *papel de facilitador do acesso dos estudantes aos textos literários* (58,6%) e o de *mediador participante entre os textos e o leitor* (57,1%), funções do professor de literatura segundo os paradigmas formação do leitor literário e educação literária, respectivamente.

Ademais, como aconteceu nas questões anteriores, podemos perceber a presença de características de todos os outros modelos, inclusive dos mais tradicionais; porém, com valores menores. Vejamos as médias a seguir.

Tabela 14. Médias do papel do professor – PLPL

Papel do professor	Paradigma	Média
Papel de suscitar e conduzir o debate sobre representação social e identitária	social-identitário	3,6
Papel de mediador participante entre os textos e o leitor	educação literária	3,5
Papel de facilitador do acesso dos/as estudantes aos textos literários	formação do leitor	3,5
Papel de apresentar os textos literários em seu ambiente histórico-cultural	histórico-nacional	3,3
Papel de construtor de comunidades de leitores	Letramento literário	3,2
Papel de promover a modelagem da análise literária a fim de que o/a aluno/a possa reaplicar esse modelo	analítico-textual	2,0
Papel de usar os textos literários para exemplificar os modelos de textos ideais a serem seguidos pelos/as alunos/as	moral-gramatical	1,9

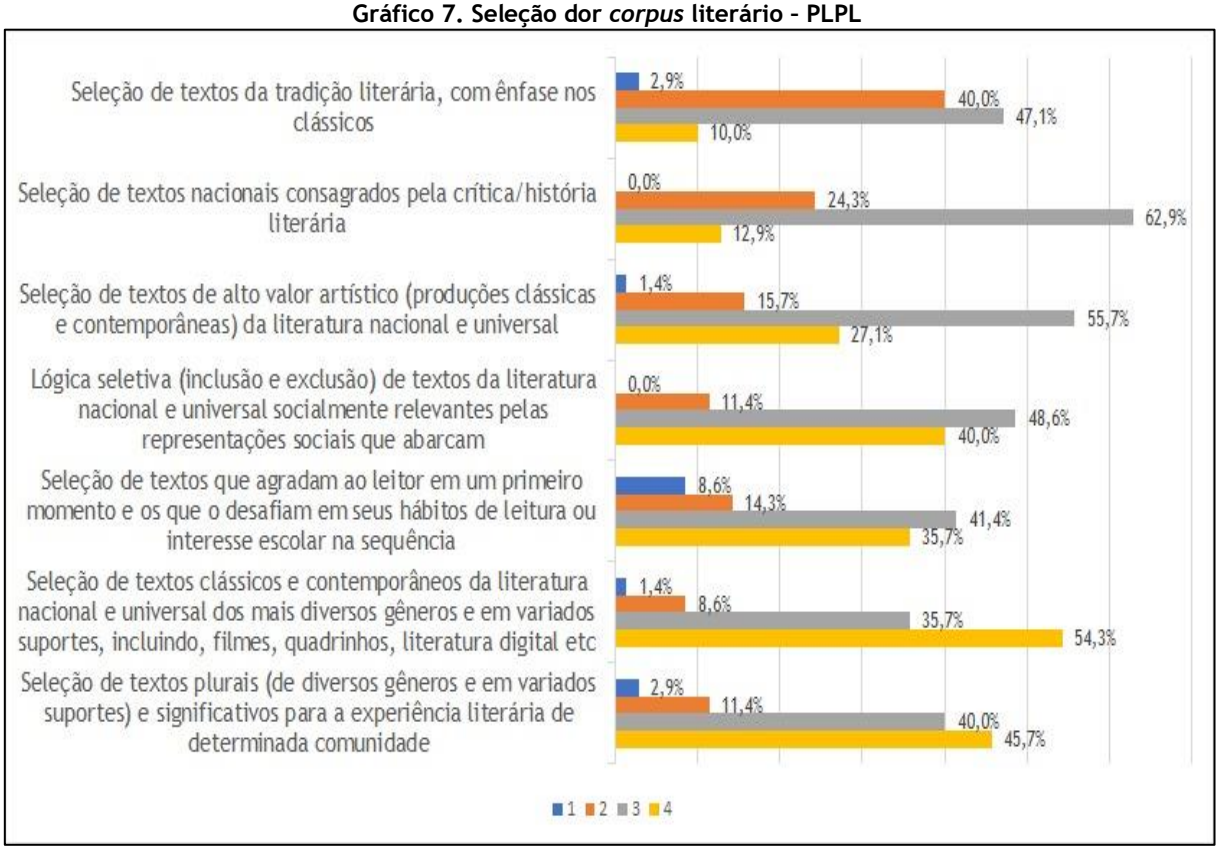
Fonte: Elaboração própria.

Quando calculamos as médias das respostas, conforme essa Tabela 14, podemos comprovar essa diversidade na atuação docente e a prevalência desses papéis de conduzir, facilitar e mediar

o processo de ensino e aprendizagem da leitura literária em sala de aula. Nesse sentido, observamos que, segundo tais professores, cabe a eles, sobretudo, *suscitar e conduzir o debate sobre representação social e identitária* (3,6), sendo esse o papel que mais se assemelha ao trabalho dos participantes da amostra PLPL, no nível "muito" da escala de medida. Já a arcaica função docente de *usar os textos literários para exemplificar os modelos de textos ideais a serem seguidos pelos estudantes* (1,9) aparece como sendo a categoria que menos se assemelha ao papel desse professorado, sendo "pouco" identificada por esses participantes.

Dando continuidade, indagamos sobre a **seleção do corpus literário**, por meio da pergunta: "Em que medida você adota estes tipos de seleção do *corpus* literário em suas aulas? Os resultados podem ser visualizados no próximo gráfico.

Gráfico 7. Seleção dor *corpus* literário – PLPL



Fonte: Elaboração própria.

Conforme podemos perceber pelos resultados apresentados no Gráfico 7, em linhas gerais, ao selecionar os textos literários que serão trabalhados em suas aulas, o corpo docente da amostra PLPL busca, principalmente, uma seleção plural, por meio de diferentes gêneros literários e suportes, não se restringindo ao cânone nacional, conforme propõem os paradigmas inovadores. Isso pode ser comprovado pela incidência de respostas no nível mais alto da escala de medida nas duas últimas variáveis, a saber: *seleção de textos clássicos e contemporâneos da literatura nacional e universal dos mais diversos gêneros e em variados suportes, incluindo, filmes, quadrinhos, literatura digital etc*. (54,3%) – cuja composição do *corpus* literário é peculiar à proposta da *educação literária* –, e *seleção de textos plurais (de diversos gêneros e em variados suportes) e significativos para a experiência literária de determinada comunidade* (45,7%), condizente com o modelo de *letramento literário*.

Vejamos, agora, as médias das respostas, conforme apresentamos na Tabela 15, a seguir.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 15. Seleção dor *corpus* literário – PLPL

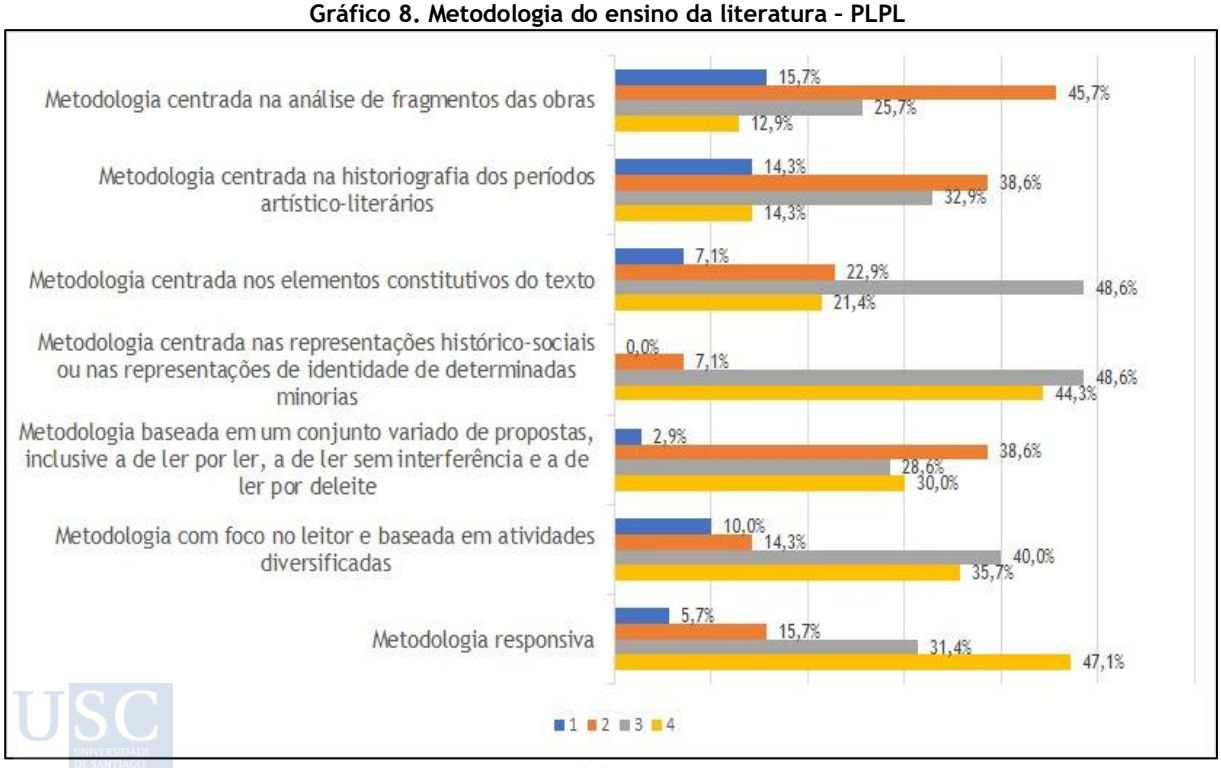
***Corpus* literário**	**Paradigma**	**Média**
Seleção de textos clássicos e contemporâneos da literatura nacional e universal dos mais diversos gêneros e em variados suportes, incluindo, filmes, quadrinhos, literatura digital etc.	educação literária	3,4
Seleção de textos plurais (de diversos gêneros e em variados suportes) e significativos para a experiência literária de determinada comunidade	letramento literário	3,3
Lógica seletiva (inclusão e exclusão) de textos da literatura nacional e universal socialmente relevantes pelas representações sociais que abarcam	social-identitário	3,3
Seleção de textos de alto valor artístico (produções clássicas e contemporâneas) da literatura nacional e universal	analítico-textual	3,1
Seleção de textos que agradam ao leitor em um primeiro momento e os que o desafiam em seus hábitos de leitura ou interesse escolar na sequência	formação do leitor	3,0
Seleção de textos nacionais consagrados pela crítica/história literária	histórico-nacional	2,9
Seleção de textos da tradição literária, com ênfase nos clássicos	moral-gramatical	2,6

Fonte: Elaboração própria.

Ao calcularmos essas médias das respostas, comprovamos que tais tipos de seleção prevalecem, mas notamos que o professorado dessa amostra busca também uma *lógica seletiva (inclusão e exclusão) de textos da literatura nacional e universal socialmente relevantes pelas representações sociais que abarcam*, praticamente na mesma medida das anteriores. Ademais, podemos perceber, mais uma vez, pelas médias das respostas, a coexistência de características de todos os outros modelos; contudo, com um maior equilíbrio, uma vez que os valores indicam que os participantes dessa amostra adotam "bastante" as diferentes seleções de *corpus* literário, o que denota a pluralidade dos textos.

Vejamos agora os dados relativos às **metodologias** empregadas pelos respondentes, obtidos a partir da pergunta: "Em que medida estas metodologias se assemelham à(s) empregada(s) por você em suas aulas?", cujos resultados mostramos a seguir.

Gráfico 8. Metodologia do ensino da literatura – PLPL



Fonte: Elaboração própria.

Conforme os resultados apresentados no Gráfico 8, podemos perceber a adoção de diferentes metodologias no ensino da literatura no ambiente escolar brasileiro, comprovando, mais uma vez, a presença de todos os paradigmas, com certo equilíbrio nas respostas. Porém, se observamos apenas os dois níveis mais altos da escala de medida, podemos afirmar que prevalecem, sobretudo: a metodologia típica do paradigma *social-identitário*, *centrada nas representações histórico-sociais ou nas representações de identidade de determinadas minorias* (44.3%) e aquela relacionada ao *letramento literário*, tida como *metodologia responsiva – que adota a leitura como prática interpretativa, possibilitando réplicas (respostas) do leitor na coprodução de sentido do texto, a partir de atividades variadas* (47,1%).

Vejamos, agora, as médias das respostas, que são apresentadas a seguir.

Tabela 16. Metodologia do ensino da literatura - PLPL

Metodologia	Paradigma	Média
Metodologia centrada nas representações histórico-sociais ou nas representações de identidade de determinadas minorias	social-identitário	3,4
Metodologia responsiva	letramento literário	3,2
Metodologia com foco no leitor e baseada em atividades diversificadas	educação literária	3,0
Metodologia baseada em um conjunto variado de propostas, inclusive a de ler por ler, a de ler sem interferência e a de ler por deleite	Formação do leitor	2,9
Metodologia centrada nos elementos constitutivos do texto	analítico-textual	2,8
Metodologia centrada na historiografia dos períodos artístico-literários	histórico-nacional	2,5
Metodologia centrada na análise de fragmentos das obras	moral-gramatical	2,4

Fonte: Elaboração própria.

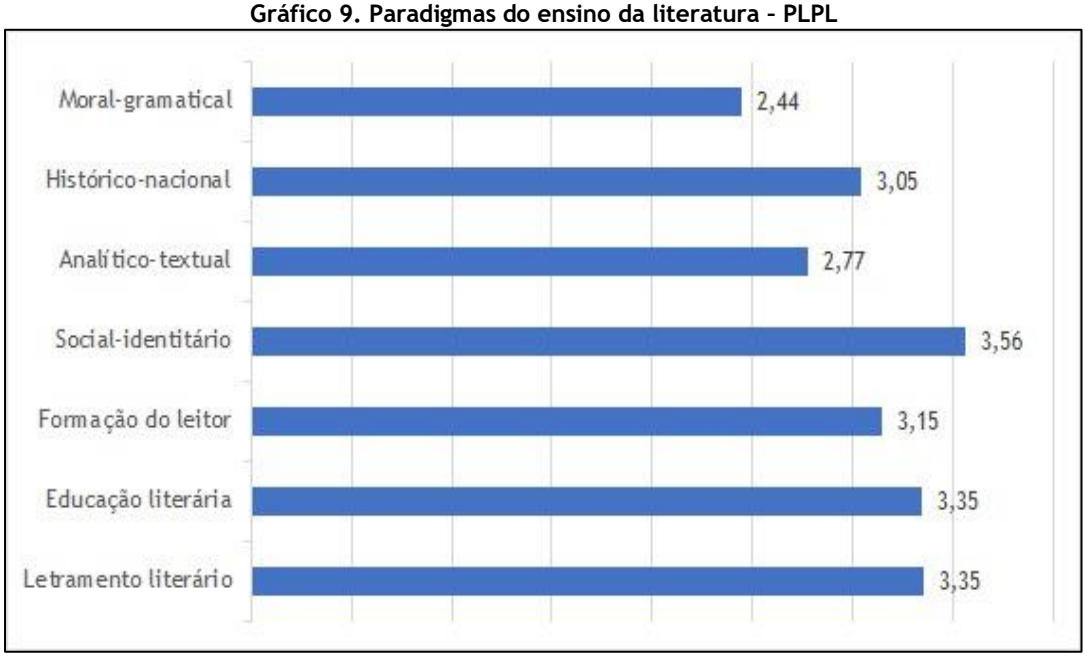
Ao calcularmos as médias das respostas, apresentadas em ordem decrescente nessa Tabela 16, comprovamos um leve predomínio dessas duas metodologias, mas notamos também um certo equilíbrio no emprego das outras metodologias ligadas aos modelos contemporâneos e à proposta inovadora da *educação literária*, uma vez que todas são "bastante" empregadas pelos participantes dessa amostra. Já as metodologias ligadas aos paradigmas tradicionais (*histórico-nacional* e *moral-gramatical*) aparecem como "pouco" utilizadas por tais docentes.

Isso posto, tendo em vista essa combinação de características dos diferentes paradigmas nas percepções e práticas dos participantes da amostra PLPL, para termos uma visão geral da incidência de cada um dos paradigmas do ensino da literatura no contexto escolar das escolas federais situadas em Goiás, calculamos as médias (na escala de 1 a 4) obtidas a partir dos resultados dessas seis primeiras questões.

O Gráfico 9, apresentado na sequência a esse parágrafo, mostra um consolidado desses resultados. Em suma, a partir dos resultados, podemos ratificar a coexistência de elementos dos sete paradigmas do ensino a literatura no ensino médio das escolas federais situadas em Goiás, com uma pequena predominância, em primeiro lugar, do modelo *social-identitário* (3,56), seguido dos modelos inovadores da *educação literária* e do *letramento literário*, ambos com a média de 3,35. Mas notamos também a adesão desses professores a modelos tradicionais, como o histórico-nacional (3,05), mostrando que o viés historiográfico e canônico da abordagem da literatura ainda permanece nas salas de aula das escolas federais situadas em Goiás.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 9. Paradigmas do ensino da literatura – PLPL

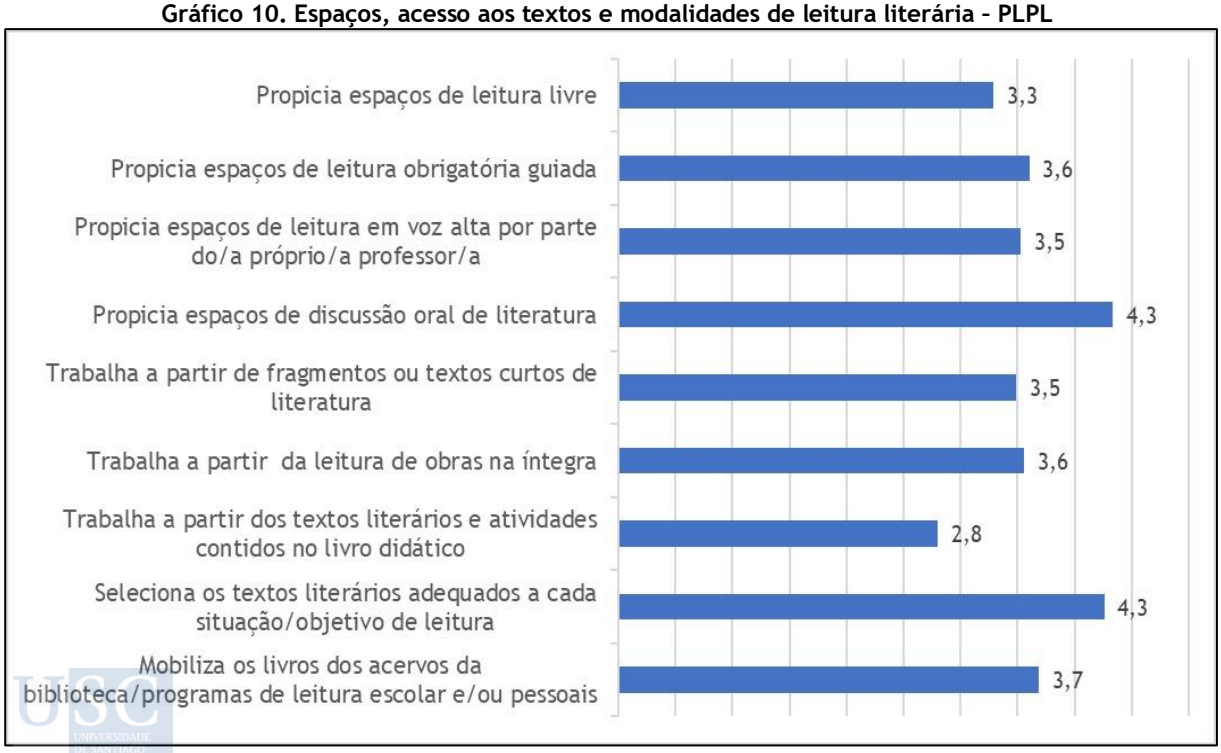


Fonte: Elaboração própria.

Dando continuidade à análise estatística descritiva dos resultados, trazemos agora os dados relativos ao item que objetiva mensurar **os espaços, as formas de acesso aos textos e as modalidades de leitura literária,** que os participantes da amostra PLPL mobilizam em suas aulas de literatura.

Os resultados com as médias obtidas a partir da escala de frequência (1= nunca; 2= raramente; 3= algumas vezes; 4= bastante; 5= sempre) revelam uma diversidade de elementos no ensino da literatura no tocante aos aspectos avaliados nessa questão, conforme Gráfico 10.

Gráfico 10. Espaços, acesso aos textos e modalidades de leitura literária – PLPL



Fonte: Elaboração própria.

Por esses resultados, percebemos que os participantes propiciam diferentes espaços para o trabalho com a leitura do texto literário, sendo que "algumas vezes" trabalham com a leitura livre, mas em um nível menor do que com a leitura em voz alta pelo próprio professor e com a leitura obrigatória guiada, sendo esta última "bastante" praticada. Ademais, destacam-se, nessa questão, a promoção de discussão oral dos textos literários e a seleção dos textos literários adequados a cada situação/objetivo de leitura, ambas sendo as práticas mais mobilizadas (4,3). Além disso, de acordo com as respostas, esse trabalho se efetiva tanto por meio da leitura de fragmentos ou textos curtos quanto pela leitura da obra na íntegra, praticamente na mesma proporção.

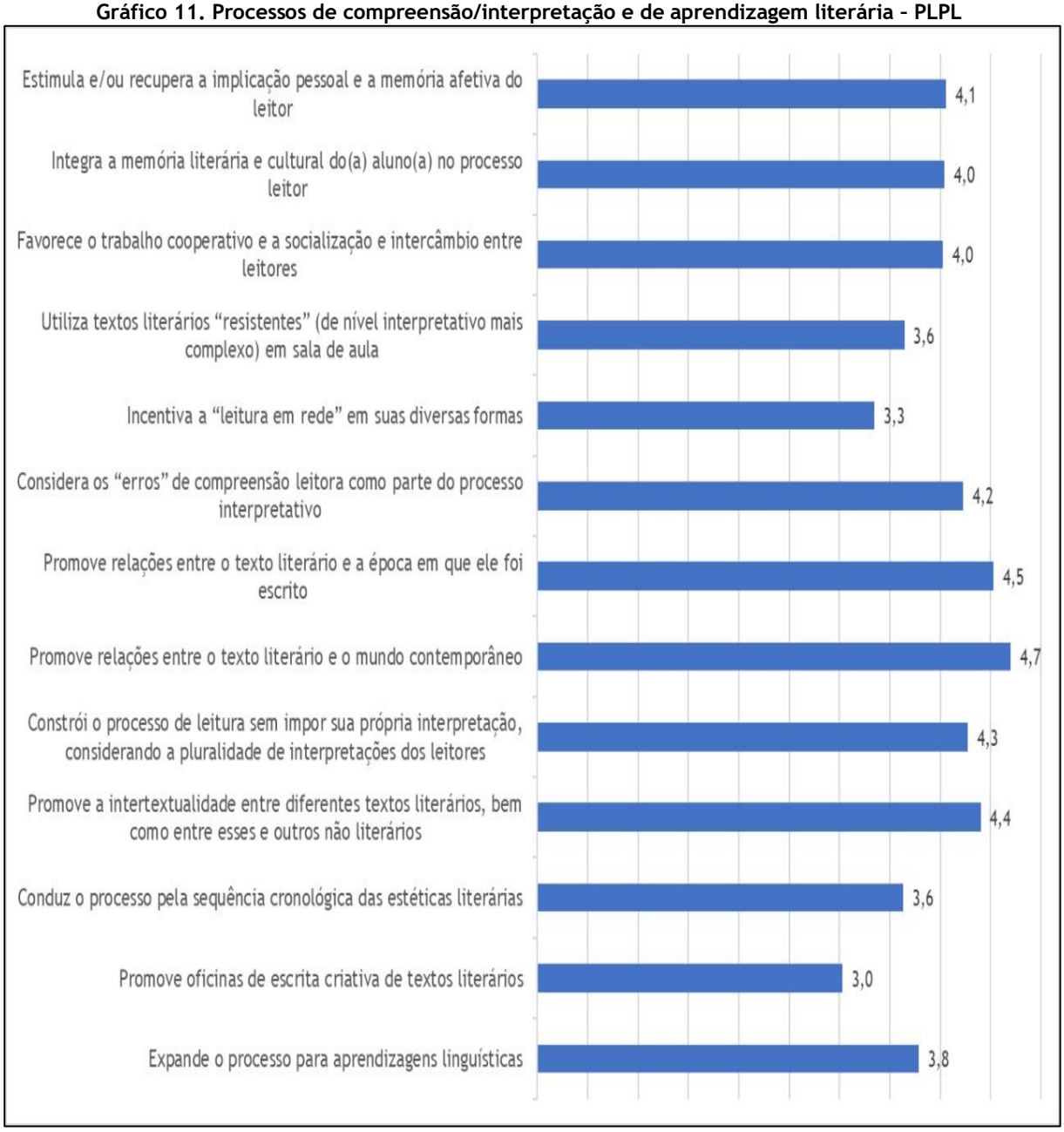
Por outro lado, chama positivamente nossa atenção o fato de o professor mobilizar "bastante" os livros dos acervos da biblioteca/programas de leitura escolar e/ou pessoais (3,7), preferindo esses aos textos literários e às atividades contidos no livro didático (2,8), demonstrando uma valoração do acesso direto às obras, bem como uma escolha do *corpus* literário não amarrada à proposta do manual escolar, ainda que esse material didático seja mobilizado "algumas vezes", conforme discutiremos no próximo capítulo.

Dando sequência à apresentação dos dados obtidos com a aplicação do questionário, trazemos agora os resultados relativos aos **processos de compreensão/interpretação e de aprendizagem literária** utilizados pelos participantes da amostra PLPL em suas aulas, considerando a mesma escala de frequência da questão anterior para as médias.

Os resultados revelam que esse corpo docente utiliza diversas estratégias e vários procedimentos de leitura literária, com frequências diferentes, dentro de um intervalo que vai de 3,0 a 4,7, conforme Gráfico 11 mostrado na sequência. Na maioria das vezes, o professorado da amostra brasileira procura desenvolver com "bastante" frequência estratégias e procedimentos de compreensão e interpretação do texto literário e de aprendizagem literária que vão ao encontro da Base Nacional Comum Curricular e dos paradigmas da educação literária e do letramento literário.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 11. Processos de compreensão/interpretação e de aprendizagem literária – PLPL



Fonte: Elaboração própria.

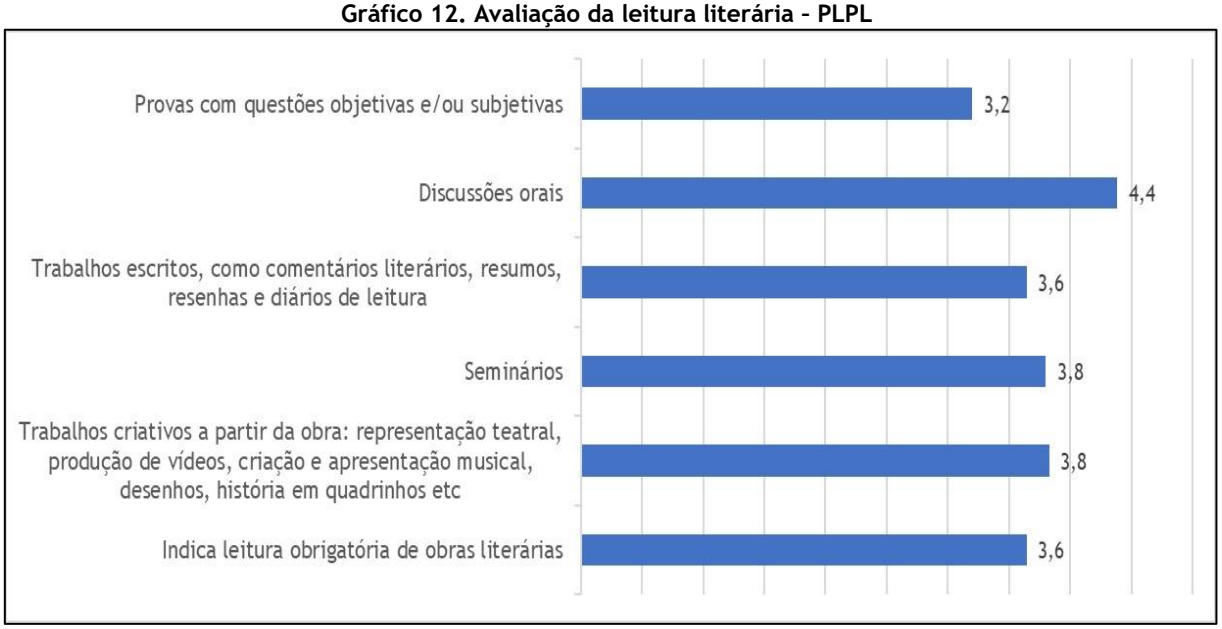
Por esses resultados, percebemos que os respondentes da amostra PLPL buscam, sobretudo, promover *relações entre o texto literário e o mundo contemporâneo* (4,7) e *entre o texto literário e a época em que foi escrito* (4,5), bem como *a intertextualidade entre diferentes textos literários e desses com outros não literários* (4,4). Ademais, é notório que tal professorado preza a pluralidade de interpretações, *considerando os "erros" de compreensão leitora dos alunos como parte do processo interpretativo* (4,2) e *não impondo a interpretação docente* (4,3). Entretanto, um outro aspecto que chama nossa atenção é o fato de que esse professorado ainda conduz "bastante" o processo pela *sequência cronológica das escolas literárias* (3,6), dentro de um viés historiográfico.

Já em relação aos resultados com menor frequência, notamos que, apenas "algumas vezes", esse corpo docente incentiva a "leitura em rede" em suas diversas formas, como clubes de

leitura, leitura coletiva e espaços virtuais (3,3) ou promove oficinas de escrita criativa de textos literários (3,0), cujas práticas inovadoras também são preconizadas no documento curricular brasileiro e nas propostas inovadoras do letramento literário e da educação literária.

Outrossim, tendo em vista que todo processo de ensino e aprendizagem implica algum tipo de **avaliação** e a polêmica em torno desta quando se trata, sobretudo, da leitura obrigatória de obras literárias, perguntamos aos participantes sobre a frequência de indicação desse tipo de leitura e sobre o uso de determinados instrumentos avaliativos para esse fim (provas, discussões orais, trabalhos escritos, seminários e trabalhos criativos). Os resultados, considerando a escala de frequência (1= nunca; 2= raramente; 3= algumas vezes; 4= bastante; 5=sempre), podem ser visualizados no Gráfico 12, a seguir.

Gráfico 12. Avaliação da leitura literária - PLPL



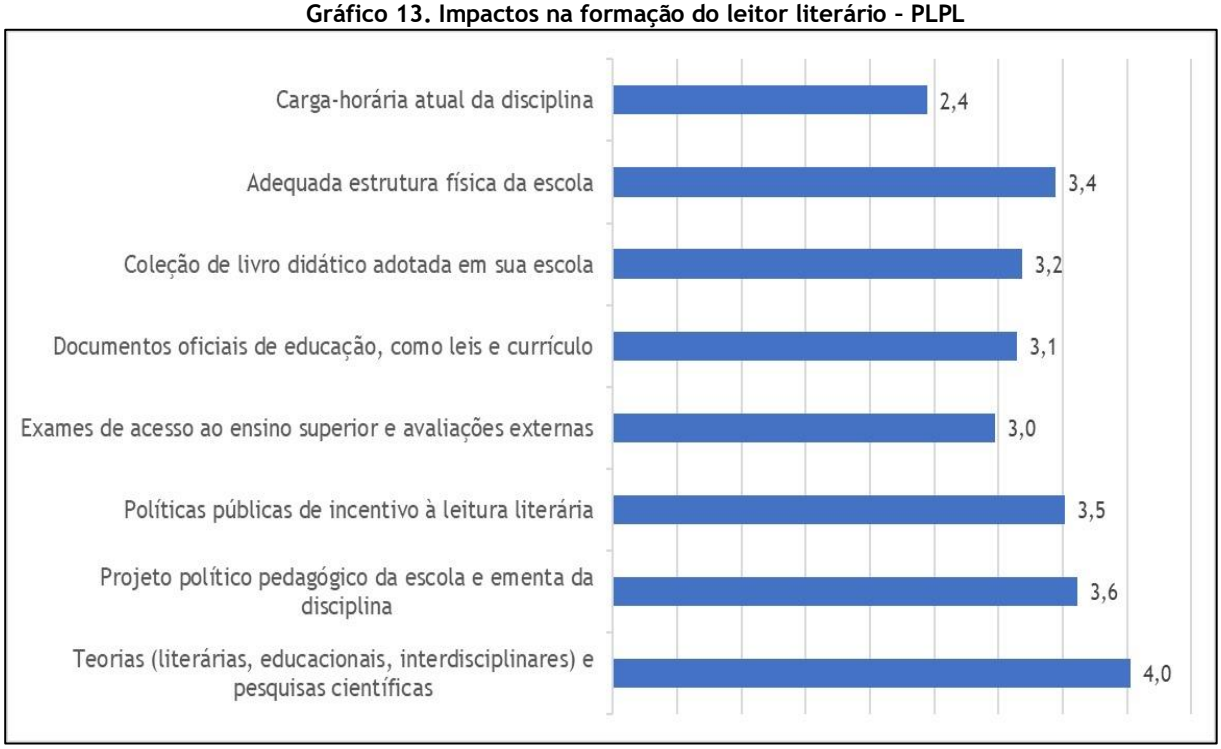
Fonte: Elaboração própria.

De acordo com as médias dos resultados, os participantes da amostra PLPL *indicam a leitura obrigatória de obras literárias* (3,6) com bastante frequência e procuram avaliá-la por meio de diferentes instrumentos, não se restringindo aos padrões tradicionais de avaliação escolar. Nesse sentido, buscam diversificar os mecanismos e procedimentos, destacando as *discussões orais* no nível "bastante" (4,4), que permitem a participação coletiva e não cobram a leitura "correta" de determinada obra. Na sequência, também são "bastante" desenvolvidos seminários, trabalhos criativos e escritos (3,8). Porém, ainda que em menor intensidade (3,2), as provas com questões objetivas e subjetivas são cobradas "algumas vezes", havendo, portanto, a presença desse instrumento dito tradicional e controverso na avaliação dos conteúdos literários na escola.

Ademais, os participantes também opinaram, a partir da experiência docente deles, acerca dos diversos **fatores que impactam** – de forma positiva ou negativa – **o trabalho em prol da formação do leitor literário no ensino médio**. As médias foram calculadas a partir de uma escala que mensura o impacto de algumas variáveis, de maneira negativa, indiferente ou positiva, sendo: 1= dificulta muito; 2= dificulta; 3= indiferente; 4= favorece; 5= favorece muito, cujos resultados apresentamos no Gráfico 13, a seguir.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 13. Impactos na formação do leitor literário – PLPL



Fonte: Elaboração própria.

Conforme podemos visualizar no Gráfico 13, o que mais impacta negativamente a formação do leitor literário na escola é a *carga-horária reservada para a literatura* (2,4), uma vez que, conforme já mencionamos, a arte literária não tem autonomia como componente curricular, sendo parte integrante da Língua Portuguesa, cuja carga-horária nas escolas federais é insuficiente para trabalhar todos os eixos do ensino da língua materna e da literatura. No IFG, por exemplo, no 1º ano do ensino médio, os alunos têm 4 h/a de 45 minutos e, no 2º e 3º anos, apenas 2 h/a de 45 minutos, tempo insuficiente para desenvolver um trabalho de qualidade com todos os conteúdos do componente curricular.

Por outro lado, para os respondentes, o que mais impacta positivamente a formação do leitor literário são *as teorias (literária, educacionais, interdisciplinares) e as pesquisas científicas* (4,0), demonstrando a valorização dos trabalhos acadêmico-científicos por esses professores. Ademais, esse professorado considera que os exames de acesso ao ensino superior e as avaliações externas, como vestibulares, ENEM e PISA (3,0) não impactam (de maneira positiva ou negativa) a formação do leitor literário, sendo, portanto, para tais docentes, um fator indiferente nesse quesito.

Dando continuidade à análise estatística descritiva dos dados, como não foi possível aplicarmos a pesquisa aos estudantes, conforme já justificamos anteriormente, buscamos, a partir das percepções dos participantes da amostra PLPL, estimar a porcentagem do alunado desse professorado que tem o **hábito de ler obras literárias regularmente**. De acordo com as respostas, tais docentes estimam que 30% de seus estudantes leem literatura com regularidade. Essa média foi calculada a partir dos seguintes dados colhidos: 51,4% desse professorado observa esse hábito em cerca de 21% a 40% do seu alunado; 28,6% em até 20% e 12,9% em torno de 41% a 60%. Poucos são os docentes que percebem tal hábito em índices maiores, uma vez que apenas 4,3% dos participantes notam que 61% a 80% do seu alunado são alunos-leitores de literatura e 2,9% responderam que tal porcentagem é de 81% a 100%. Tais dados revelam, em parte, o comportamento leitor literário dos estudantes do ensino médio das escolas federais

situadas em Goiás, que ofertam cursos técnicos integrados ou concomitantes ao ensino médio, com exceção do Cepae-UFG, que não oferece formação técnica.

Diante desses indicadores dos alunos-leitores, finalizamos agora este subcapítulo, trazendo os resultados relativos ao item que questiona os participantes acerca dos **fatores que mais dificultam o desenvolvimento da prática da leitura literária no cotidiano do alunado,** conforme médias apresentadas no Gráfico 14, obtidas a partir da seguinte escala Likert: 1= nada; 2= pouco; 3= bastante; 4= muito.

Gráfico 14. Fatores que dificultam o desenvolvimento da prática da leitura literária do alunado – PLPL



Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar no Gráfico 14, os valores das médias (entre 2,9 e 3,4) são muito próximos, revelando que todos os fatores elencados nessa questão dificultam "bastante" a prática da leitura da literatura no ambiente escolar e, consequentemente, prejudicam o hábito da leitura extraclasse. Entre esses fatores, notamos um leve predomínio da variável relativa à *insuficiência das políticas públicas de formação do leitor literário* (3,4), demonstrando que, no Brasil, são necessárias mais políticas públicas efetivas voltadas ao fomento da leitura literária.

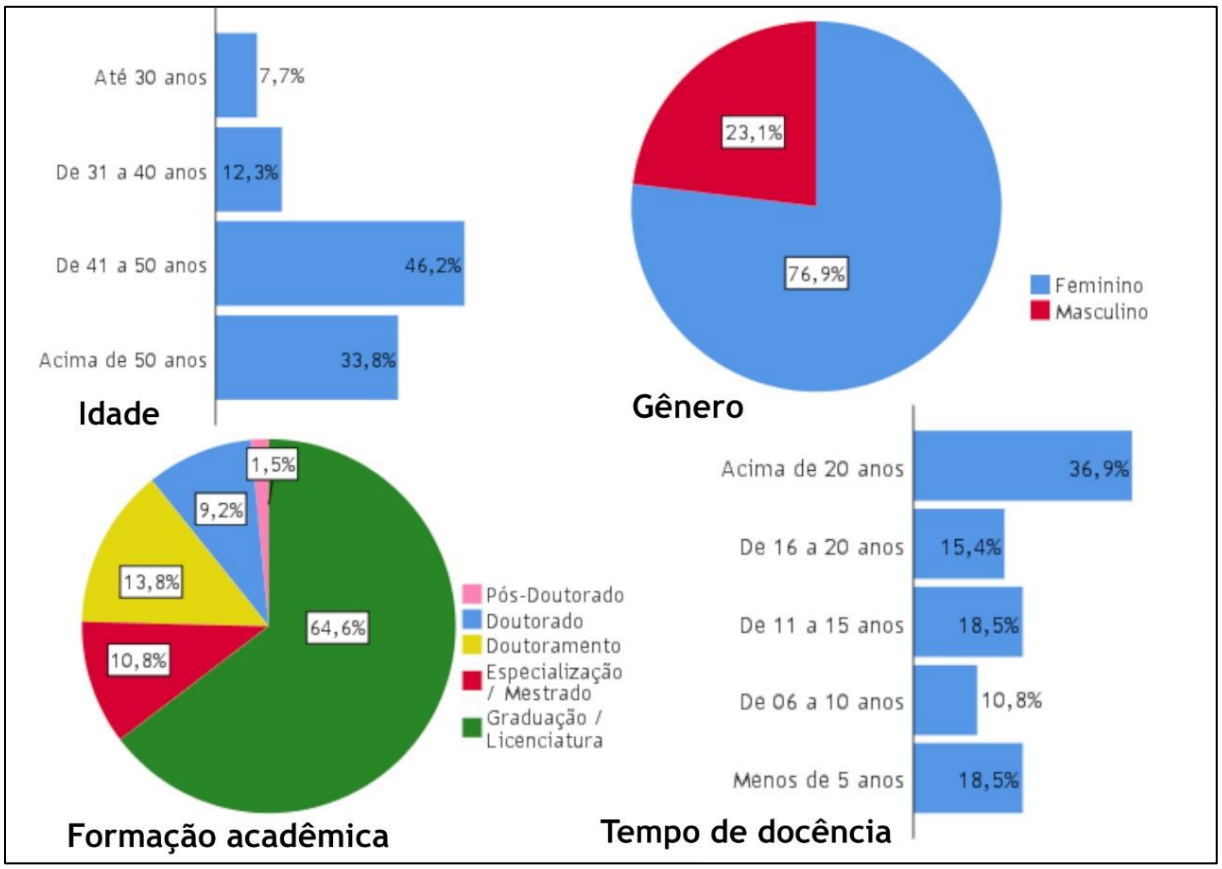
Dando sequência ao nosso estudo, vejamos, no próximo subcapítulo, os resultados obtidos com a aplicação do questionário ao professorado da amostra PLCL.

4.2 PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DO PROFESSORADO DE LÍNGUA CASTELHANA E LITERATURA

Neste subcapítulo, começamos traçando o **perfil dos 65 participantes da amostra PLCL**, destacando, primeiramente, aspectos relativos à faixa etária, ao gênero, à formação acadêmica e à experiência profissional. Conforme podemos visualizar no Gráfico 15, apresentado na sequência, a maior parte dos respondentes da amostra PLCL tem entre 41 e 50 anos (46,2%), é do gênero feminino (76,9%), possui graduação/licenciatura como curso de maior grau (64,6%) e exerce a docência há mais de 20 anos (36,9%).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 15. Perfil da amostra PLCL



Elaboração própria.

Quanto às áreas da formação acadêmica, são docentes com graduações que os habilitam para ministrar aulas de Língua Castelhana e Literatura, como licenciaturas em Filologia Hispânica ou em Língua Castelhana e Literatura. Em relação às áreas do conhecimento dos que possuem certificação de cursos de pós-graduação ou estão cursando (35,4%), destacam-se as mesmas da graduação e, com menos frequência, outras como Estudos Clássicos e Medievais, Mestrado em Professorado (com especialização em línguas e literaturas), Teoria da Literatura e Literatura Comparada, Estudos Hispânicos, Estudos da Literatura e da Cultura, Literatura Oral. Em relação ao ano de conclusão do curso de maior grau, dos 51 participantes que deram tal informação, 38 terminaram entre 1985 e 2005, ou seja, há mais de 15 anos.

Entretanto esse tempo não implica que estejam desatualizados, visto que a maioria dos participantes da amostra PLCL mantém-se atualizada em relação às novas abordagens de ensino e aprendizagem, uma vez que participa ativamente de cursos de formação continuada de professores e/ou de eventos acadêmicos e científicos, sendo que a maior parte dos respondentes afirmou participar frequentemente (38,5%) e sempre (29,2%) desse tipo de atividade; enquanto os demais responderam: algumas vezes (23,1%), raramente (4,6%) e nunca (4,6%).

Ademais, coletamos informações acerca dos IES (urbano ou rural), nos quais os respondentes trabalham, bem como sobre os cursos nos quais os participantes atuam, caracterizando-os como docentes que ministram aulas, predominantemente, em IES urbano (70,8%) e, minoritariamente, em IES rural (29,2%), sendo que, do total dessa amostra, (53,8%) atuam no 3º e 4º ano da ESO e (46,2%) no *Bachillerato*.

Em síntese, tal perfil da amostra PLCL revela um corpo docente experiente, qualificado para o nível de ensino em que trabalha, com formação acadêmica na área de atuação, além de

a maior parte desse professorado estar em contínuo aprimoramento, ainda que muitos docentes não possuam certificação de especialização/mestrado ou de doutorado (64,6%).[63]

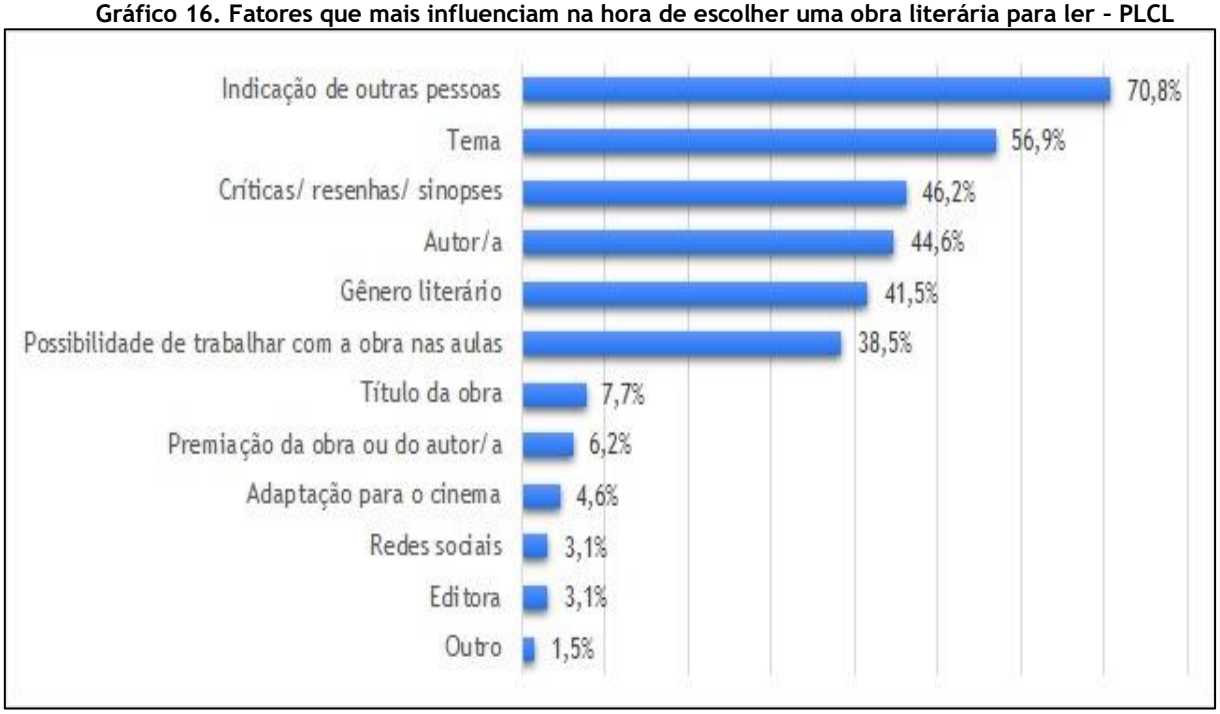
Já na segunda dimensão do questionário, em relação ao **comportamento leitor da amostra PLCL**, conforme já esclarecemos antes, os dados colhidos dizem respeito à relação do professorado com a obra literária e a leitura dessa, do ponto de vista de sua intensidade, do suporte de acesso (impresso ou eletrônico) e dos fatores de escolha, cujos indicadores apresentamos a seguir.

Sobre a quantidade de obras literárias (em qualquer suporte e de qualquer gênero) lidas nos três últimos meses anteriores à aplicação da pesquisa, os resultados revelam que todos os participantes dessa amostra leram uma obra ou mais nesse período. Ao fazermos a média, temos, por respondente, 6,5 obras literárias lidas nos últimos três meses e 26 por ano. Tais números nos permitem afirmar que são, efetivamente, professores-leitores, tendo em vista o critério de quantidade adotado em pesquisas nacionais e internacionais em larga escala.

Em relação à questão sobre a frequência de leitura de obras literárias em suporte eletrônico (computador, celular, tablet, *e-read*...), os resultados indicam uma preferência desse professorado pelo impresso, mas com um certo uso dos meios eletrônicos para tal fim, uma vez que que os participantes dessa amostra utilizam os meios eletrônicos para esse tipo de leitura nas seguintes porcentagens: raramente (33,8%), frequentemente (23,1%), algumas vezes (20%), nunca (18,5%) e somente (4,6%) sempre.

Quanto aos fatores que mais influenciam o corpo docente da amostra PLCL na hora de escolher uma obra literária para ler, lembramos, novamente, que o somatório das frequências ultrapassa 100%, uma vez que, nessa questão, há a possibilidade de escolher mais de uma opção de resposta, conforme resultados mostrados no Gráfico 16, a seguir.

Gráfico 16. Fatores que mais influenciam na hora de escolher uma obra literária para ler - PLCL



Fonte: Elaboração própria.

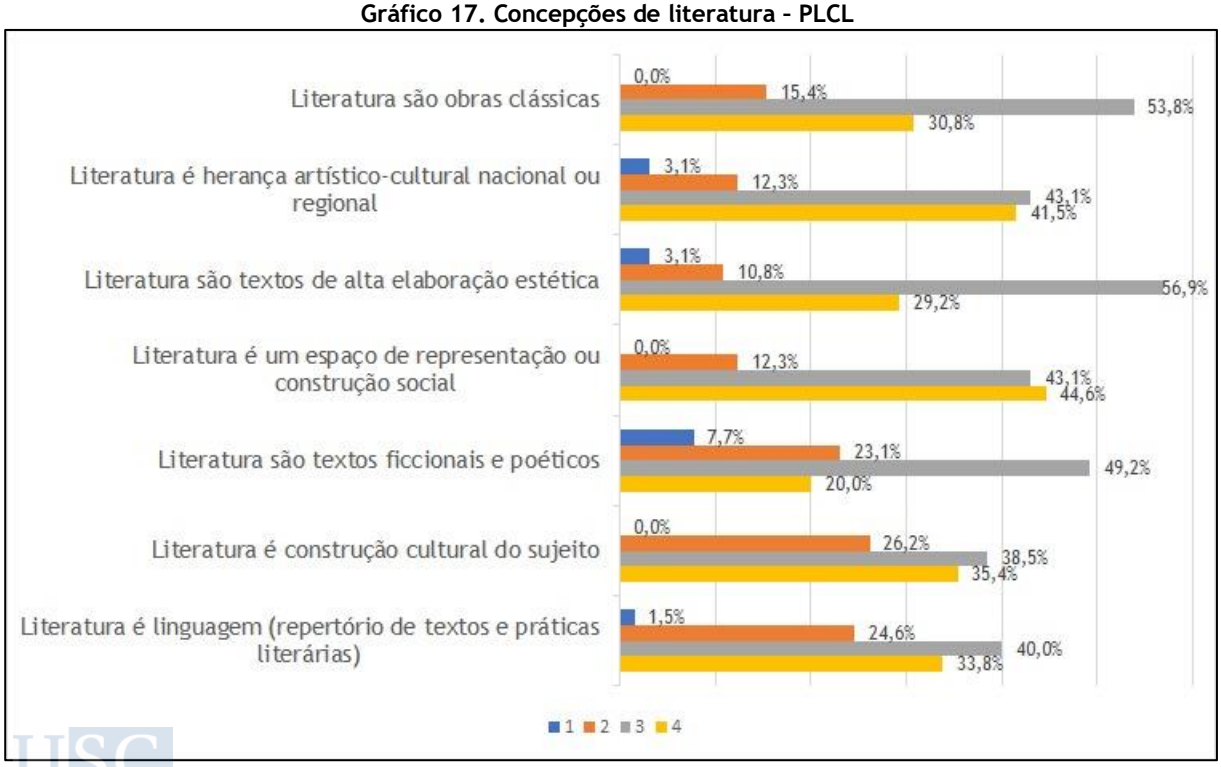
[63] Atualmente, para atuar na ESO e no *Bacharelato* na Espanha, é necessário ter o título de mestrado habilitante em formação de professorado. Contudo, como a maioria dos participantes desta pesquisa ingressou no trabalho docente antes dessa obrigatoriedade, isso explica o fato de grande parte do professorado de língua castelhana e de língua galega não possuir essa certificação.

Conforme visualizamos no Gráfico 16, os fatores mais apontados pelos participantes da amostra PLCL referem-se, em primeiro lugar, à *indicação de outras pessoas, como amigos ou colegas de trabalho*; em segundo, ao *tema*; e, em terceiro, às *críticas/ resenhas/sinopses*. Tais dados nos levam a inferir um perfil de professor-leitor que se abre ao diálogo, às sugestões de leitura literária dadas por colegas e amigos, bem como às apreciações de especialistas, como os críticos literários, associando essas indicações aos temas de sua preferência ou que atendam aos seus estudantes, haja vista que a possibilidade de trabalho da obra literária em sala de aula também foi apontada, em sexto lugar, pelos participantes. Outrossim, cabe destacarmos que, além das variáveis disponíveis no questionário para essa questão, um participante citou como outro fator a relevância histórica por consenso crítico.

Já na terceira dimensão do questionário, que contempla diretamente **as percepções e práticas literárias dos docentes de PLCL no ambiente escolar**, os resultados também apontam a coexistência de elementos de diferentes modelos do ensino da literatura. Vejamos, primeiramente, as seis questões que trazem as variáveis relativas às principais características (categorias) de cada um dos paradigmas do ensino da literatura. Conforme já esclarecemos no subcapítulo anterior, cada uma dessas questões apresenta sete variáveis que remetem, respectivamente, a cada um dos sete paradigmas, sempre nesta ordem: *moral-gramatical; histórico-nacional; analítico-textual; social-identitário; formação do leitor; educação literária; letramento literário*, discutidos no capítulo teórico desta tese. Nesse sentido, temos variáveis de integração cujas porcentagens das respostas dos participantes nos levam a identificar o(s) modelo(s) que prevalece(m) em cada um dos contextos investigados, utilizando a seguinte escala: 1= nada; 2= pouco; 3= bastante; 4= muito.

A primeira das questões dessa dimensão, questiona acerca das **visões (concepções)** de literatura, por meio da pergunta em galego: "*En que medida as seguintes visións da literatura se aproximan ás empregadas na súa práctica*?", cujos resultados apresentamos no Gráfico 17.

Gráfico 17. Concepções de literatura - PLCL



Fonte: Elaboração própria.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Conforme podemos comprovar por esses dados, considerando o nível máximo da escala de respostas, as concepções que "muito" se aproximam das empregadas pelos participantes da amostra PLCL são: *literatura é um espaço de representação ou construção social* (44,6%), própria do *paradigma social-identitário*, seguida da concepção de que *literatura é herança artístico-cultural nacional ou regiona*l (41,5%), que remete ao *paradigma histórico.* Contudo, podemos perceber também que há, ainda, concepções vinculadas a todos os outros modelos do ensino da literatura, mantendo-se um certo equilíbrio nos resultados.

Isso fica ainda mais evidente quando calculamos as médias das respostas, considerando todos os níveis da escala de medida (1= nada; 2= pouco; 3= bastante; 4= muito), conforme Tabela 17. Pelos valores, percebemos a prevalência das concepções destacadas anteriormente, mas todas as visões se aproximam "bastante" das empregadas por tais participantes, dentro de um intervalo que vai de 2,8 a 3,3, sendo a que menos se aproxima *Literatura são textos ficcionais e poéticos* (formação do leitor) e a que mais se assemelham *Literatura é um espaço de representação ou construção social* (social-identitário).

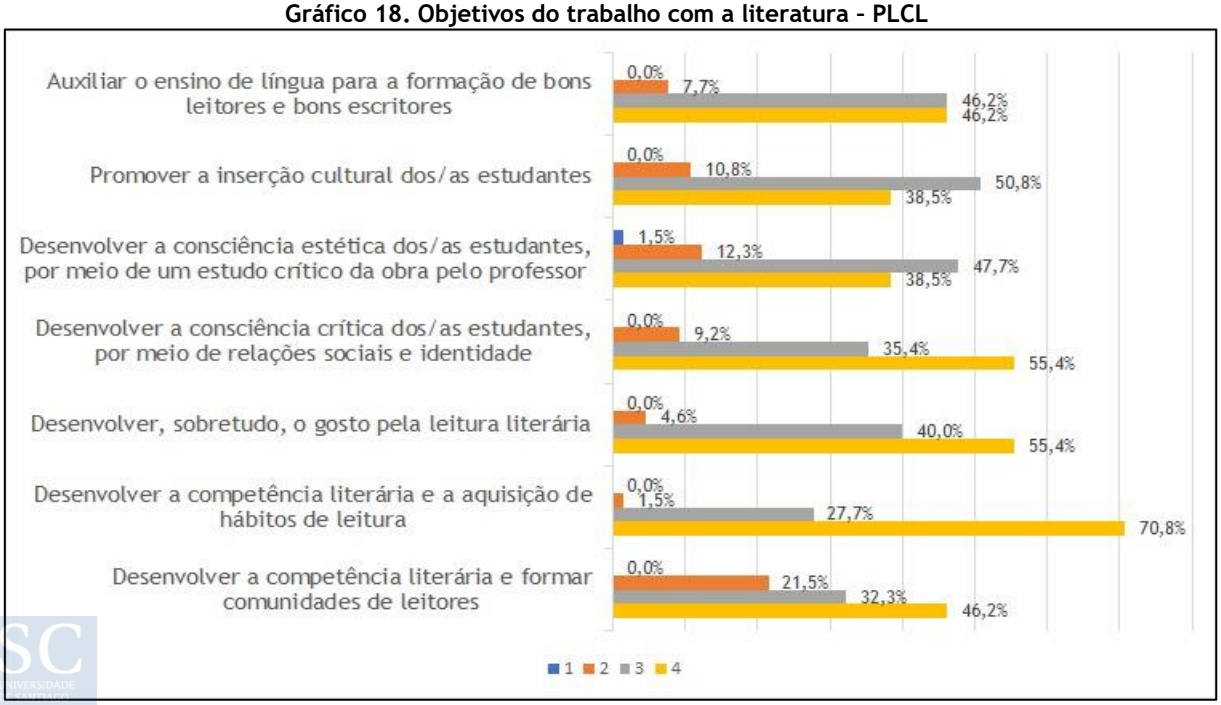
Tabela 17. Médias das concepções de literatura – PLCL

Concepções	Paradigma	Média
Literatura é um espaço de representação ou construção social	social-identitário	3,3
Literatura é herança artístico-cultural nacional ou regional	histórico-nacional	3,2
Literatura são obras clássicas	moral-gramatical	3,2
Literatura é construção cultural do sujeito	educação literária	3,1
Literatura é linguagem (repertório de textos e práticas literárias)	letramento literário	3,1
Literatura são textos de alta elaboração estética	analítico-textual	3,1
Literatura são textos ficcionais e poéticos	formação do leitor	2,8

Fonte: Elaboração própria.

Em seguida, questionamos acerca dos **objetivos** do trabalho desse professorado com a Literatura na escola, por meio da seguinte pergunta: "*En que medida prioriza os seguintes obxectivos ao traballar con textos literarios na súa práctica docente?"*

Gráfico 18. Objetivos do trabalho com a literatura – PLCL



Fonte: Elaboração própria.

Conforme podemos observar nesse Gráfico 18, os participantes da amostra PLCL têm vários objetivos ao trabalhar com a literatura no ambiente escolar, que podem ser correlacionados aos diversos paradigmas de ensino, com porcentagens em torno dos 50% no nível mais alto da escala. Contudo, podemos perceber que tal professorado procura, sobretudo, *desenvolver a competência literária e a aquisição de hábitos de leitura* (70,8%), que são as duas finalidades principais da *educação literária*.

Ademais, ao calcularmos as médias das respostas, considerando todos os níveis da escala de medida, comprovamos essas análises. Nesse sentido, os objetivos da educação literária (3,7) são realmente "muito" priorizados por esses docentes, mas os demais também são "bastante" almejados, conforme podemos perceber pelos resultados apresentados na Tabela 18, na sequência.

Tabela 18. Médias dos objetivos do trabalho com a literatura - PLCL

Objetivos	Paradigma	Média
Desenvolver a competência literária e a aquisição de hábitos de leitura	educação literária	3,7
Desenvolver a consciência crítica dos/as estudantes, por meio das relações sociais e identidade	social-identitário	3,5
Desenvolver, sobretudo, o gosto pela leitura literária	formação do leitor	3,5
Auxiliar o ensino de língua para a formação de bons leitores e bons escritores	moral-gramatical	3,4
Promover a inserção cultural dos/as estudantes	histórico-nacional	3,3
Desenvolver a consciência estética dos/as estudantes, por meio de um estudo crítico da obra pelo professor	analítico-textual	3,2
Desenvolver a competência literária e formar comunidades de leitores	letramento literário	3,2

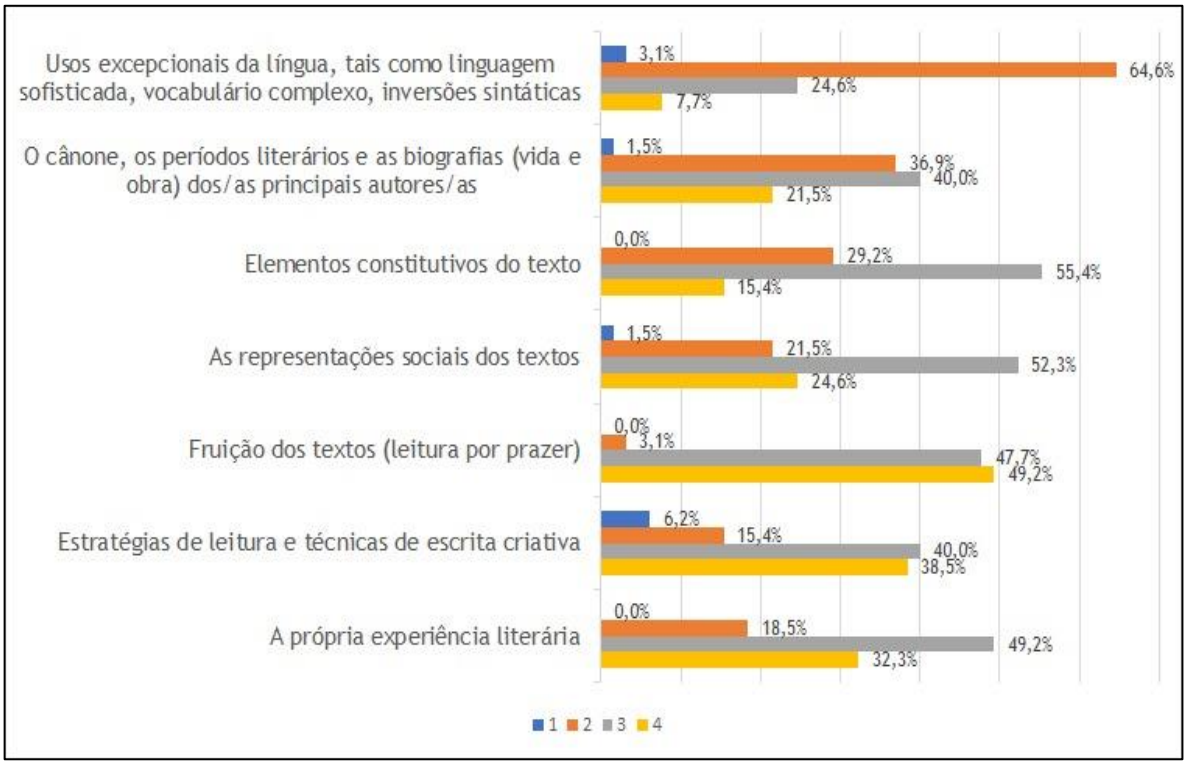
Fonte: Elaboração própria.

Essa coexistência de paradigmas também é percebida nas respostas à próxima questão do questionário, que trata dos **conteúdos** priorizados no trabalho com a literatura, por meio do seguinte comando: "*En que medida prioriza os seguintes contidos, na súa práctica docente, a partir do traballo co texto literario*?".

De acordo com os resultados mostramos no Gráfico 19, na sequência, em relação ao que se ensina quando se ensina literatura no ambiente formal de aprendizagem, podemos afirmar que os participantes da amostra PCLC mobilizam conteúdos relacionados a todos os paradigmas, em diferentes medidas. Além disso, tomando como referência o nível máximo da escala de medida, percebemos que esse professorado dá prioridade, principalmente, à *fruição dos textos*, cultivando o prazer propiciado pela leitura (49,2%) e, em segundo lugar, às *estratégias de leitura e técnicas de escrita criativa* (38,5%), conteúdos, respectivamente, vinculados aos paradigmas da *formação do leitor* e da *educação literária*.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 19. Conteúdos – PLCL



Fonte: Elaboração própria.

Essa diversidade e prevalência de conteúdos podem ser confirmadas a partir do cálculo das médias das respostas, conforme Tabela 19, a seguir.

Tabela 19. Médias dos conteúdos – PLCL

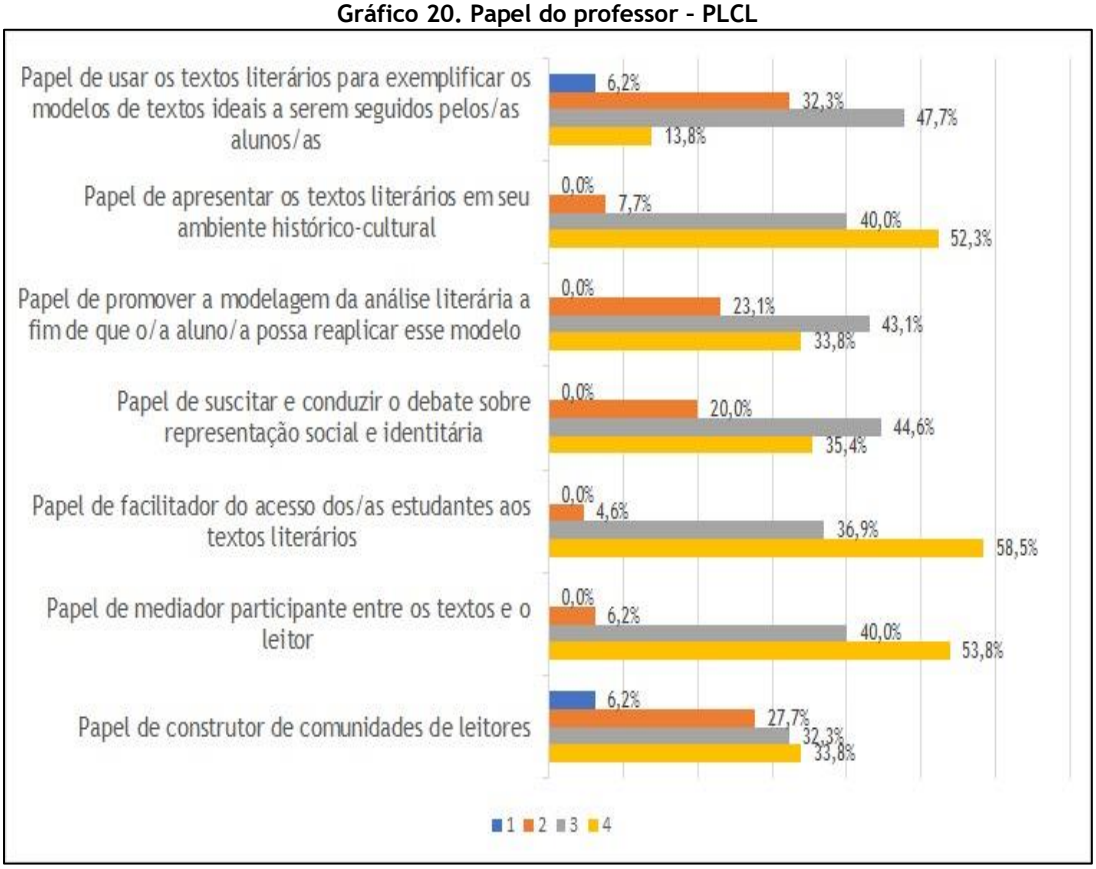
Conteúdos	Paradigma	Média
Fruição dos textos (leitura por prazer)	formação do leitor	3,5
Estratégias de leitura e técnicas de escrita criativa	educação literária	3,1
A própria experiência literária	letramento literário	3,1
As representações sociais dos textos	social-identitário	3,0
Elementos constitutivos do texto	analítico-textual	2,9
O cânone, os períodos literários e as biografias (vida e obra) dos/as principais autores/as	histórico-nacional	2,8
Usos excepcionais da língua, tais como linguagem sofisticada, vocabulário complexo, inversões sintáticas	moral-gramatical	2,4

Fonte: Elaboração própria.

Por essas médias mostradas nessa tabela, notamos também que a própria *experiencia literária* (letramento literário) também é um conteúdo "bastante" priorizado pelos participantes da amostra PLCL, na mesma medida que as estratégias de *leitura e técnicas de escrita criativa*, peculiar à educação literária. Ademais, os conteúdos dos outros paradigmas também são "bastante" utilizados, exceto os *usos excepcionais da língua* (2,4), do tradicional modelo moral-gramatical, que são "pouco" utilizados.

Esses conteúdos priorizados são condizentes com o **papel do professor de literatura,** cujo item abordamos na próxima questão do questionário, por meio da pergunta: "*En que medida estes descritores se aproximan ao seu papel como profesor/a no traballo cos textos literarios na escola?*". Os resultados são apresentados no Gráfico 20, na sequência.

Gráfico 20. Papel do professor – PLCL



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com esse Gráfico 20, podemos verificar que esse professorado exerce diferentes papéis no ensino da literatura, mas busca, sobretudo, desempenhar a função de mediador da literatura, sendo um *facilitador do acesso dos estudantes ao texto literário* (58,5%) e/ou um *mediador participante entre esse tipo de texto e o leitor* (53,8%), papéis característicos dos paradigmas de *formação do leitor* e da *educação literária*, respectivamente. Tal alinhamento com os resultados predominantes na questão anterior demonstram, a nosso ver, uma coerência na prática didático-pedagógica desse professorado. Outrossim, esses resultados são confirmados quando calculamos as médias dos valores tendo em vista todos os níveis da escala de medida das respostas (1= nada; 2= pouco; 3= bastante; 4= muito), conforme Tabela 20.

Tabela 20. Médias do papel do professor – PLCL

Papel do professor	Paradigma	Média
Papel de facilitador do acesso dos/as estudantes aos textos literários	formação do leitor	3,5
Papel de mediador participante entre os textos e o leitor	educação literária	3,5
Papel de apresentar os textos literários em seu ambiente histórico-cultural	histórico-nacional	3,4
Papel de suscitar e conduzir o debate sobre representação social e identitária	social-identitário	3,2
Papel de promover a modelagem da análise literária a fim de que o/a aluno/a possa reaplicar esse modelo	analítico-textual	3,1
Papel de construtor de comunidades de leitores	letramento literário	2,9
Papel de usar os textos literários para exemplificar os modelos de textos ideais a serem seguidos pelos/as alunos/as	moral-gramatical	2,7

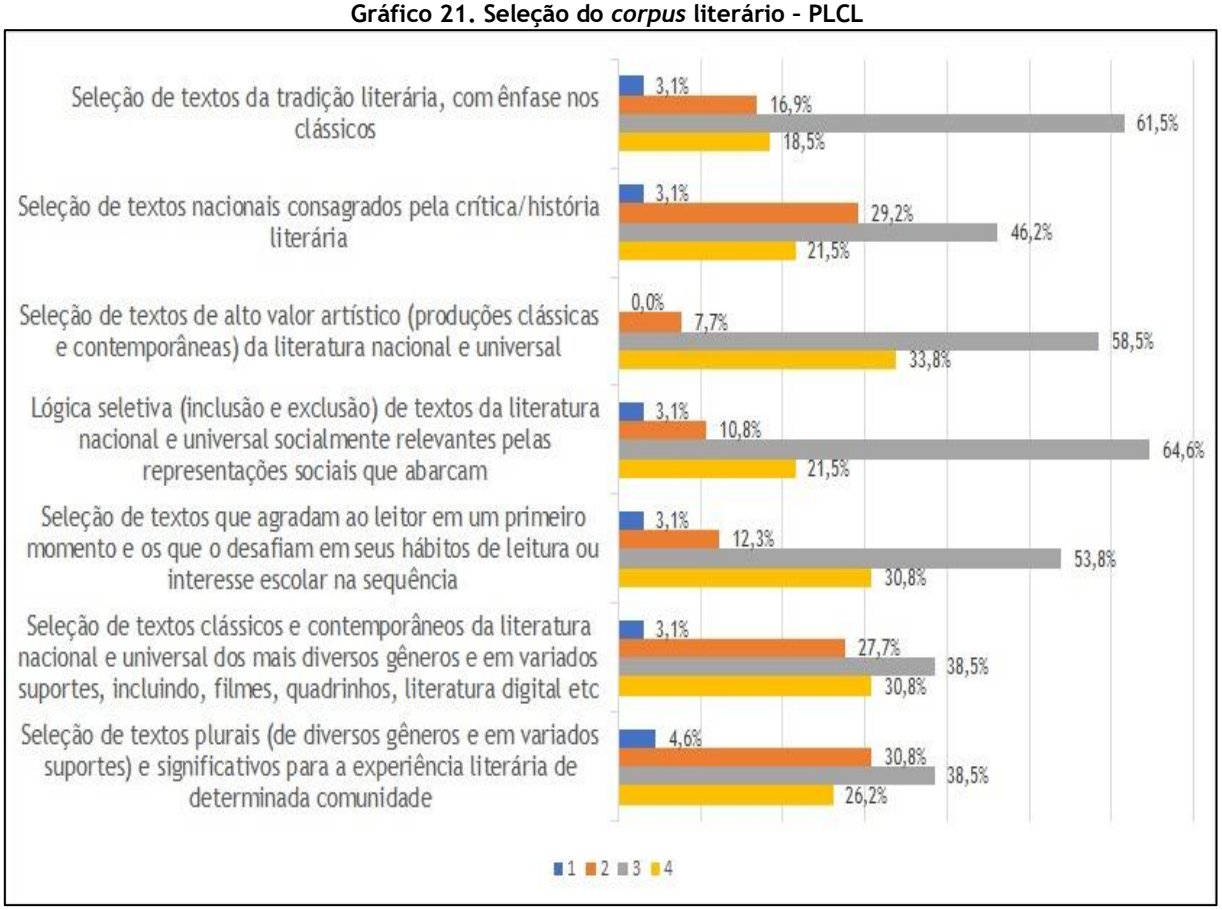
Fonte: Elaboração própria.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

De acordo com essas médias apresentadas na Tabela 20, esse professorado desempenha "bastante" os papéis previstos em todos os paradigmas, mas procuram, na mesma média de medida (3,5) exercer os papéis de *facilitador do acesso dos/as estudantes aos textos literários* (formação do leitor) e de *mediador participantes entre os textos e o leitor* (educação literária), possibilitando para o alunado o protagonismo no processo de aprendizagem.

Na sequência do questionário, indagamos os participantes sobre a **seleção do *corpus* literário**, por meio da pergunta: "*En que medida adopta estes criterios para a selección do corpus literario nas súas clases?*". Os resultados podem ser verificados no Gráfico 21, a seguir.

Gráfico 21. Seleção do *corpus* literário – PLCL



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com esses resultados, há diferentes tipos de seleção do *corpus* literário, sem grandes destaques para determinado paradigma. Entretanto, se analisarmos o nível máximo de medida das respostas, podemos verificar uma leve predominância de uma *seleção mais voltada para textos de alto valor artístico (produções clássicas e contemporâneas) da literatura nacional e universal* (33,8%), típica do modelo *analítico-textual*. Em seguida, aparecem empatadas (com 30,8%) as seleções mais plurais, três últimas variáveis, que contemplam diversos gêneros e suportes, e que buscam agradar e desafiar os leitores em formação, contemplando, assim, os paradigmas de *formação do leitor*, da *educação literária* e do *letramento literário*.

Porém, quando calculamos as médias das respostas, percebemos que todos os critérios de seleção são "bastante" adotados pelos participantes da amostra PLCL, com pouca diferença nos valores de incidência. Mesmo assim, a *seleção de textos de alto valor artístico (produções clássicas e contemporâneas) da literatura nacional e universal* (3,3), típica do modelo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

analítico-textual, continua sendo a mais adotada por esse professorado, figurando em primeiro lugar no trabalho desses docentes, conforme podemos comprovar na Tabela 21.

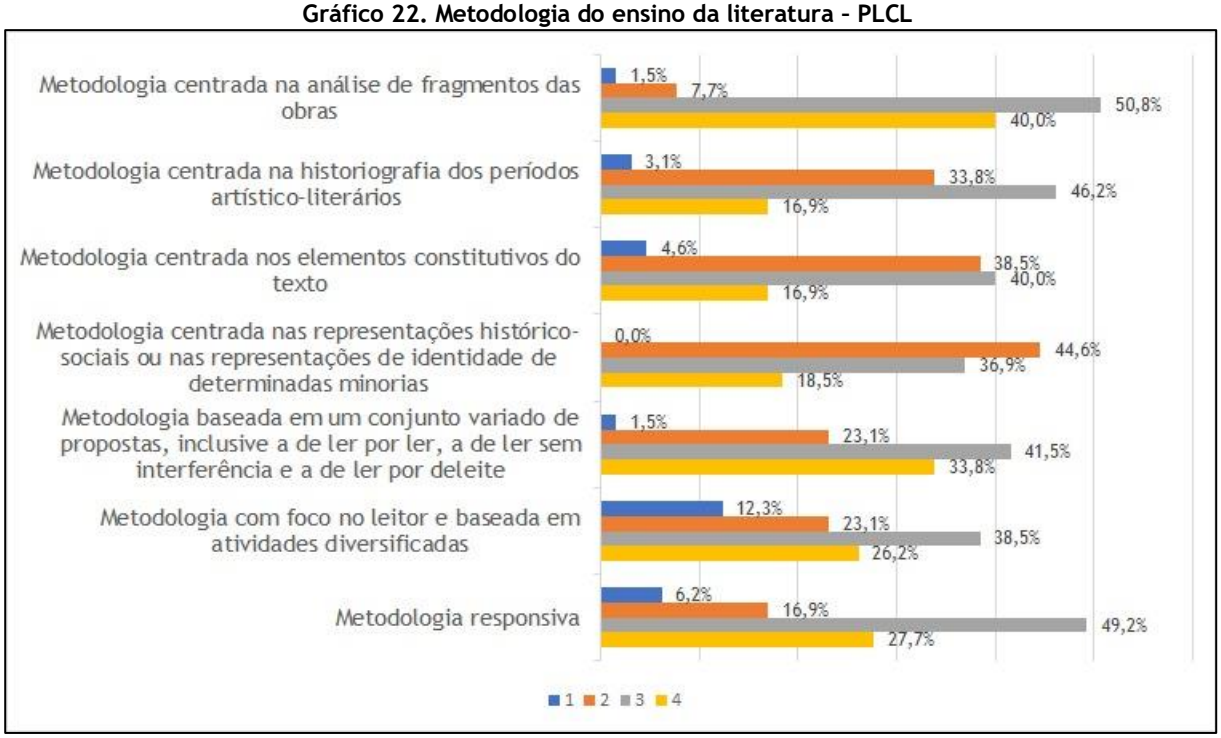
Tabela 21. Seleção dor *corpus* literário - PLCL

Corpus literário	Paradigma	Média
Seleção de textos de alto valor artístico (produções clássicas e contemporâneas) da literatura nacional e universal	analítico-textual	3,3
Seleção de textos que agradam ao leitor em um primeiro momento e os que o desafiam em seus hábitos de leitura ou interesse escolar na sequência	formação do leitor	3,1
Seleção de textos da tradição literária, com ênfase nos clássicos	moral-gramatical	3,0
Lógica seletiva (inclusão e exclusão) de textos da literatura nacional e universal socialmente relevantes pelas representações sociais que abarcam	social-identitário	3,0
Seleção de textos clássicos e contemporâneos da literatura nacional e universal dos mais diversos gêneros e em variados suportes, incluindo, filmes, quadrinhos, literatura digital etc.	educação literária	3,0
Seleção de textos nacionais consagrados pela crítica/história literária	histórico-nacional	2,9
Seleção de textos plurais (de diversos gêneros e em variados suportes) e significativos para a experiência literária de determinada comunidade	letramento literário	2,9

Fonte: Elaboração própria.

Na sequência, abordamos as **metodologias** empregadas, por meio da pergunta "*En que medida estas metodoloxías se aproximan ás que emprega nas clases?, c*onforme podemos observar pelos resultados apresentados no Gráfico 22, na sequência .

Gráfico 22. Metodologia do ensino da literatura - PLCL



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com esses valores, podemos perceber a adoção de diferentes metodologias no ensino da literatura nas aulas de Língua Castelhana e Literatura. Porém, se observarmos o nível máximo da escala de respostas, podemos perceber que predomina um trabalho metodológico centrado *na análise de fragmentos das obras* (40%), que remete ao *paradigma moral-gramatical*. Essa abordagem metodológica tradicional, tão criticada nos estudos e pesquisas

sobre formação do leitor literário, está presente em outros modelos do ensino da literatura, haja vista que, em razão do reduzido tempo escolar e do espaço limitado do livro didático, muitas vezes o trabalho com o texto se faz a partir da análise de fragmentos. Por outro lado, podemos perceber pelos dados dessa amostra, que, em segundo lugar, aparece a metodologia típica do paradigma da *formação do leitor*, que se baseia em um *conjunto variado de propostas, inclusive a de ler sem interferência do professor e a de ler por deleite* (33,8%).

Esses resultados podem ser confirmados com as médias das respostas considerando todos os níveis da escala (1=nada; 2=pouco; 3=bastante; 4=muito), cujos valores podemos visualizar na Tabela 22, apresentada a seguir.

Tabela 22. Metodologia do ensino da literatura - PLCL

Metodologia	Paradigma	Média
Metodologia centrada na análise de fragmentos das obras	moral-gramatical	3,3
Metodologia baseada em um conjunto variado de propostas, inclusive a de ler por ler, a de ler sem interferência e a de ler por deleite	formação do leitor	3,1
Metodologia responsiva	letramento literário	3,0
Metodologia centrada na historiografia dos períodos artístico-literários	histórico-nacional	2,8
Metodologia com foco no leitor e baseada em atividades diversificadas	educação literária	2,8
Metodologia centrada nos elementos constitutivos do texto	analítico-textual	2,7
Metodologia centrada nas representações histórico-sociais ou nas representações de identidade de determinadas minorias	social-identitário	2,7

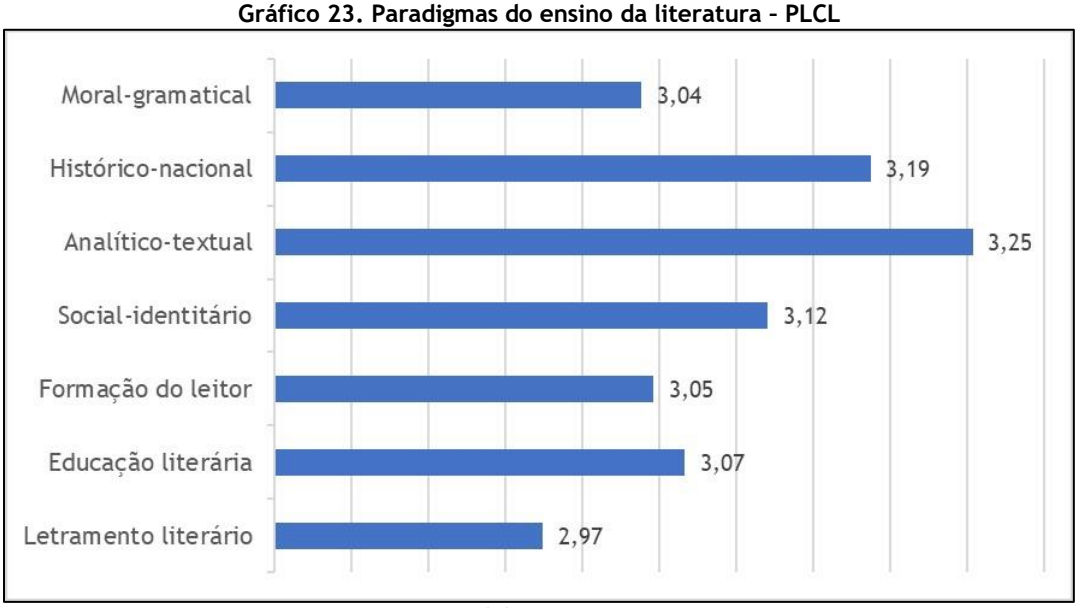
Fonte: Elaboração própria.

Conforme podemos perceber por esses resultados, todas as metodologias apontadas na questão se assemelham "bastante" ao trabalho desses professores, mas continua prevalecendo, ainda que por uma pequena diferença, a *metodologia centrada na análise de fragmentos das obras* (3,3), que remete ao paradigma moral-gramatical.

Ademais, para uma visão mais geral da incidência de cada um dos paradigmas do ensino da literatura, buscamos produzir um consolidado das médias (na escala de 1 a 4) de incidência dos paradigmas, a partir dos resultados dessas seis primeiras questões, segundo a amostra PLCL. Conforme a análise estatística descritiva dos dados que realizamos até agora, foi possível percebermos a coexistência de elementos constitutivos dos diferentes paradigmas nas aulas de Língua Castelhana e Literatura, sendo que, na maioria das vezes, houve um certo equilíbrio nos resultados, com leves predominâncias de características de um ou mais modelos, principalmente quando consideramos apenas o nível mais elevado na escala de medida das respostas. Essas médias podem ser visualizadas no Gráfico 23, a seguir.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 23. Paradigmas do ensino da literatura – PLCL



Fonte: Elaboração própria.

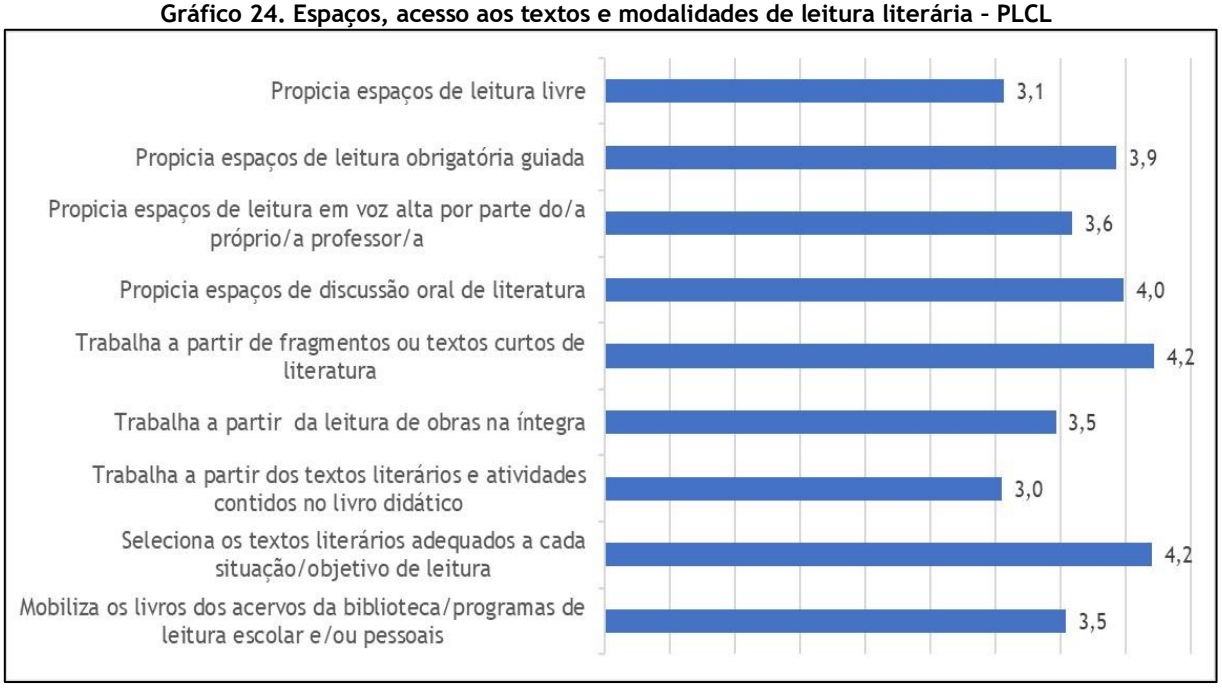
Por essas médias muito próximas, apresentadas nesse gráfico, podemos confirmar a presença dos sete paradigmas do ensino da literatura na educação secundária de IES no contexto galego investigado, de acordo com as percepções e práticas dos participantes da amostra PLCL, com um pequeno predomínio do *paradigma analítico-textual* (3,25), seguido de perto pelo *histórico-nacional* (3,19%). Tais paradigmas correspondem, respectivamente, aos denominados por autores espanhóis de *análise, interpretação e comentário de texto* e ao de *patrimônio histórico e coletivo* (Colomer, 1991, 2010; Lomas, 2002; Ballester, 2015). Apesar desse leve predomínio do modelo de abordagem analítica e do tradicional modelo histórico, na sequência, aparecem os modelos mais contemporâneos, mostrando também uma adesão desse professorado ao *social-identitário* (3,12) – que prevaleceu entre os participantes brasileiros – e à inovadora proposta da *educação literária* (3,07).

Dando sequência à apresentação da análise estatística descritiva dos resultados, trazemos agora o item que procura mensurar os **espaços, as formas de acesso aos textos e as modalidades de leitura literária** que os respondentes da amostra PLCL mobilizam em suas aulas de literatura.

Os resultados, mostrados na sequência, no Gráfico 24, com as médias obtidas a partir da escala de frequência (1= nunca; 2= raramente; 3= algumas vezes; 4= bastante; 5= sempre), revelam uma diversidade de elementos no ensino da literatura no tocante aos aspectos avaliados nessa questão.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 24. Espaços, acesso aos textos e modalidades de leitura literária – PLCL



Fonte: Elaboração própria.

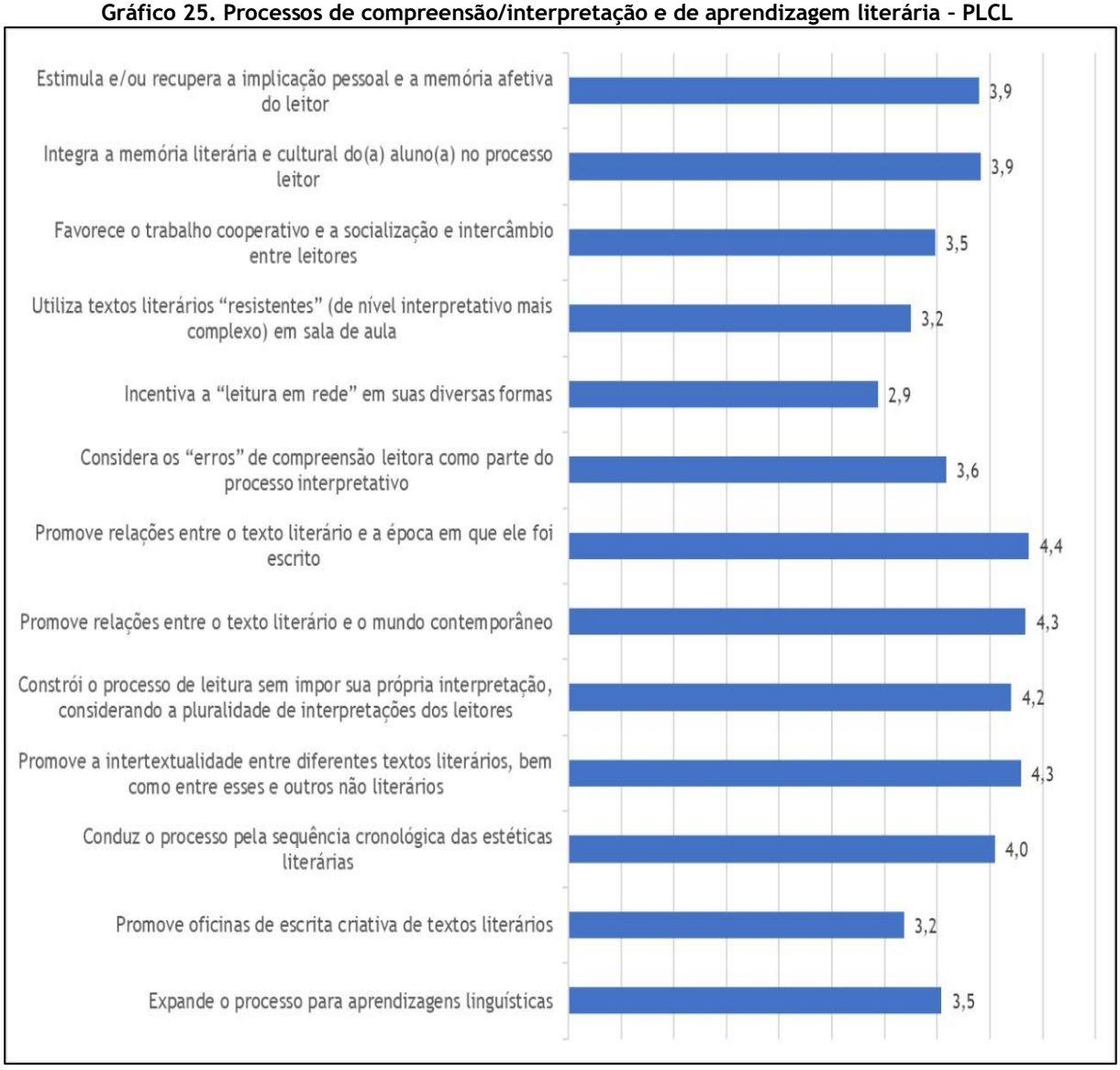
Por esses resultados, percebemos que o professorado da amostra PLCL propicia diferentes espaços para o trabalho com a leitura do texto literário, sendo que "algumas vezes" trabalha com a *leitura livre* (3,1), mas prioriza "bastante" os espaços de *leitura em voz alta pelo próprio professor* (3,6) e, sobretudo, de *leitura obrigatória guiada* (3,9). Destaca-se, nessa questão, a *seleção dos textos literários adequados a cada situação/objetivo de leitura* (4,2), demonstrando que a escolha do *corpus* literário não é aleatória nem engessada à proposta do livro didático, uma vez *que os textos e as atividades contidos nesse tipo de manual são menos mobilizados* (3,0) que as *obras dos acervos da biblioteca/programas de leitura escolar e/ou pessoais* (3,5).

Contudo, de acordo com as respostas, o trabalho desse professorado ainda se efetiva "bastante" por meio da leitura de fragmentos ou textos curtos (4,2), numa frequência consideravelmente maior do que pela leitura das obras na íntegra (3,5), sobretudo em razão, provavelmente, do reduzido número de aulas de literatura reservado à literatura na grade escolar da ESO e *Bacharelato*, o que dificulta o trabalho com gêneros literários mais extensos na íntegra em sala de aula, conforme comprovaremos com os dados qualitativos em subcapítulo específico mais adiante.

Dando sequência à descrição dos dados obtidos com a aplicação do questionário *on-line*, apresentamos agora os resultados relativos aos **processos de compreensão/interpretação e de aprendizagem literária** utilizados pelos participantes PLCL em suas aulas, considerando a mesma escala de frequência (de 1 a 5) da questão anterior para as médias.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 25. Processos de compreensão/interpretação e de aprendizagem literária – PLCL



Fonte: Elaboração própria.

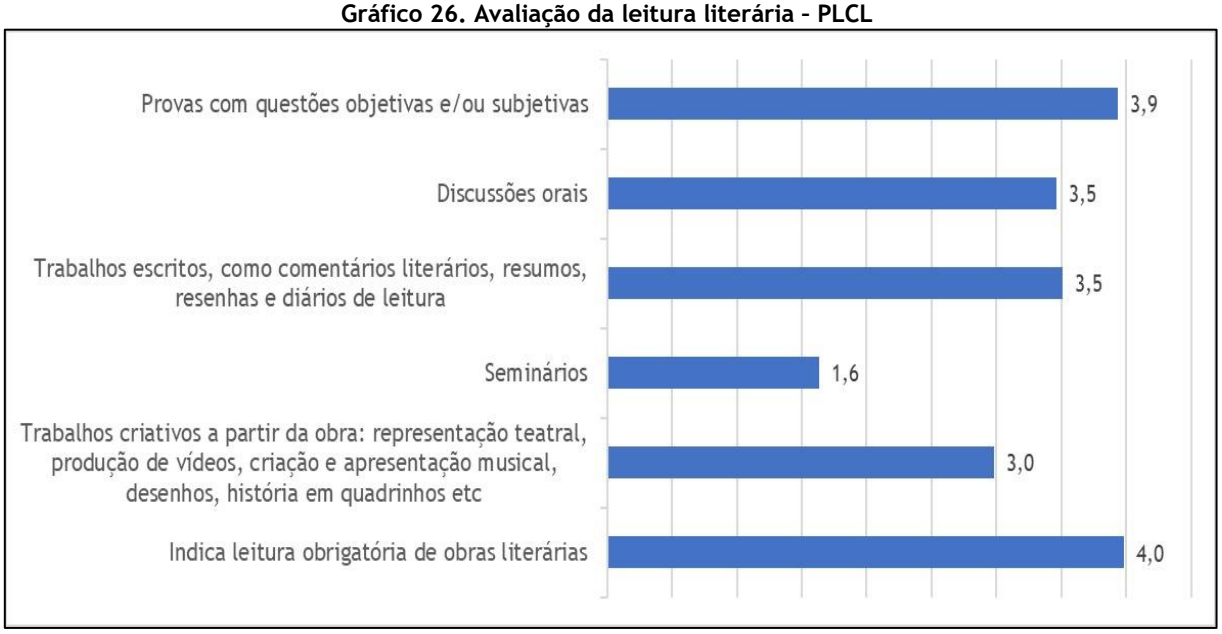
Os resultados revelam que esse professorado utiliza variados procedimentos e diversas estratégias no trabalho com a literatura no ambiente escolar, com frequências diferentes, dentro de um intervalo que vai de 2,9 a 4,4, conforme podemos visualizar nesse Gráfico 25. Ademais, também podemos observar, por meio das médias da maioria das variáveis, que o professorado da amostra PLCL procura desenvolver com "bastante" frequência estratégias e procedimentos de compreensão e interpretação do texto literário e de aprendizagem literária que vão ao encontro do currículo galego (Decreto 86/2015, 2015) e da educação literária, cujo paradigma muito se aproxima do letramento literário.

No trabalho desenvolvido por esse professorado, destacam-se, principalmente, os *processos que procuram considerar a pluralidade de interpretação dos leitores* (não impondo a do professor) e as *relações entre o texto literário e diferentes épocas,* bem como as *intertextualidades entre diferentes textos literários e desses com outros não literários*, com "bastante" frequência (de 4,2 a 4,4). Já em relação aos indicadores mais baixos, observamos que os dois itens com menor frequência, referem-se à "*leitura em rede" em suas diversas formas, como clubes de leitura, leitura coletiva e espaços virtuais* (2,9) e à *promoção de*

oficinas de escrita criativa de textos literários (3,2), cujas práticas inovadoras também são preconizadas no documento curricular e nos novos modelos do ensino da literatura, mas que ainda são mobilizadas apenas "algumas vezes" por esse professorado.

Dando sequência à apresentação dos resultados, em relação à **avaliação de leitura literária e à obrigatoriedade de determinadas obras literárias**, perguntamos também aos participantes da amostra PLCL sobre a frequência de indicação desse tipo de leitura e sobre o uso de determinados instrumentos avaliativos para esse fim (provas, discussões orais, trabalhos escritos, seminários e trabalhos criativos). Os resultados, considerando a escala de frequência (1= nunca; 2= raramente; 3= algumas vezes; 4= bastante; 5=sempre), podem ser conferidos no Gráfico 26, mostrado a seguir.

Gráfico 26. Avaliação da leitura literária - PLCL



Fonte: Elaboração própria.

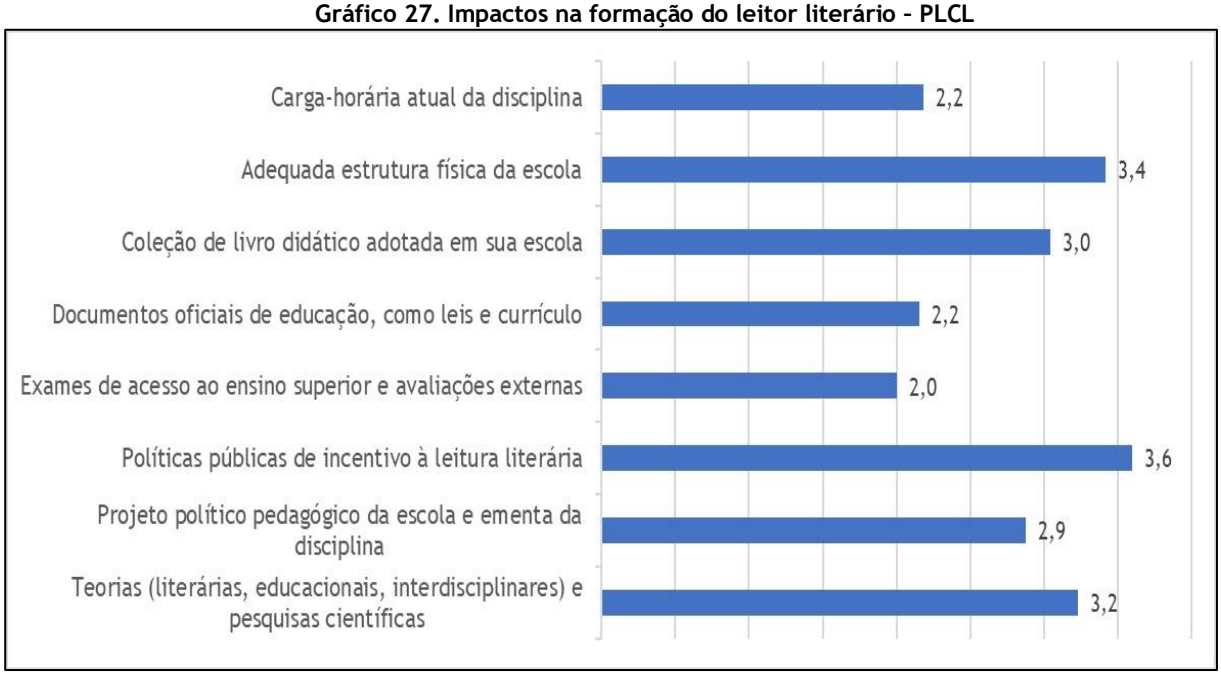
De acordo com esses resultados, os participantes da amostra PLCL indicam "bastante" a *leitura obrigatória de obras literárias* (4,0) e procuram avaliá-la por meio de diferentes instrumentos. Conforme podemos observar no Gráfico 26, esse professorado busca diversificar os mecanismos e procedimentos, mas ainda dá preferência para a aplicação de *provas com questões objetivas e subjetivas* (3,9), evidenciando, portanto, o predomínio desse instrumento controverso e dito tradicional na avaliação dos conteúdos literários na escola. Outros mecanismos avaliativos como *discussões orais* e *trabalhos escritos* (3,5) são mobilizados "algumas vezes" e atividades mais inovadoras como *trabalhos criativos* (3,0) e *seminários* (1,6) são menos aplicadas, sendo que estes últimos "raramente" são propostos.

Dando continuidade à análise estatística descritiva, os participantes da amostra PLCL também opinaram acerca dos diversos **fatores que impactam** – de forma positiva ou negativa – **o trabalho em prol da formação do leitor literário na educação secundária**.

Os resultados, cujas médias foram calculadas a partir de uma escala que mensura o impacto de algumas variáveis, de maneira negativa, indiferente ou positiva, sendo: 1= dificulta muito; 2= dificulta; 3= indiferente; 4= favorece; 5= favorece muito, podem ser visualizados no Gráfico 27, a seguir.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 27. Impactos na formação do leitor literário – PLCL



Fonte: Autoria própria.

De acordo com esses resultados, o fator que mais impacta negativamente a formação do leitor literário são os *exames de acesso ao ensino superior e as avaliações externas*, seguido dos *documentos oficiais de educação* e da *insuficiência da carga horária atual de literatura*. Os dois primeiros direcionam o trabalho do professor, obrigando-o a cumprir conteúdos específicos e a adotar determinadas obras e metodologias, nem sempre adequados à realidade de sua comunidade escolar. Quanto à carga-horária da disciplina, conforme já mencionamos, a literatura não tem autonomia como matéria escolar no currículo galego, sendo parte integrante da Língua Castelhana e Literatura, cuja carga-horária é insuficiente para trabalhar todos os eixos do ensino da língua e da literatura, conforme aprofundaremos por meio dos dados qualitativos e discussões mais adiante.

Por outro lado, na visão dos respondentes da amostra PLCL, o que mais impacta positivamente a formação do leitor literário são as *políticas públicas de incentivo à leitura literária*, que, se efetivas, realmente estimulam tal leitura e favorecem a formação do leitor literário. Já os outros fatores apontados nessa questão são praticamente indiferentes nesse processo segundo os participantes da amostra PLCL. Um exemplo é a *coleção de livro didático adotada na escola*, uma vez que esse professorado considera que esse material didático não impacta (de maneira positiva ou negativa) o trabalho deles. Apesar dessa suposta indiferença, tal material está presente de maneira significativa no cotidiano escolar do trabalho com a literatura, conforme discutiremos mais adiante, no V Capítulo.

Dando continuidade à apresentação dos resultados, ressaltamos mais uma vez que, como também não foi possível aplicarmos a pesquisa aos estudantes galegos, procuramos a partir das observações do professorado, estimar a porcentagem de estudantes que têm o **hábito de ler obras literárias regularmente**. De acordo com as respostas obtidas, tais docentes estimam que **27% de seu alunado da educação secundária na disciplina de Língua Castelhana e Literatura dos *IES* leem literatura com regularidade**. Tal estimativa foi obtida a partir da média calculada dos seguintes dados colhidos: 44,6% dos participantes observam esse hábito em até 20% do seu alunado; 32,3% em cerca de 21% a 40% e 15,4% em torno de 41% a 60% dos seus estudantes. Com uma porcentagem bem menor, somente 7,7% dos participantes

percebem que cerca de 61% a 80% do seu alunado possui tal hábito e nenhum docente respondeu que tal porcentagem é de 81% a 100%.

Por fim, haja vista esses indicadores relativos à porcentagem de alunos-leitores de literatura, concluímos a apresentação dos resultados da amostra PLCL abordando os **fatores que mais dificultam o desenvolvimento da prática da leitura literária no cotidiano do alunado**, conforme médias apresentadas no Gráfico 28, obtidas a partir da seguinte escala Likert: 1= nada; 2= pouco; 3= bastante; 4= muito.

Gráfico 28. Fatores que dificultam o desenvolvimento da prática literária do alunado – PLCL



Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar no Gráfico 28, *o interesse por outras opções de lazer* (3,6) e *a falta de valorização da leitura literária pela sociedade contemporânea* (3,5), seguidos do *uso excessivo das redes sociais* (3,3) são os três fatores que mais dificultam a prática da leitura literária entre o alunado segundo os respondentes da amostra PLCL, prejudicando o hábito da leitura literária na adolescência e em outras fases da vida.

Já entre os fatores que menos prejudicam, os dados revelam que a falta de acesso às obras literárias não parece ser um problema relevante para esses estudantes, uma vez que as *dificuldades na aquisição ou empréstimo de livros literários* – seja por questão financeira ou insipiência das bibliotecas – (1,8) é um fator que, segundo o professorado, "pouco" interfere no hábito da leitura literária desses estudantes. Tal percepção desse corpo docente nos leva a inferir que o alunado desse professorado consegue ter acesso direto às obras para leitura, seja por compra, empréstimo ou *download* gratuito delas nos meios digitais.

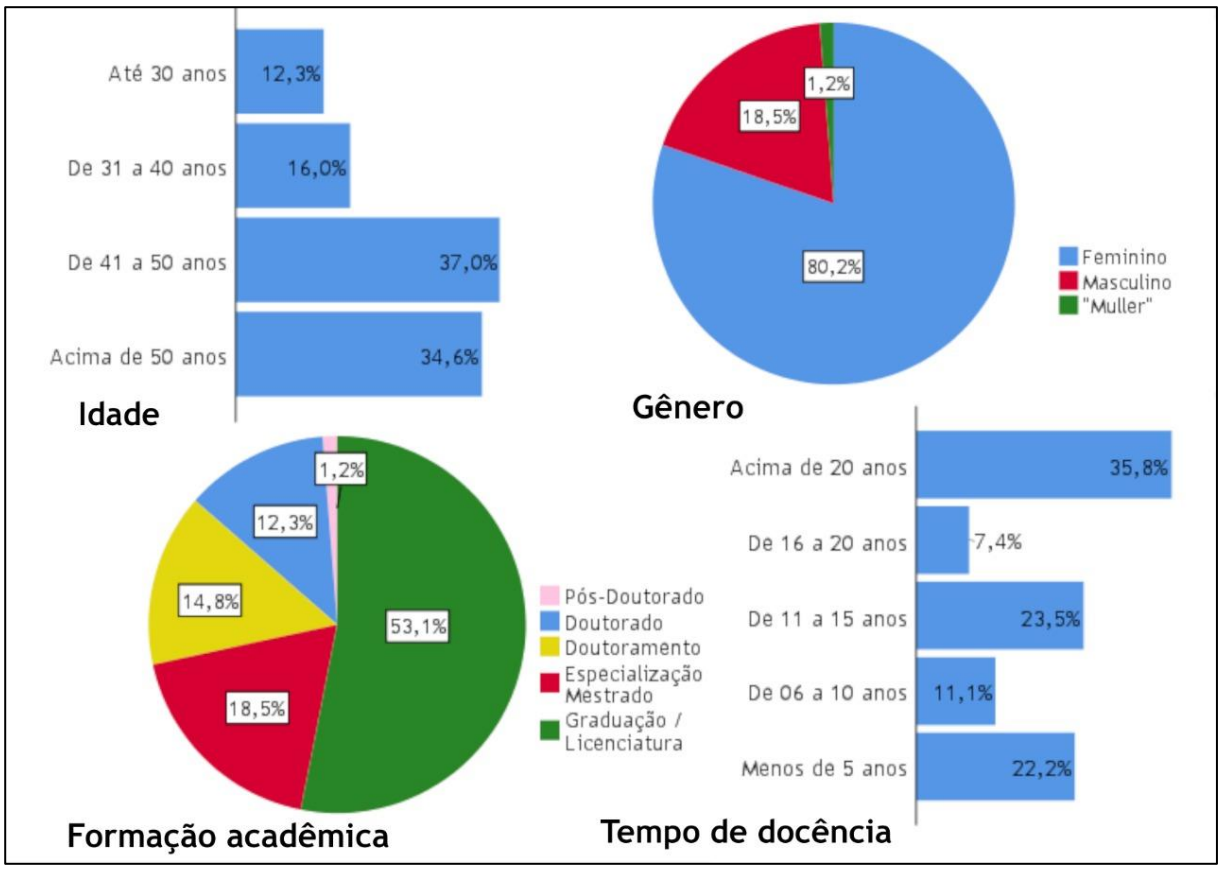
Vejamos agora a descrição dos resultados da outra amostra da Galícia.

4.3 PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DO PROFESSORADO DE LÍNGUA GALEGA E LITERATURA

Para traçarmos o **perfil dos 81 participantes da amostra PLGL**, tal como fizemos com as outras duas amostras, destacamos aspectos relativos à faixa etária, ao gênero, à formação acadêmica e à experiência profissional, conforme Gráfico 29, a seguir. Além disso, incluímos

também informações acerca dos IES (urbano ou rural), onde os respondentes trabalham, bem como sobre os cursos em que atuam.

Gráfico 29. Perfil da amostra PLGL



Fonte: Elaboração própria.

Conforme podemos visualizar no Gráfico 29, a maior parte dos respondentes da amostra PLGL tem entre 41 e 50 anos (37%), é do gênero feminino (80,2%), possui graduação/licenciatura (53,1%) como certificação de maior grau e exerce a docência há mais de 20 anos (35,8%). Além desses dados, são docentes que trabalham predominantemente em IES urbano (67,9%) e minoritariamente em IES rural (32,1%), sendo que, do total dessa amostra, 58% atuam no 3º e 4º ano da ESO e 42% no *Bacharelato*.

Quanto às áreas da formação acadêmica, são docentes com graduações que os habilitam para a matéria de Língua Galega e Literatura, como licenciaturas em Filologia Galego-Portuguesa, em Filologia Galega ou em Língua Galega e Literatura. Quanto às áreas do conhecimento dos que possuem certificação de cursos de pós-graduação ou estão cursando (47,9%), destacam-se essas mesmas da graduação e, com menos frequência, outras como Teoria da Literatura e Literatura Comparada, Master de Professorado, Educação, Cooperação Internacional, Patrimônio Lúdico, Linguística e Didática da Língua e da Literatura. Em relação ao ano de conclusão do curso de maior grau, dos 59 participantes que deram tal informação, 38 terminaram entre 1985 e 2005, ou seja, há mais de 15 anos.

Entretanto, assim como destacamos em relação à amostra PLCL, isso não significa necessariamente uma desatualização do professorado da PLGL, já que a grande maioria dos participantes que responderam ao questionário informou que participa ativamente de cursos de formação continuada de professores e/ou de eventos acadêmico-científicos, sendo

frequentemente (50,7%) e sempre (18,5%); enquanto os demais responderam algumas vezes (25,9%), raramente (3,7%) e nunca (1,2%).

Em síntese, com exceção da habilitação na outra língua ambiental, o perfil da amostra PLGL é bastante parecido com a de PLCL, inclusive no que se refere à faixa etária, gênero e tempo de exercício da docência. Também são qualificados, com formação acadêmica na área de atuação, além de a maior parte deles estar envolvida em atividades permanentes de formação docente que possibilitam contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem, associando as novas tendências educacionais à prática docente.

Já na segunda dimensão do questionário, no tocante ao **comportamento leitor da amostra PLGL**, os dados colhidos abordam a relação do professorado com a obra literária e a leitura dessa, do ponto de vista de sua intensidade, do suporte de acesso (impresso ou eletrônico) e dos fatores de escolha, cujos indicadores apresentamos a seguir, tal como procedemos em relação às outras amostras. Nessa dimensão, sobre a *quantidade de obras literárias (em qualquer suporte e de qualquer gênero)* lidas nos três últimos meses anteriores à aplicação da pesquisa, os resultados revelam que 97,5% dos participantes dessa amostra leram uma ou mais obras nesse período, enquanto 2,5% não souberam informar. Ao fazermos a média, temos, por respondente, 6,7 obras literárias lidas nos últimos três meses e **26,8 por ano**.

Em relação à questão sobre a frequência de leitura de obras literárias em suporte eletrônico (computador, celular, tablet, *e-read*...), os resultados indicam que os participantes da amostra PLGL utilizam os meios eletrônicos para esse tipo de leitura nas seguintes escalas de frequência: raramente (33,4%), algumas vezes (28,4%), nunca (24,7%), frequentemente (12,3%) e somente (1,2%) sempre. Somando a frequência dos que raramente leem com a dos que nunca leem em meios eletrônicos (58,1%), podemos perceber a preferência desses professores-leitores pelo suporte impresso.

Quanto aos fatores que mais influenciam o corpo docente participante da PLGL na hora de escolher uma obra literária para ler, vejamos os resultados no Gráfico 30, a seguir.

Gráfico 30. Fatores que mais influenciam na hora de escolher uma obra literária para ler – PLGL



Fonte: Elaboração própria.

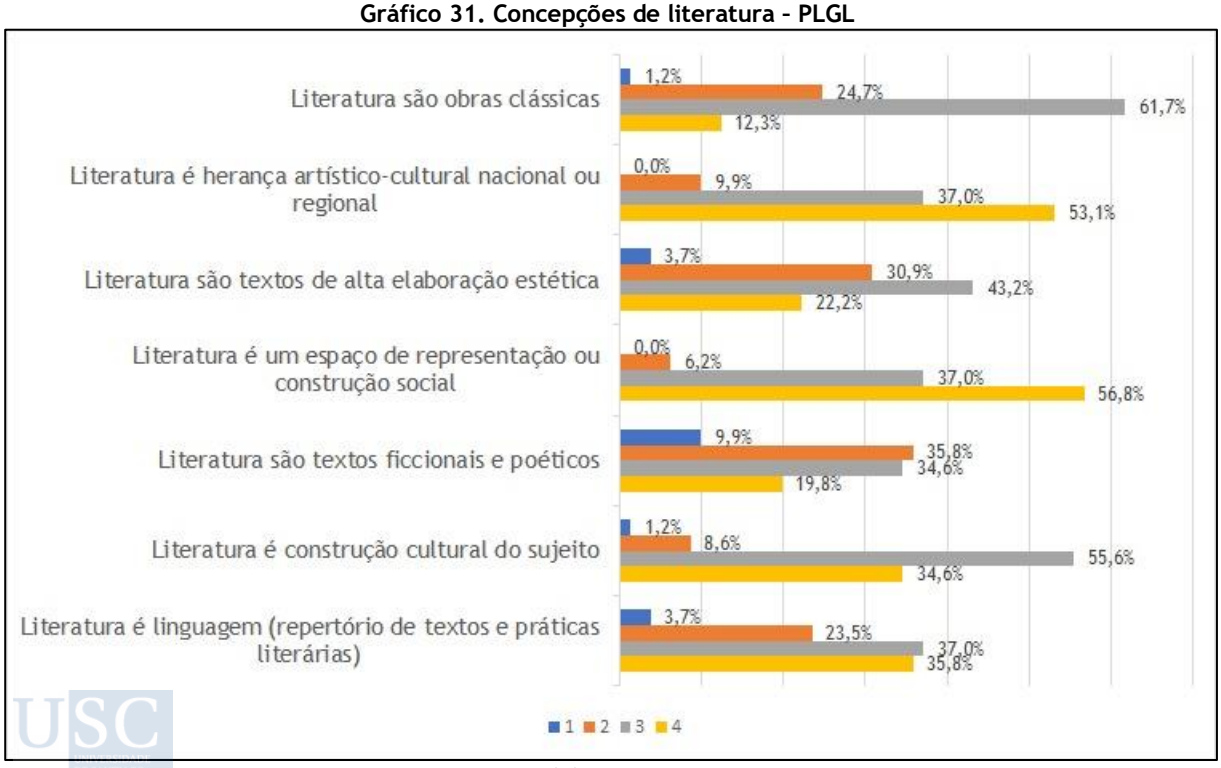
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Conforme podemos visualizar nesse gráfico, o somatório das frequências ultrapassa 100%, uma vez que, nessa questão, há a possibilidade de escolha de mais de uma opção de resposta. De acordo com os resultados, na hora de escolher uma obra literária para leitura, os três fatores que mais influenciam os participantes da amostra PLGL referem-se, em primeiro lugar, à *indicação de outras pessoas, como amigos ou colegas de trabalho;* em segundo, à *possibilidade de trabalhar com a obra nas aulas de literatura*; e, em terceiro, ao *tema*. Tais dados nos levam a inferir um perfil de professor-leitor que se abre ao diálogo, às sugestões de leitura literária dadas por outras pessoas – como colegas e amigos –, mas que também considera a possibilidade de trabalhar com as obras nas aulas de literatura, bem como os temas de sua preferência ou que atendam aos seus estudantes. Outrossim, cabe destacarmos que, além das variáveis disponíveis no questionário para essa questão, alguns participantes citaram como outros fatores os lançamentos (novidades) e a adequação da obra à faixa etária do alunado.

Sobre as **percepções e práticas da educação literária do professorado pertencente à amostra PLGL,** os resultados também apontam a coexistência de elementos de diferentes modelos do ensino da literatura, conforme análise estatística descritiva que apresentaremos a partir de agora. Para isso, seguiremos os mesmos procedimentos adotados nos subcapítulos anteriores, mostrando, primeiramente, as seis questões que trazem, em cada uma delas, as categorias que remetem, respectivamente, a cada um dos sete paradigmas, sempre nesta ordem: *moral-gramatical; histórico-nacional; analítico-textual; social-identitário; formação do leitor; educação literária; letramento literário.* Nessa perspectiva, novamente, temos variáveis de integração cujas porcentagens das respostas dos participantes nos levam a identificar o(s) modelo(s) que prevalece(m) em cada um dos contextos investigados, utilizando a mesma escala de medida: 1= nada; 2= pouco; 3= bastante; 4= muito.

A primeira dessas questões indaga sobre as **visões (concepções)** de literatura, por meio da pergunta em galego: "En que medida as seguintes visións da literatura se aproximan ás empregadas na súa práctica?", cujos resultados apresentamos a seguir.

Gráfico 31. Concepções de literatura - PLGL



Fonte: Elaboração própria.

Conforme o Gráfico 31, considerando o nível máximo da escala de respostas, podemos perceber que prevalecem as seguintes visões: *literatura é um espaço de representação ou construção social* (56,8%), própria do *paradigma social-identitário*, seguida da concepção de que *literatura é herança artístico-cultural nacional ou regional* (53,1%), que remete ao *paradigma histórico.* Entretanto, assim como nas amostras anteriores, podemos perceber também que, ainda, há, concepções vinculadas a todos os outros modelos do ensino da literatura, demonstrando a presença simultânea e equilibrada das diferentes visões de literatura segundo os participantes da mostra PLGL.

Isso fica ainda mais evidente quando calculamos as médias das respostas, considerando todos os níveis da escala de medida, conforme podemos visualizar na Tabela 23, a seguir. Pelos valores, apresentados em ordem decrescente, percebemos a prevalência das concepções destacadas anteriormente, mas vemos também que todas as visões se aproximam "bastante" das empregadas por tais docentes em suas práticas docentes, dentro de um intervalo que vai de 2,6 a 3,5, sendo a que menos se aproxima *Literatura são textos ficcionais e poéticos* (paradigma da formação do leitor) e a que mais se assemelham *Literatura é um espaço de representação ou construção social* (paradigma social-identitário).

Tabela 23. Médias das concepções de literatura – PLGL

Concepções	Paradigma	Média
Literatura é um espaço de representação ou construção social	social-identitário	3,5
Literatura é herança artístico-cultural nacional ou regional	histórico-nacional	3,4
Literatura é construção cultural do sujeito	educação literária	3,2
Literatura é linguagem (repertório de textos e práticas literárias)	letramento literário	3,0
Literatura são obras clássicas	moral-gramatical	2,9
Literatura são textos de alta elaboração estética	analítico-textual	2,8
Literatura são textos ficcionais e poéticos	formação do leitor	2,6

Fonte: Elaboração própria.

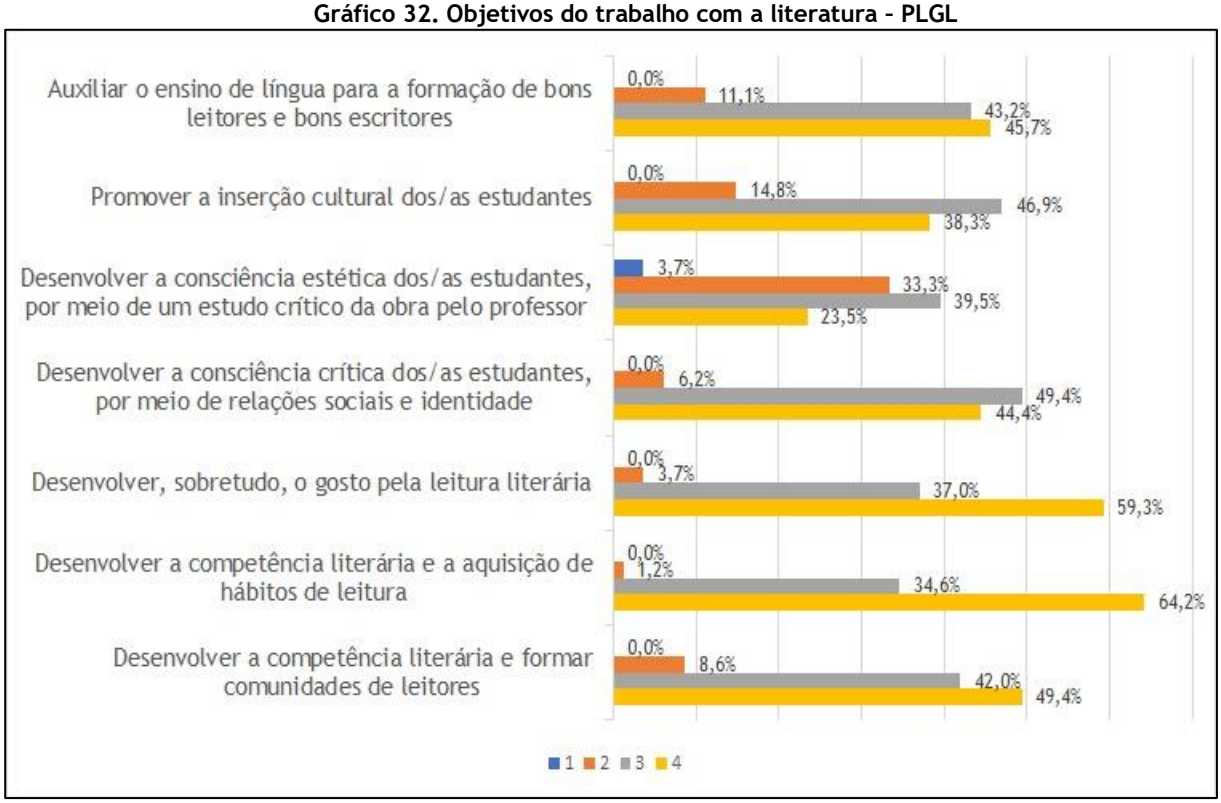
Na sequência, abordamos os **objetivos** do trabalho com a literatura, por meio da seguinte pergunta: "*En que medida prioriza os seguintes obxectivos ao traballar con textos literarios na súa práctica docente?"*.

De acordo com as respostas dos participantes da amostra PLGL, esses docentes possuem múltiplos objetivos ao trabalhar com os textos literários na escola, cujos propósitos podem ser correlacionados aos diversos paradigmas do ensino da literatura. Entretanto, pelo destaque no nível mais alto da escala de respostas, podemos verificar que esse professorado busca, principalmente, *desenvolver a competência literária e a aquisição de hábitos de leitura* (64,2%), princípios fundamentais da *educação literária*, e *desenvolver o gosto pela leitura literária* (59,3%), objetivo peculiar ao modelo de *formação do leitor*.

Esses resultados podem ser visualizados no Gráfico 32, apresentado na sequência.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 32. Objetivos do trabalho com a literatura – PLGL



Fonte: Elaboração própria.

Outrossim, ao calcularmos as médias das respostas, considerando todos os níveis da escala de medida, comprovamos essas análises, conforme Tabela 24, a seguir, com os resultados apresentados em ordem decrescente.

Tabela 24. Médias dos objetivos do trabalho com a literatura - PLGL

Objetivos	Paradigma	Média
Desenvolver a competência literária e a aquisição de hábitos de leitura	educação literária	3,6
Desenvolver, sobretudo, o gosto pela leitura literária	formação do leitor	3,6
Desenvolver a consciência crítica dos/as estudantes, por meio das relações sociais e identidade	social-identitário	3,4
Desenvolver a competência literária e formar comunidades de leitores	letramento literário	3,4
Auxiliar o ensino de língua para a formação de bons leitores e bons escritores	moral-gramatical	3,3
Promover a inserção cultural dos/as estudantes	histórico-nacional	3,2
Desenvolver a consciência estética dos/as estudantes, por meio de um estudo crítico da obra pelo professor	analítico-textual	2,8

Fonte: Elaboração própria.

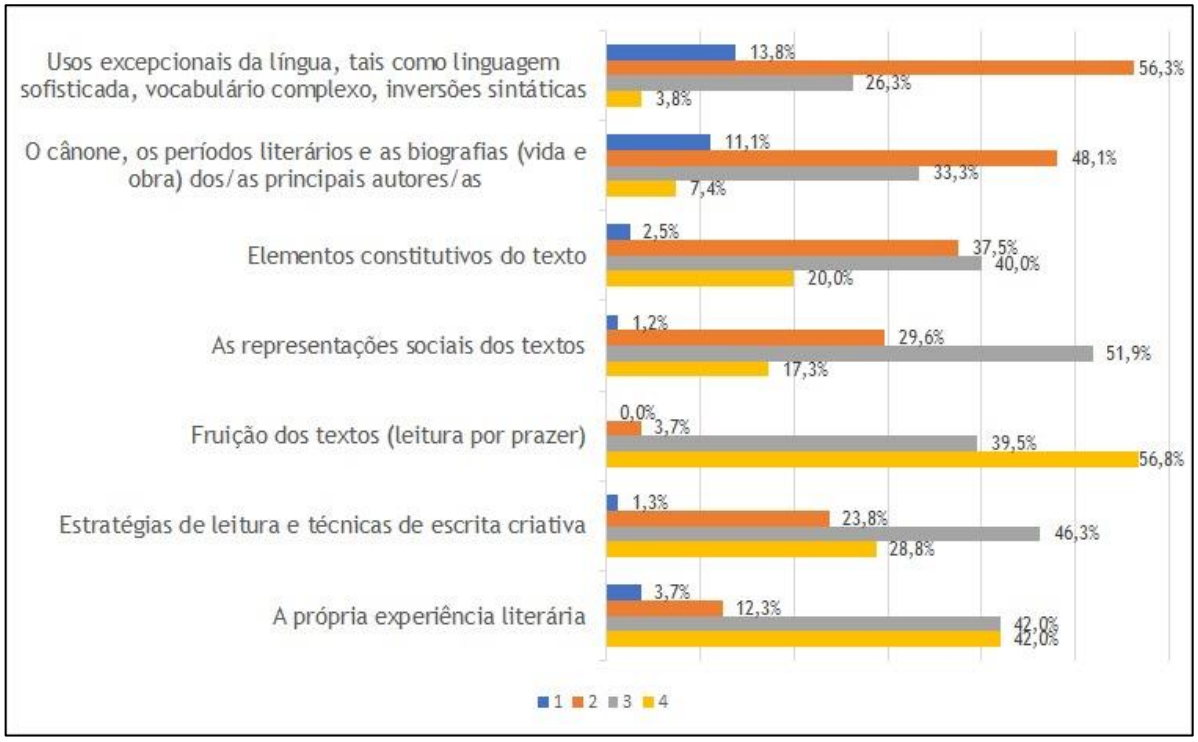
Conforme podemos observar nessa tabela, os dois primeiros objetivos, ligados à educação literária e à formação do leitor, ambos com média (3,6,) são realmente "muito" priorizados por esses docentes, mas os demais também são "bastante" almejados, conforme podemos perceber pelos demais resultados dentro do intervalo de (2,8) a (3,4).

Após essa questão, os participantes opinaram a respeito dos **conteúdos** priorizados no trabalho com os textos da esfera literária, por meio da pergunta: "*En que medida prioriza os*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

seguintes contidos, na súa práctica docente, a partir do traballo co texto literario?". Os resultados podem ser visualizados no Gráfico 33, a seguir.

Gráfico 33. Conteúdos – PLGL



Fonte: Elaboração própria.

Conforme esses resultados, o professorado da amostra PLGL mobiliza os conteúdos dos diferentes paradigmas. Contudo, ao analisarmos o nível mais alto da escala de medida, constatamos que esses docentes dão prioridade, sobretudo, à *fruição dos textos* (56,8%), ou seja, à leitura íntima e pessoal sem qualquer constrição ou impedimentos, para o deleite do leitor, cuja mobilização remete ao modelo de *formação do leitor*. Em segundo lugar, destaca-se a *própria experiência literária* (42%), compreendida como repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias, conteúdo pertinente ao *letramento literário*.

Ademais, conforme a Tabela 25, que traz as médias das respostas, considerando todos os níveis da escala de medida, podemos confirmar que esses docentes mobilizam "bastante" os conteúdos dos paradigmas contemporâneos e inovadores a partir do trabalho com o texto literário em sala de aula.

Tabela 25. Médias dos conteúdos – PLGL

Conteúdos	Paradigma	Média
Fruição dos textos (leitura por prazer)	formação do leitor	3,5
A própria experiência literária	letramento literário	3,2
Estratégias de leitura e técnicas de escrita criativa	educação literária	3,0
As representações sociais dos textos	social-identitário	2,9
Elementos constitutivos do texto	analítico-textual	2,8
O cânone, os períodos literários e as biografias (vida e obra) dos/as principais autores/as	histórico-nacional	2,4
Usos excepcionais da língua, tais como linguagem sofisticada, vocabulário complexo, inversões sintáticas	moral-gramatical	2,2

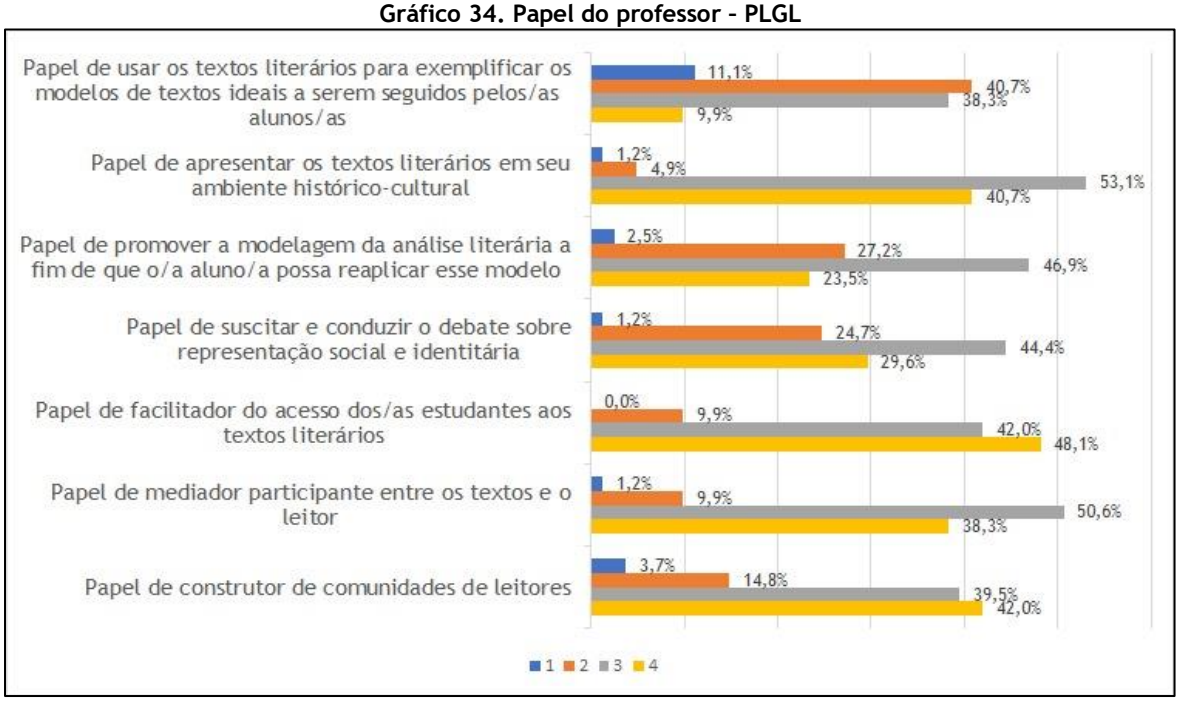
Fonte: Elaboração própria.

USC DE COMPOSTELA

Com base nesses resultados, ratificamos que esses participantes, assim como os da amostra PLCL, realmente dão prioridade, em primeiro lugar, à *fruição dos textos* (3,5). Além disso, podemos afirmar que os conteúdos típicos dos paradigmas tradicionais são os menos mobilizados, uma vez que *o cânone, os períodos literários e as biografias (vida e obra) dos/as principais autores/as* (2,4) e os *usos excepcionais da língua, tais como linguagem sofisticada, vocabulário complexo, inversões sintáticas* (2,2) são categorias "pouco" mobilizadas por esse professorado.

Dando seguimento, a próxima questão aborda o **papel do professor de literatura**, por meio da pergunta: "*En que medida estes descritores se aproximan ao seu papel como profesor/a no traballo cos textos literarios na escola?*", cujos resultados podem ser visualizados no Gráfico 34, a seguir.

Gráfico 34. Papel do professor – PLGL



Fonte: Elaboração própria.

Conforme esses resultados, ratificamos a presença de todos os paradigmas também no tocante ao papel do docente de literatura, mas em diferentes graus de incidência. Nesse sentido, se consideramos apenas o nível máximo da escala de medida, esse professorado busca, sobretudo, exercer o papel de *facilitador do acesso dos/as estudantes aos textos literários* (48,1%) e de *construtor de comunidades de leitores* (42%), pertinentes aos paradigmas de *formação do leitor* e do *letramento literário*, respectivamente. Tais paradigmas também predominaram nos resultados da questão anterior, o que demonstra, a nosso ver, o alinhamento entre o que se ensina e o papel de quem ensina literatura.

Outrossim, quando calculamos as médias dos valores, tendo em vista todos os níveis da escala de medida das respostas, conforme mostramos na Tabela 26, ratificamos essa diversidade de papéis, confirmando também um leve predomínio da função de *facilitador do acesso dos/as estudantes aos textos literários* (3,4). Em seguida, aparece o papel de *mediador participante entre os textos e o leitor* (3,3), do paradigma da educação literária, com a mesma incidência do papel típico do professor segundo o tradicional modelo histórico-nacional, que é o de *apresentar os textos literários em seu ambiente histórico-cultural* (3,3). Por último, observamos que o papel que menos se assemelha ao desse professorado é o de *usar os textos literários para*

exemplificar os modelos de textos ideais a serem seguidos pelos/as alunos/as (2,5), do tradicional modelo moral-gramatical, sendo "pouco" exercido pelos participantes dessa amostra.

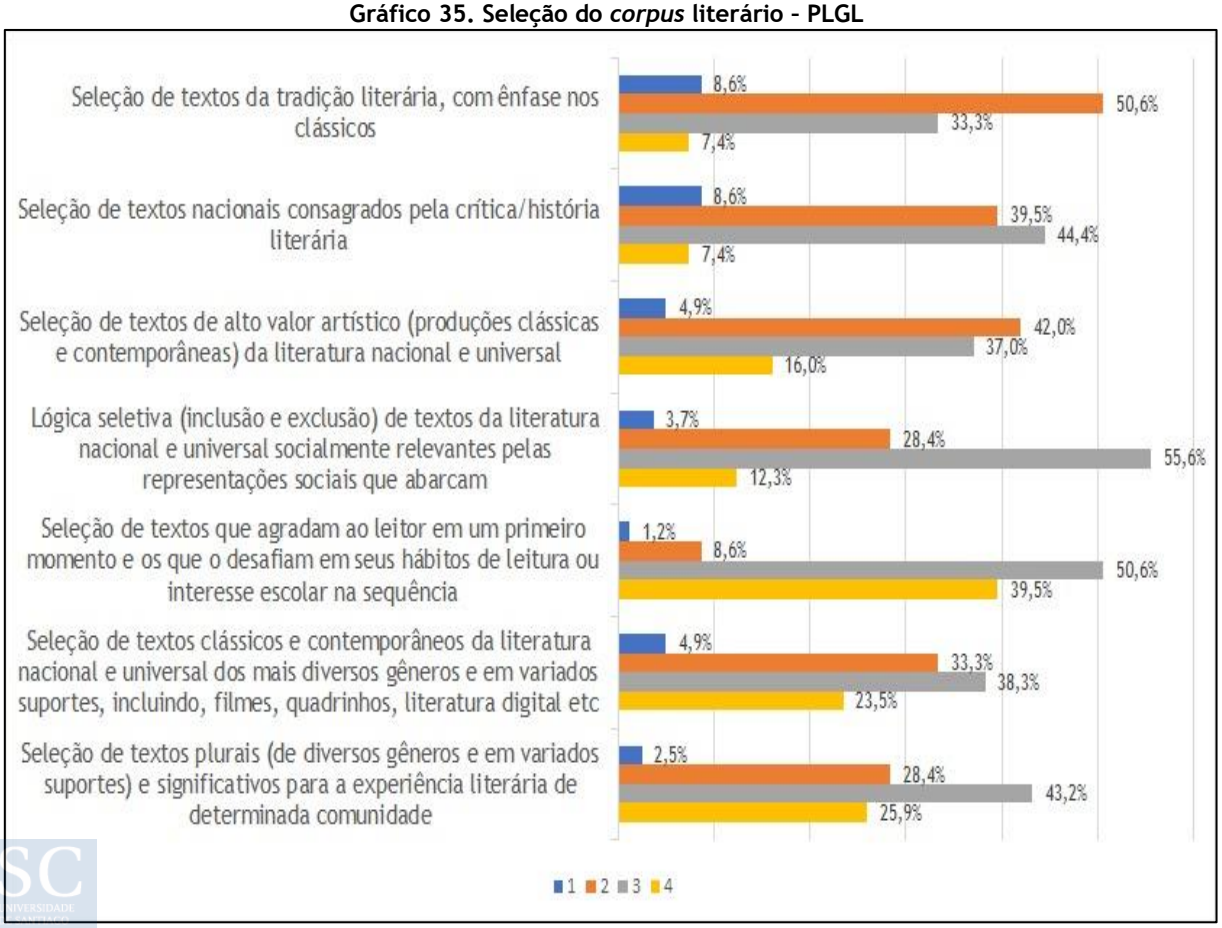
Tabela 26. Médias do papel do professor – PLGL

Papel do professor	Paradigma	Média
Papel de facilitador do acesso dos/as estudantes aos textos literários	formação do leitor	3,4
Papel de mediador participante entre os textos e o leitor	educação literária	3,3
Papel de apresentar os textos literários em seu ambiente histórico-cultural	histórico-nacional	3,3
Papel de construtor de comunidades de leitores	letramento literário	3,2
Papel de suscitar e conduzir o debate sobre representação social e identitária	social-identitário	3,0
Papel de promover a modelagem da análise literária a fim de que o/a aluno/a possa reaplicar esse modelo	analítico-textual	2,9
Papel de usar os textos literários para exemplificar os modelos de textos ideais a serem seguidos pelos/as alunos/as	moral-gramatical	2,5

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à **seleção do corpus literário**, os participantes também responderam à seguinte questão: "*En que medida adopta estes criterios para a selección do corpus literario nas súas clases?*". Os resultados podem ser visualizados no Gráfico 35, a seguir.

Gráfico 35. Seleção do *corpus* literário – PLGL



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com esses resultados, há diferentes tipos de seleção do *corpus* literário a ser trabalhado com os estudantes, com destaque, no nível máximo da escala de medida das respostas, para os *textos que agradam ao leitor em um primeiro momento e os que o desafiam em seus hábitos de leitura ou interesse escolar* em segundo lugar (39,5%), remetendo ao modelo de *formação do leitor*. Em seguida, aparecem as seleções ligadas ao *letramento literário* (25,9%) e à *educação literária* (23,5%), com as produções clássicas e contemporâneas da literatura nacional e universal, dos mais diversos gêneros e suportes, correspondentes às duas últimas variáveis apresentadas nesse gráfico.

Outrossim, quando calculamos as médias das respostas, confirmamos a presença de diferentes critérios de seleção do *corpus* literário, com diferentes valores de incidência, variando de (2,4) a (3,3), conforme Tabela 27.

Tabela 27. Seleção dor *corpus* literário - PLGL

***Corpus* literário**	**Paradigma**	**Média**
Seleção de textos que agradam ao leitor em um primeiro momento e os que o desafiam em seus hábitos de leitura ou interesse escolar na sequência	formação do leitor	3,3
Seleção de textos plurais (de diversos gêneros e em variados suportes) e significativos para a experiência literária de determinada comunidade	letramento literário	2,9
Lógica seletiva (inclusão e exclusão) de textos da literatura nacional e universal socialmente relevantes pelas representações sociais que abarcam	social-identitário	2,8
Seleção de textos clássicos e contemporâneos da literatura nacional e universal dos mais diversos gêneros e em variados suportes, incluindo, filmes, quadrinhos, literatura digital etc.	educação literária	2,8
Seleção de textos de alto valor artístico (produções clássicas e contemporâneas) da literatura nacional e universal	analítico-textual	2,6
Seleção de textos nacionais consagrados pela crítica/história literária	histórico-nacional	2,5
Seleção de textos da tradição literária, com ênfase nos clássicos	moral-gramatical	2,4

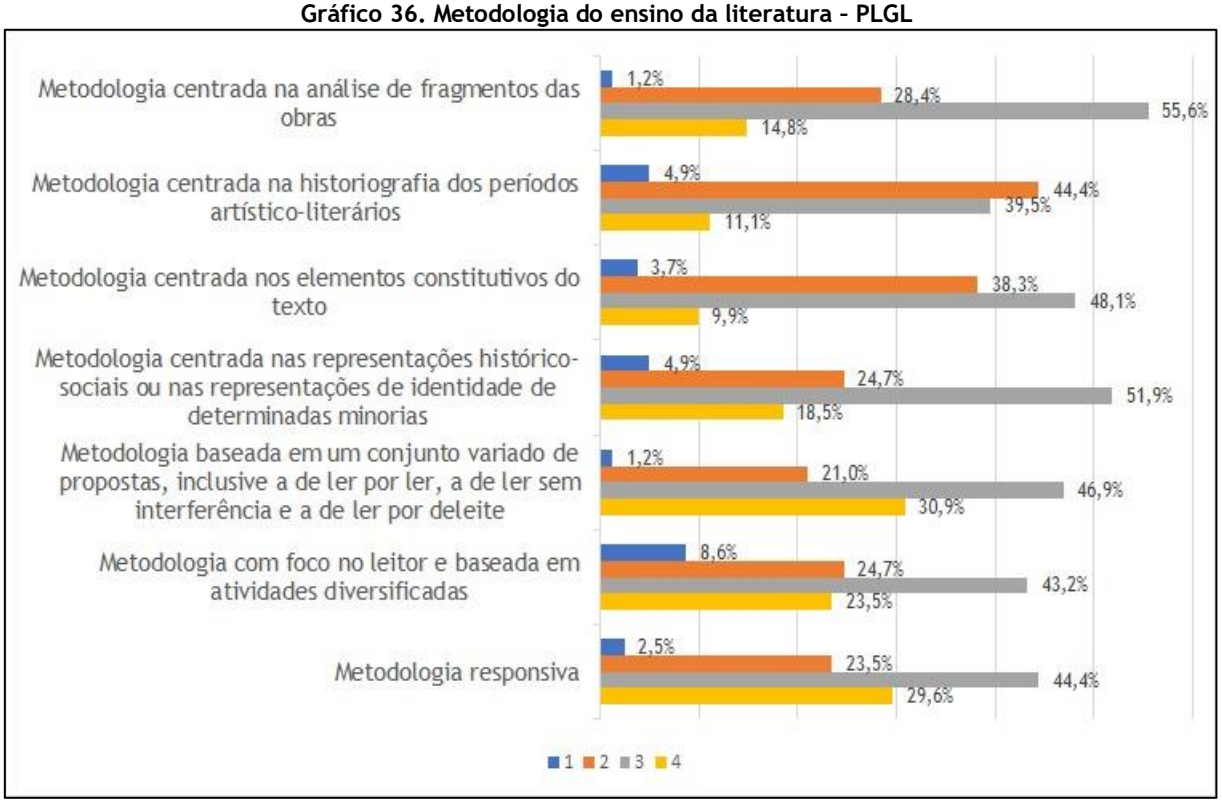
Fonte: Elaboração própria.

Nesse sentido, ratificamos o predomínio da *seleção de textos que agradam ao leitor em um primeiro momento e os que o desafiam em seus hábitos de leitura ou interesse escolar na sequência*, como sendo o tipo de seleção mais adotado por esse professorado. Outrossim, pelas médias apresentadas nessa Tabela 27, podemos destacar também que os tipos relacionados aos modelos tradicionais (histórico-nacional e moral-gramatical) são "pouco" adotados pelos participantes dessa mostra, demonstrando uma escolha de textos por parte desse professorado para além do cânone nacional e da tradição literária.

Na sequência do questionário *on-line*, abordamos as **metodologias** empregadas por esse professorado, por meio da pergunta "*En que medida estas metodoloxías se aproximan ás que emprega nas clases?",* cujos resultados podem ser observados no Gráfico 36, a seguir.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 36. Metodologia do ensino da literatura – PLGL



Fonte: Elaboração própria.

Em conformidade com esses resultados, podemos perceber a adoção de diferentes metodologias pelos participantes da amostra PLGL, tendo em vista todos os níveis da escala de medida das respostas. Mas se considerarmos apenas os valores relativos ao nível mais alto dessa escala, podemos notar um leve destaque para a *metodologia baseada em um conjunto variado de propostas, inclusive a de ler por ler, a de ler sem interferência e a de ler por deleite* (30,9%), que remete ao paradigma de formação do leitor. Em seguida, aparece a *metodologia responsiva, que adota a leitura como prática interpretativa, possibilitando réplicas (respostas) do leitor na coprodução de sentido do texto, a partir de atividades variadas* (29,6%), característica do letramento literário.

Essas análises podem ser confirmadas com as médias das respostas, na Tabela 28, a seguir.

Tabela 28. Metodologia do ensino da literatura - PLGL

Metodologia	Paradigma	Média
Metodologia baseada em um conjunto variado de propostas, inclusive a de ler por ler, a de ler sem interferência e a de ler por deleite	formação do leitor	3,1
Metodologia responsiva	letramento literário	3,0
Metodologia centrada nas representações histórico-sociais ou nas representações de identidade de determinadas minorias	social-identitário	2,8
Metodologia com foco no leitor e baseada em atividades diversificadas	educação literária	2,8
Metodologia centrada na análise de fragmentos das obras	moral-gramatical	2,8
Metodologia centrada na historiografia dos períodos artístico-literários	Histórico-nacional	2,6
Metodologia centrada nos elementos constitutivos do texto	analítico-textual	2,6

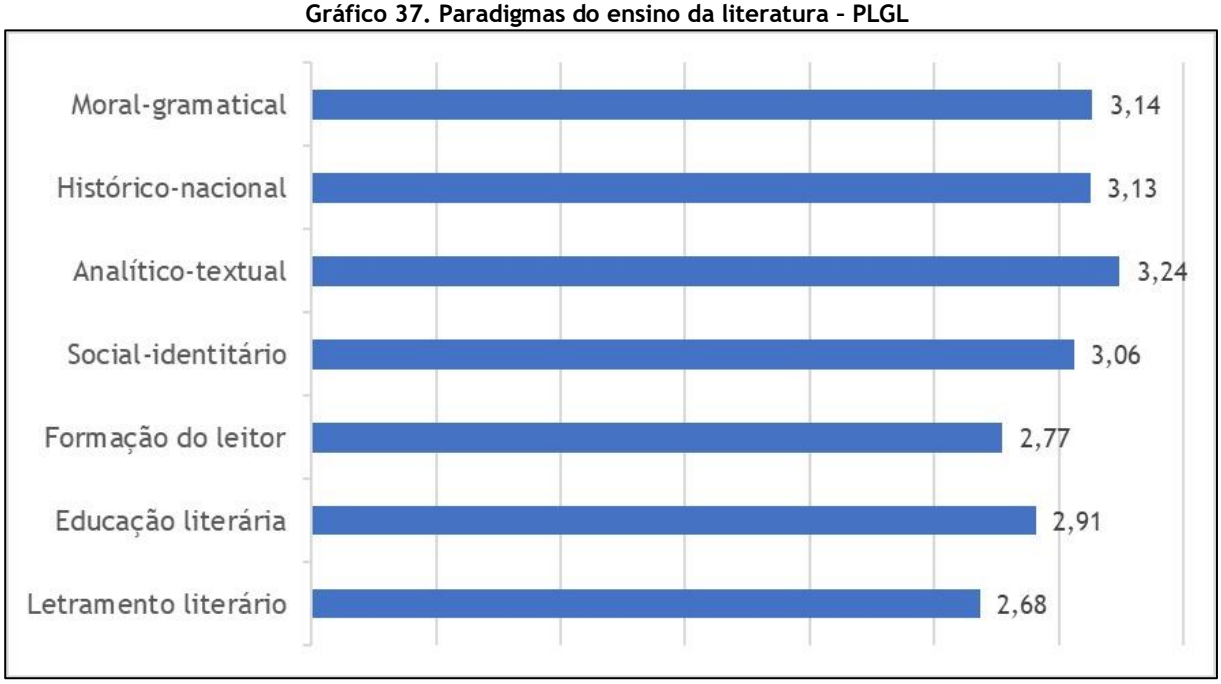
Fonte: Elaboração própria.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Conforme podemos visualizar nessa Tabela 28, considerando as médias dos níveis da escala (1=nada; 2=pouco; 3=bastante; 4=muito), todas as metodologias apontadas na questão se assemelham "bastante" ao trabalho desse professorado, mas continua prevalecendo, ainda que levemente, a metodologia típica da formação do leitor literário (3,1), que denota um compromisso com a leitura literária como uma prática, isto é, como a atividade principal do ensino da literatura.

Em suma, conforme a análise estatística descritiva dos dados que realizamos até agora, foi possível percebermos a coexistência de elementos de diferentes paradigmas no trabalho com a literatura galega, sendo que, na maioria das vezes, houve um certo equilíbrio nas incidências, com leves predominâncias de um ou mais modelos. Para uma visão mais geral dos resultados relativos às incidências dos paradigmas, mostramos no próximo gráfico, um consolidado das médias (na escala de 1 a 4) obtidas a partir das seis primeiras questões segundo a amostra PLGL.

Gráfico 37. Paradigmas do ensino da literatura - PLGL



Fonte: Elaboração própria.

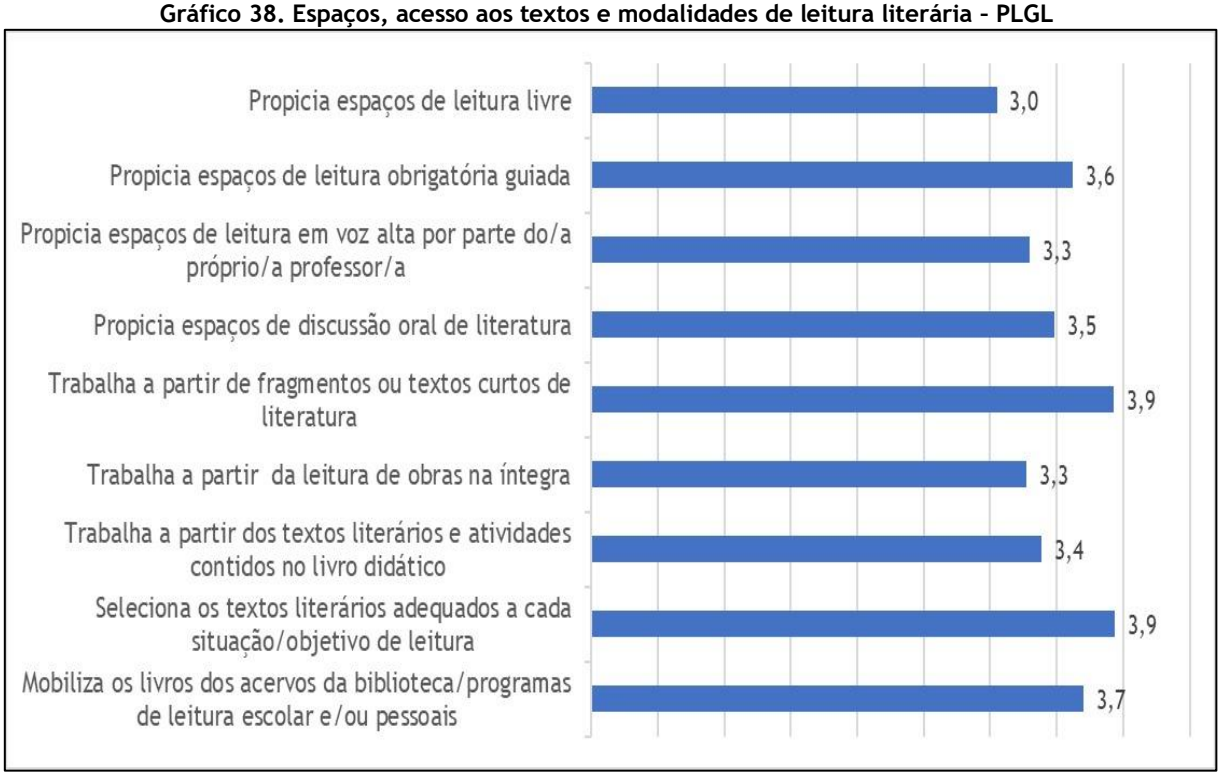
Por esses valores apresentados no Gráfico 37, podemos ratificar a presença dos sete paradigmas do ensino da literatura galega na educação secundária de IES, tendo em vista as percepções e práticas dos participantes da amostra PLGL, com uma pequena predominância do *paradigma analítico-textual* (3,24), seguido de perto pelos tradicionais *moral-gramatical* (3,14) e *histórico-nacional* (3,13). Tais paradigmas correspondem, na ordem, aos denominados por autores espanhóis de *análise, interpretação e comentário de texto*, de *aprendizagem do discurso oral e escrito* e o de *patrimônio histórico e coletivo* (Colomer, 1991, 2010; Lomas, 2002; Ballester, 2015). Apesar desse leve predomínio do modelo de abordagem analítica e dos outros dois mais tradicionais, na sequência, aparece também o da *educação literária* (2,91), mostrando também uma adesão desse professorado a esse paradigma inovador.

Dando sequência à apresentação da análise estatística descritiva dos resultados, trazemos agora o item que procura mensurar os **espaços, as formas de acesso aos textos e as modalidades de leitura literária** que os respondentes da amostra PLGL mobilizam em suas aulas de literatura.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Os resultados, mostrados no Gráfico 38, a seguir, com as médias obtidas a partir da escala de frequência (1= nunca; 2= raramente; 3= algumas vezes; 4= bastante; 5= sempre), revelam uma diversidade de elementos no ensino da literatura no tocante aos aspectos avaliados nessa questão.

Gráfico 38. Espaços, acesso aos textos e modalidades de leitura literária - PLGL



Fonte: Elaboração própria.

Por esses resultados, percebemos que o professorado da amostra PLGL propicia diferentes espaços para o trabalho com a leitura do texto literário, sendo que "algumas vezes" trabalha com a *leitura livre* (3,0) e a *leitura em voz alta pelo próprio professor* (3,3), mas dá uma certa prioridade para a *leitura obrigatória guiada* (3,6). Destaca-se nessa questão, *a seleção dos textos literários adequados a cada situação/objetivo de leitura* (3,9), à medida que *mobiliza* "bastante" *os livros dos acervos da biblioteca/programas de leitura escolar e/ou pessoais* (3,7) e trabalha "algumas vezes" *a partir dos textos e das atividades contidos no livro didático* (3,4), demonstrando que a escolha do *corpus* literário não é aleatória nem engessada à proposta do manual escolar.

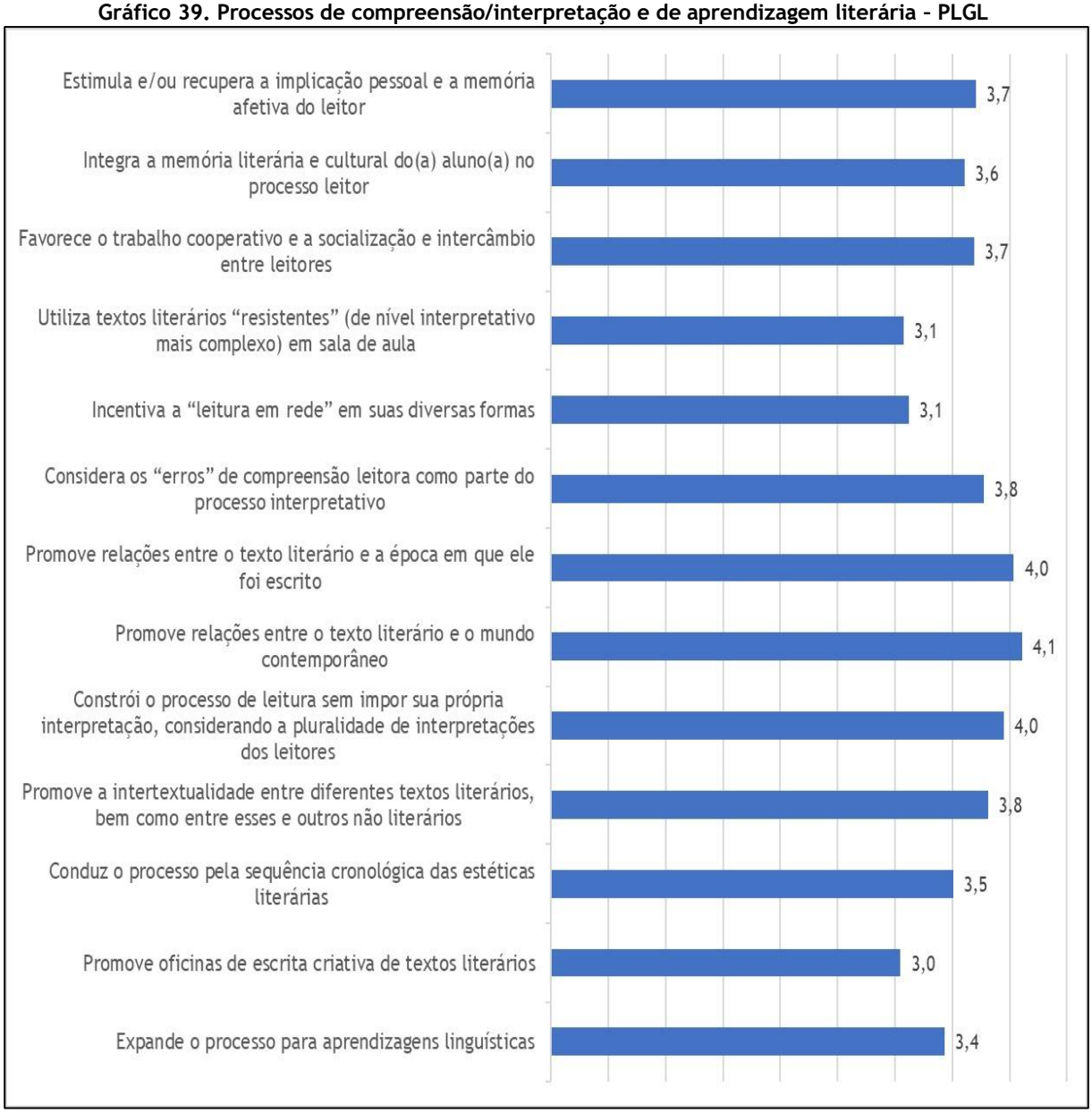
Entretanto, os resultados também revelam que o trabalho desse professorado ainda se efetiva "bastante" por meio da leitura de fragmentos ou textos curtos (3,9), numa frequência bem maior do que pela leitura das obras na íntegra (3,3). Isso se deve provavelmente em razão do reduzido número de aulas de literatura reservado à literatura na grade escolar da ESO e do B*acharelato*, o que dificulta o trabalho com gêneros literários mais extensos na íntegra, como novelas e romances, em sala de aula, conforme discutiremos no próximo subcapítulo.

Dando sequência à descrição dos dados obtidos com a aplicação do questionário *on-line*, apresentamos agora os resultados relativos aos **processos de compreensão/interpretação e de aprendizagem literária** utilizados pelos participantes da amostra PLGL em suas aulas, considerando a mesma escala de frequência (de 1 a 5) da questão anterior para as médias.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Os resultados revelam que esse professorado utiliza variados procedimentos e diversas estratégias na educação literária no ambiente escolar, com frequências diferentes, dentro de um intervalo que vai de 3,0 a 4,1, conforme podemos visualizar no Gráfico 39.

Gráfico 39. Processos de compreensão/interpretação e de aprendizagem literária - PLGL



Fonte: Elaboração própria.

Conforme podemos observar, por meio das médias da maioria dessas variáveis, o professorado da amostra PLGL, assim como o da PLCL, procura desenvolver com "bastante" frequência estratégias e procedimentos de compreensão e interpretação do texto literário e de aprendizagem literária que vão ao encontro do currículo galego (Decreto 86/2015, 2015) e da educação literária, cujo paradigma muito se assemelha ao modelo do letramento literário preconizado no Brasil.

No trabalho desenvolvido por tais docentes galegos, destacam-se, principalmente, os *processos que procuram considerar a pluralidade de interpretação dos leitores – não impondo a do professor* – (4,0) e as *relações entre o texto literário e diferentes épocas, bem como as*

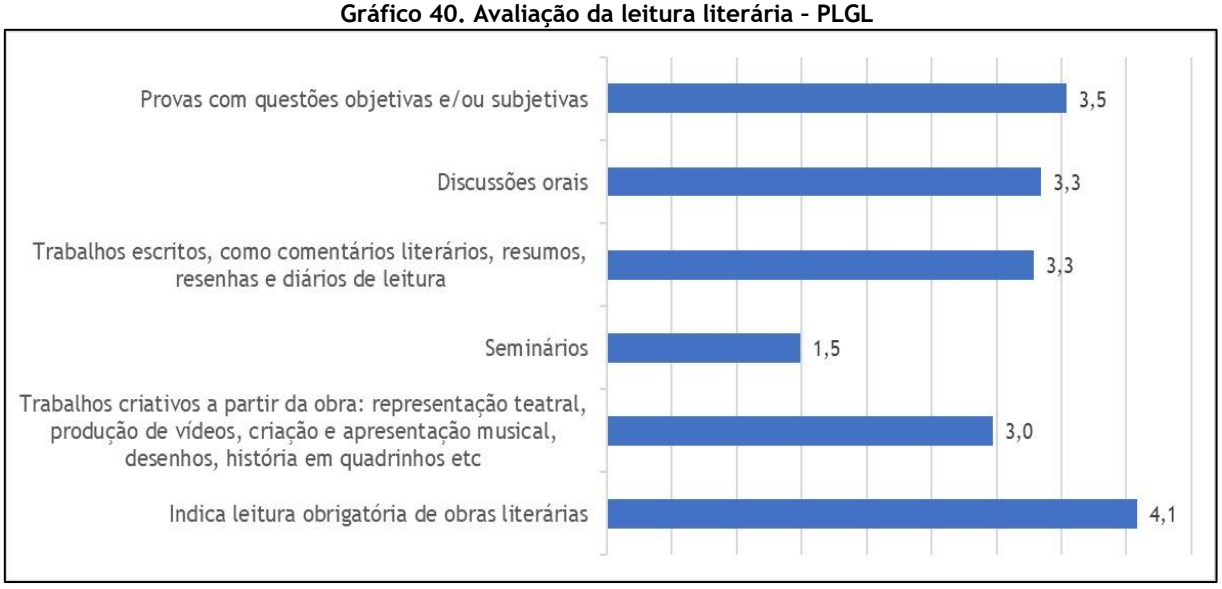
intertextualidades entre diferentes textos literários e desses com outros não literários, com bastante frequência (de 3,8 a 4,1).

Já em relação aos indicadores mais baixos, observamos que apenas "algumas vezes" esse professorado promove *oficinas de escrita criativa de textos literários* (3,0) ou *mobiliza práticas inovadoras como o incentivo à "leitura em rede" em suas diversas formas* e o *trabalho com textos resistentes em sala de aula* – ambas variáveis com média de 3,1. Essa baixa incidência do desenvolvimento de trabalhos ligados à escrita criativa pode ser confirmada na próxima questão.

Assim, dando sequência à análise estatística descritiva dos dados da amostra PLGL, trazemos agora os resultados relativos à **avaliação de leitura literária e à obrigatoriedade de determinadas obras literárias**, perguntamos também aos participantes sobre a frequência de indicação desse tipo de leitura e sobre o uso de determinados instrumentos avaliativos para esse fim, como provas, discussões orais, trabalhos escritos, seminários e trabalhos criativos.

Os resultados, considerando a escala de frequência (1= nunca; 2= raramente; 3= algumas vezes; 4= bastante; 5=sempre), podem ser visualizados no Gráfico 40, apresentado a seguir.

Gráfico 40. Avaliação da leitura literária - PLGL



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com esses resultados, os participantes da amostra PLGL indicam "bastante" *a leitura obrigatória de obras literárias* (4,1) e procuram avaliá-la por meio de diferentes instrumentos. Conforme podemos observar no Gráfico 40, tais docentes buscam diversificar os mecanismos e procedimentos, mas, assim como os respondentes da outra amostra galega, ainda dão preferência para a aplicação de *provas com questões objetivas e subjetivas* (3,5), evidenciando, portanto, um pequeno predomínio desse dito tradicional e polêmico instrumento na avaliação dos conteúdos literários na escola. Já *as discussões orais* e *os trabalhos escritos* (ambos com média 3,3) são mobilizados "algumas vezes" e atividades mais inovadoras como *trabalhos criativos* (3,0) e *seminários* (1,5) são menos aplicadas, sendo que estes últimos "raramente" são propostos no contexto galego.

Ademais, os participantes da amostra PLGL também opinaram acerca dos diversos **fatores que impactam** – de forma positiva ou negativa – **o trabalho em prol da formação do leitor literário na educação secundária**. Os resultados, cujas médias foram calculadas a partir de uma escala que mensura o impacto de algumas variáveis, de maneira negativa, indiferente ou

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

positiva, sendo: 1= dificulta muito; 2= dificulta; 3= indiferente; 4= favorece; 5= favorece muito, podem ser visualizados no Gráfico 41, na sequência.

Gráfico 41. Impactos na formação do leitor literário - PLGL



Fonte: Autoria própria.

De acordo com esses resultados, o fator que mais impacta negativamente a formação do leitor literário são os exames de acesso ao ensino superior e as avaliações externas, seguido dos documentos oficiais de educação e da insuficiência da carga horária atual de literatura. Tais resultados da amostra PLGL são similares ao da outra amostra galega e confirmam a problemática de que esses dois primeiros fatores direcionam o trabalho do professorado, obrigando-o a cumprir certos conteúdos e adotar determinadas obras e metodologias, nem sempre adequados à realidade de sua comunidade escolar. Quanto à carga-horária da disciplina, conforme já mencionamos, a literatura não tem autonomia como matéria escolar, sendo, no caso dessa amostra PLGL, parte integrante da Língua Galega e Literatura, cuja carga-horária é insuficiente para trabalhar todos os eixos do ensino da língua e da literatura.

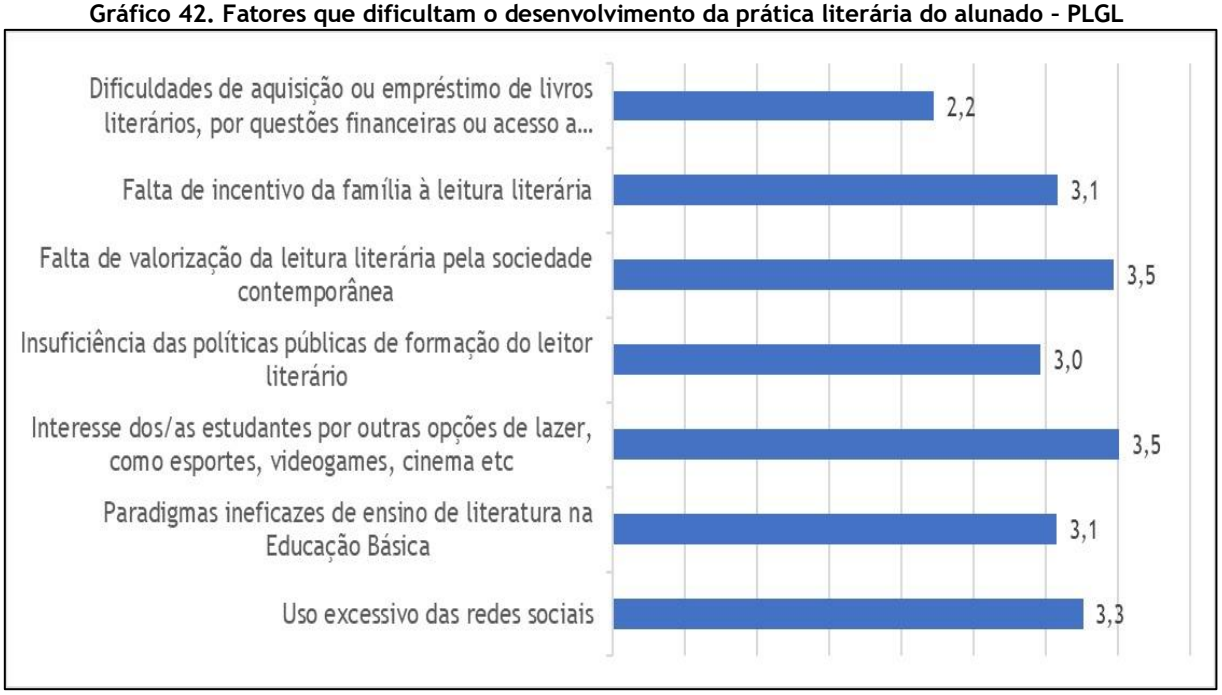
Por outro lado, na visão dos respondentes, o que mais impacta positivamente a formação do leitor literário são as *políticas públicas de incentivo à leitura literária* (3,6), que, se efetivas, estimulam tal leitura e favorecem a formação do leitor literário. Quanto aos outros fatores apontados na questão, esses são praticamente indiferentes nesse processo, segundo os participantes da amostra PLGL, cujas percepções também são semelhantes às da outra amostra da Galícia.

Outrossim, tendo em vista que não aplicamos a pesquisa a estudantes, conforme já justificamos anteriormente neste trabalho, buscamos, a partir das percepções do professorado participante da amostra PLGL, estimar a porcentagem do seu alunado que tem **o hábito de ler obras literárias regularmente.** De acordo com as respostas obtidas, tais docentes estimam que 21% de seu alunado da educação secundária na disciplina de Língua Galega e Literatura dos IES leem literatura com regularidade. Essa média foi calculada a partir dos seguintes dados

colhidos: 53,1% dos participantes observam esse hábito em até 20% do seu alunado; 38,3% em cerca de 21% a 40% e 7,4% em torno de 41% a 60% desse conjunto. Poucos são os participantes que percebem tal hábito em índices maiores, uma vez que apenas 1,2% do professorado dessa amostra nota que 61% a 80% de seu alunado são alunos-leitores de literatura e nenhum participante respondeu que tal porcentagem é de 81% a 100%.

Por fim, tendo em vista esses indicadores de alunos-leitores, trazemos agora os dados relativos aos **fatores que mais dificultam o desenvolvimento da prática da leitura literária no cotidiano do alunado**, segundo a amostra PLGL e conforme as médias apresentadas no Gráfico 38, obtidas a partir da seguinte escala Likert: 1= nada; 2= pouco; 3= bastante; 4= muito.

Gráfico 42. Fatores que dificultam o desenvolvimento da prática literária do alunado – PLGL



Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar no Gráfico 42, todos os aspectos apontados nessa questão dificultam em alguma medida (de pouco a bastante) a prática da leitura da literatura no ambiente escolar e, consequentemente, prejudicam o hábito da leitura extraclasse. Entre esses fatores, notamos um leve predomínio dos itens relativos à *falta de valorização da leitura literária pela sociedade contemporânea*, bem como ao *interesse dos/as estudantes por outras opções de lazer*, ambas variáveis com média 3,5, seguido do *uso excessivo das redes sociais pelos adolescentes* (3,3). Já entre os coeficientes que prejudicam um pouco menos, os dados revelam que a *dificuldade de aquisição ou empréstimos de obras literárias* (2,2) não parece ser um problema relevante para esses estudantes, uma vez que tais dificuldades é um fator que, segundo o professorado, "pouco" interfere no hábito da leitura literária desses estudantes. Tal percepção dos docentes da amostra PLGL assemelha a da outra amostra galega, demonstrando que, na Galícia, o acesso direto dos estudantes à obra literária não parece ser um entrave no desenvolvimento da prática de leitura literária.

Vejamos, agora, o que esses e outros resultados das três amostras nos revelam numa perspectiva comparativa e predominantemente qualitativa, por meio das discussões desenvolvidas no próximo subcapítulo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.4 DIÁRIO DE BORDO: INTERPRETAÇÕES E DISCUSSÕES

Conforme anunciamos, apresentamos, agora, as discussões referentes ao comportamento leitor e às percepções e práticas de leitura literária do professorado das três amostras, cotejando e sintetizando as análises e interpretações dos principais resultados descritos nos subcapítulos anteriores, numa perspectiva predominantemente qualitativa. Outrossim, trazemos também para o bojo dessa reflexão os dados qualitativos relativos às questões abertas do questionário, com comentários e breves relatos dos participantes, a título de uma abordagem do pormenor.

Nesse caminho, buscamos também dialogar com outros trabalhos e abordar as questões mais relevantes em torno do fenômeno que nos ocupa, destacando as relações entre os diferentes resultados, pontos de apoio nos quais situam nossos dados ou divergências que contribuam com o debate acadêmico em torno da formação do leitor literário no ensino médio das escolas federais situadas em Goiás e na educação secundária de IES da Galícia. Dessa maneira, esperamos abrir novas vias de trabalho e contribuir para um redimensionamento das práticas de formação do leitor literário nesse nível de ensino escolar.

Antes, porém, de iniciarmos as discussões, julgamos relevante apresentar uma breve comparação do perfil do professorado das três amostras a título de apresentação dos sujeitos da pesquisa, ainda que isso não esteja entre os objetivos específicos do nosso trabalho. Nesse sentido, os dados revelam que a amostra PLPL é composta predominantemente por participantes com idade entre 31 e 40 anos (58,6%), do gênero feminino (74,3%), com título de doutorado (47,1%) e tempo de exercício da docência superior a 11 anos (81,3%). Já a maior parte dos respondentes da amostra PLCL tem entre 41 e 50 anos (46,2%), é do gênero feminino (76,9%), possui graduação/licenciatura como curso de maior grau (64,6%) e exerce a docência há mais de 20 anos (36,9%). Quanto ao professorado da amostra PLGL, a maior parcela tem entre 41 e 50 anos (37%), é do gênero feminino (80,2%), possui graduação/licenciatura (53,1%) como certificação de maior grau e exerce a docência há mais de 20 anos (35,8%).

Esses resultados e outros itens relativos ao perfil das amostras comprovam que, em linhas gerais, o corpo docente das línguas oficiais e literaturas das escolas federais de Goiás e dos IES da Galícia é majoritariamente do gênero feminino, bem qualificado, com formação acadêmica na área de atuação e experiência docente, sendo que a maior parte se mantém atualizada por meio da formação continuada e da participação em eventos acadêmico-científicos. Em termos de contrastes, o professorado da amostra PLPL é mais jovem e possui grau de titulação mais alto que o das amostras PLCL e PLGL. Por outro lado, as duas amostras galegas têm perfis aproximados entre si e os participantes possuem uma maior experiência docente que os da amostra brasileira.

Feita essa introdução, podemos proceder agora com as discussões referentes ao comportamento leitor e às percepções e práticas docentes de leitura literária.

4.4.1 Comportamento leitor

Nos subcapítulos anteriores, ao abordamos o comportamento leitor dos participantes da pesquisa, descrevemos os dados obtidos, por amostra, abordando a relação do professorado com a obra literária e a leitura dessa, do ponto de vista de sua intensidade, dos fatores de escolha e do suporte de acesso (impresso ou eletrônico).

Agora, ao discutirmos os resultados referentes a esses dados, pretendemos cumprir integralmente com o objetivo específico por nós proposto de: conhecer e comparar alguns aspectos do comportamento leitor-literário dos participantes da pesquisa, verificando se são professores-leitores de obras literárias e relacionando tal comportamento ao papel deles na

USC DE COMPOSTELA

promoção da leitura literária na escola. Para isso, apresentamos, com viés comparativo entre as amostras, as interpretações e discussões dos dados colhidos, cujos principais indicadores trazemos a seguir.

Primeiramente, sobre a **quantidade de obras literárias lidas** (em qualquer suporte e de qualquer gênero), os resultados revelam que o professorado da amostra brasileira lê menos que os docentes galegos que participaram da nossa pesquisa. De acordo com os dados da pesquisa, 91,4% dos participantes da amostra PLPL leram uma ou mais obras literárias nos três últimos meses anteriores à aplicação da pesquisa, alcançando uma média anual de 17,1 obras. Já na Galícia, os indicadores das duas amostras são semelhantes entre elas, uma vez que que todos os docentes de PLCL leram, pelo menos, uma obra literária nos últimos três meses e a média anual é de 26 obras; enquanto na amostra PLGL, esses indicadores são de 97,5% e 26,8 obras, respectivamente. Assim, os participantes das amostras galegas leem, por ano, em média 9,3 obras a mais que os da amostra brasileira.

Apesar dos indicadores da amostra PLPL ser inferior às outras duas, podemos afirmar que mais de noventa por cento dos participantes de todas as três amostras são professores-leitores de literatura. Ademais, se considerarmos os parâmetros da 5ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* – que considera leitor literário aquele que leu pelo menos um livro de literatura (inteiro ou em partes) por vontade própria nos últimos três meses –, os índices dessas três amostras são bem maiores que a média nacional brasileira dessa pesquisa em larga escala, já que nessa, o índice de professores-leitores de literatura é de 43% segundo dados de 2019 (Failla, 2021). Além disso, se comparados aos leitores em geral, segundo resultados desse mesmo ano, podemos afirmar que os participantes de nossa investigação leem muito mais que a média nacional do Brasil e da Espanha, tendo em vista que o brasileiro lê em média 4,9 livros por ano (leitura geral) e 1,4 de literatura (Failla, 2021); enquanto a média anual dos espanhóis nesse mesmo ano é de 10,9 livros (leitura geral), de acordo com o *Informe Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España* (Federación de Gremios de Editores de España [FGEE], 2020).

Entretanto, ressaltamos que, a partir das considerações de Rildo Cosson, um dos *experts* que validaram o questionário utilizado em nossa investigação, optamos por utilizar o termo "obra literária" em vez de "livro de literatura", uma vez há outros suportes de literatura que não o livro, bem como não especificamos se seria a obra na íntegra ou em parte, já que, na leitura de obras literárias, é o gênero, e não o suporte o indicador de integralidade. Apesar disso, de acordo com esse especialista, em entrevista concedida a Barbosa (2014), a maioria do professorado brasileiro ainda tem uma visão tradicional de associar a literatura apenas ao suporte livro (impresso ou eletrônico), fazendo com que haja um estreitamento do horizonte do literário

Diante do exposto, concluímos que os participantes das três amostras de nosso estudo podem ser considerados professores-leitores de literatura, ainda que o conceito de tal termo não esteja vinculado apenas à quantidade de obras lidas, mas sobretudo à qualidade da leitura. Nesse aspecto, as respostas desses participantes às questões abertas do questionário subsidiam tal consideração, haja vista que muitos declararam ser leitores compulsivos, vorazes, adictos, do texto literário. Entretanto, vale ressaltarmos que há também os que não leem tanto quanto gostariam e tenham se queixado da falta de tempo para isso, em razão, principalmente, da obrigatoriedade de outras leituras advindas do trabalho e dos cursos de pós-graduação, conforme comprovam as transcrições das professoras a seguir:

> Gostaría ter máis tempo para a lectura. (PLGL75)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Já fui uma leitora mais dedicada. Andar sem um livro nas mãos era como me sentir despida. Hoje, no entanto, não leio mais como antes. O cansaço pelo trabalho tem me levado a pensar e me considerar como uma ex-leitora (força de expressão) pois leio muito pouco agora. Quero retomar o gosto pelos livros agora ao aposentar-me. (PLPL50)

A nosso ver, ser um professor-leitor de literatura é de suma importância para a formação de alunos-leitores desse tipo de texto, já que o papel desse agente nesse processo deve ser, primeiramente, o de ser leitor literário, uma vez que, somente podemos ensinar o que sabemos. Apenas podemos indicar, com propriedade, as obras literárias cujas leituras fizemos; lembrando que o papel exercido pelo docente na indicação de leituras é relevante, já que 52% dos brasileiros atribuem a um professor a motivação para ler literatura (Failla, 2021). Nesse aspecto motivador, uma das participantes da amostra PLPL destaca a importância de o professorado ser exemplo de leitor para seu alunado:

> Entre outras formas de incentivar a leitura é o/a docente ler na biblioteca, no pátio da escola para que os alunos nos vejam como professores/as leitores/as, e não só como cobradores de leitura, é propagar os livros. (PLPL 20)

Tal premissa costuma ser consensual entre os estudiosos de tal questão. Para Dalvi (2018), por exemplo, entre as muitas condições para se formar leitores literários competentes, a primeira delas é que os docentes de literatura sejam professores-leitores que estejam regularmente ampliando o seu repertório de obras literárias plurais em diferentes suportes e que conheçam as teorias que explicam a linguagem literária e o ensino dela, mantendo-se atualizados por meio de formação continuada. No contexto espanhol, a professora e investigadora Rosa Tabernero, especialista em literatura infantil e juvenil, corrobora, em conferência sobre a literatura educação literária, ao afirmar que todo professor que se propõe a ser formador de leitores literários precisa necessariamente ler, precisa fazer a experiência literária para poder transmitir e fazer com que seu alunado acredite nas palavras de paixão pela literatura. Para ela, temos que começar a casa pelo alicerce, pelo cimento. “Si podemos, como decía Chambers, experimentar lo mismo que ellos, sabremos transmitirlo. Y en el fondo a todos nos han marcado un libro y un maestro: alguien que nos supo llevar hacia él” (Tabernero, 2010, p.144).

Assim, somente podemos, de fato, estimular a paixão pela leitura literária, se realmente experimentamos, na prática, tal prazer, conforme ressalta uma das participantes da amostra de língua galega:

> Para a educación literaria, como para calquera aspecto da educación, é clave a emoción, o amor polo que fas. Se non te emociona ler, como vas contaxiar dese pracer ao alumnado? Se como docente non gustas de ir ata a biblioteca, como vas atraelos ata ese espazo? Cando a actividade en torno á lectura leva emoción sincera, o alumnado respecta e algúns entran á dinámica con entusiasmo. (PLGL73)

Ademais, houve participantes que comentaram a relação essencial entre literatura e vida, bem como comentaram e relataram parte de sua trajetória como leitores e leitoras de literatura, ressaltando a importância da família e da prática docente no processo de formação, conforme comprovam as respostas apresentadas a seguir:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> No texto literário, encontro quase tudo o que necessito aprender sobre o ser humano, a vida e o mundo. A beleza de estilo de linguagem de um texto literário

> me faz pensar a realidade com mais liberdade, consciência e humanização. (PLPL26)
>
> ¡Sería incapaz de vivir sin la lectura! ¡Es el mejor "ansiolítico" que conozco! (PLCL27)
>
> Ler é como comer: necesario e diario. (PLGL05)
>
> Fui incentivada à leitura desde criança, pelos meus pais, que sempre valorizaram a leitura e davam livros de presente, mesmo com recursos escassos. Tanto meu pai (completou o ensino médio no final da década de 1990) quanto minha mãe (fundamental incompleto) eram leitores assíduos. Meu pai, obras clássicas e livros de conhecimentos gerais; minha mãe, literatura de cordel. Crescemos com livros em casa. Ganhei a primeira coleção de livros infantis aos 5 anos. Assumi a mesma prática com meus filhos; e, em sala de aula, com o incentivo à roda literária. (PLPL10)

A partir desse último comentário, ratificamos a relação intrínseca entre ler e mediar literatura junto às novas gerações. Nessa perspectiva, Burlamaque (2006, p. 83), ao destacar a importância do professorado em sala de aula como fator capaz de motivar a leitura literária junto ao alunado, ratifica a prerrogativa de que "se a relação do professor com o texto não for significativa, se não houver interação entre ambos, a sua atuação como mediador de leitura fica comprometida. Além de não conseguir atingir o aluno, talvez ainda ajude a referendar a tradicional aversão dos alunos pela leitura proposta na escola".

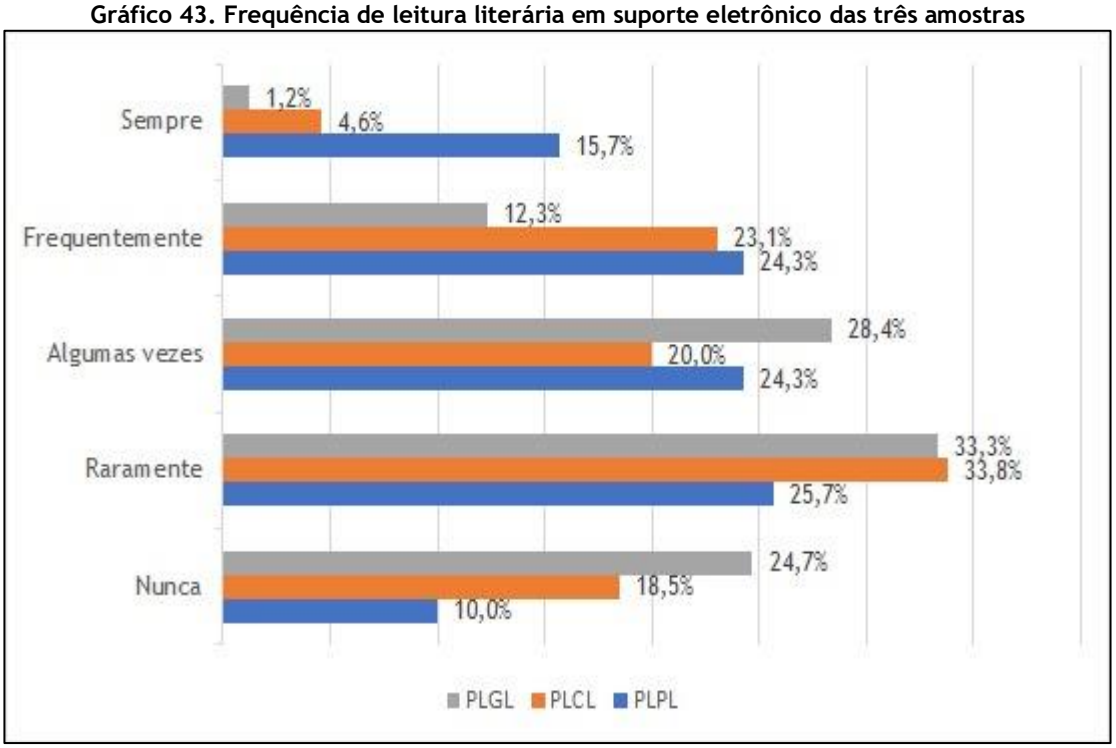
Nesse processo, é fato que ninguém nasce leitor, já que a leitura é uma prática social, que necessita, portanto, ser estimulada por meio do contato com as obras e do convívio com sujeitos leitores em casa, na escola e em outras instituições sociais. Nesse sentido, podemos dizer que o gosto pela literatura pode ser passado de geração para geração, dentro de um processo contínuo. Outrossim, podemos dizer que um leitor pode vir a se tornar um professor-leitor e contribuir, de forma efetiva, para a formação de novos leitores, enquanto ele próprio continua seu processo formativo.[64]

Em relação à questão sobre a **frequência de leitura de obras literária em suporte eletrônico** (computador, celular, tablet, e-read...), o Gráfico 43 apresenta uma comparação entre as três amostras, mostrando uma preferência dos participantes pelo impresso em detrimento dos meios eletrônicos. As respostas foram obtidas por meio da pergunta: "Com que frequência você lê obras literárias em suporte eletrônico (computador, celular, tablet, e-reader...)?" e sua respectiva tradução para o galego, por meio de uma escala que vai de "nunca" a "sempre", conforme podemos conferir na sequência.

[64] Destacamos que não discutiremos o papel da família no processo de formação do leitor literário porque tal questão não está entre os objetivos deste trabalho, mas faremos, mais adiante, alguns comentários acerca dessa influência ao analisarmos os fatores que impactam (de forma positiva ou negativa) nas práticas de formação do leitor literário.

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

Gráfico 43. Frequência de leitura literária em suporte eletrônico das três amostras



Fonte: Elaboração própria.

Conforme podemos perceber pelos resultados apresentados no Gráfico 43, nas três amostras, predominam os participantes que "raramente" leem em suporte eletrônico. Por outro lado, se somarmos os percentuais dos que "frequentemente" e "sempre" utilizam tal meio, em cada uma das amostras, veremos que 40% da PLPL, 27,7% da PLCL e apenas 13,5% da PLGL são leitores digitais. Tais indicadores demonstram claramente uma preferência pelo impresso, sobretudo entre os participantes da amostra PLGL, cujo percentual dos que "nunca" leem em meios eletrônicos é de 24,7%. Tais resultados foram confirmados pelos dados qualitativos oriundos dos comentários facultativos de vários professores e professoras das três amostras, que afirmaram uma preferência pelo impresso, em razão de um apreço afetivo pelo objeto "livro de papel" e pelo fato de a leitura em tela causar desconforto visual e cansaço. Tal valoração, para alguns participantes, pode estar ligada também ao prazer de compartilhar o livro usado com outros leitores, conforme assinala uma participante brasileira: "Prefiro sempre livros físicos, de preferência usados. Adoro livros que `vem com a história´ de outros leitores" (PLPL12).

Porém, as porcentagens dos que leem "frequentemente" ou "sempre" em todas as amostras nos permitem dizer que há um movimento de leitores e/ou leituras em mutação tecnológica, principalmente entre os participantes da PLPL, cuja média de idade é inferior a das duas amostras galegas, o que pode explicar uma maior adesão do professorado brasileiro à leitura em tela. Tal movimento parece ter sido influenciado também pelas limitações impostas pela pandemia de Covid-19, como a suspensão de empréstimo de livros físicos por muitas bibliotecas escolares e públicas nos contextos pesquisados em determinados períodos do isolamento social.

Diante do exposto, percebemos que, nas três amostras, temos a presença de leitores de literatura "onívoros" – que preferem ler no papel, mas que aceitam ler em outros suportes, para os quais os meios eletrônicos não são excludentes (Jover-Faleiros, 2021). Esse é um ponto que nos parece importante sinalizar, tendo em vista uma aproximação com as novas gerações de leitores (o alunado desses docentes), cada vez mais expostas às telas dos dispositivos eletrônicos

e para os quais o livro de papel (com capa dura e lombada), geralmente, não é investido dos mesmos sentidos e representações de seus mestres. Esses novos leitores são nativos digitais, familiarizados com as ferramentas tecnológicas em rede e, geralmente, sem apegos aos volumes de tinta e papel.

Nessa perspectiva, sabendo-se que não há fronteiras fixas para a literatura, podemos dizer que, na era digital, houve uma expansão do repertório e dos suportes literários, fazendo com que surjam novas possibilidades de leitura para além do livro impresso e até mesmo do *e-book*. Assim, no tocante à literatura digital, entendida como obra literária feita especialmente para mídias digitais, houve a inserção de ferramentas próprias das novas tecnologias, como animações, hipertexto, jogos, construção colaborativa, mesclando a linguagem verbal com sons, imagens fixas e em movimento, entre outros recursos de multimídia. Ademais, com a Internet, houve uma maior abertura para novos autores e para o surgimento de gêneros literários digitais, além de uma democratização dos meios de publicação e divulgação das obras literárias, como *blogs* e redes sociais.

Diante disso, conhecer e usar essas novas linguagens e suportes, sem desprezar o objeto livro, é de suma importância para o professor-leitor no seu papel de contribuir para o desenvolvimento da competência literária de seu alunado e para a formação de comunidades de leitores, conforme preconizam os paradigmas da educação literária e do letramento literário. Tal questão foi defendida por alguns participantes, conforme exemplifica o seguinte comentário:

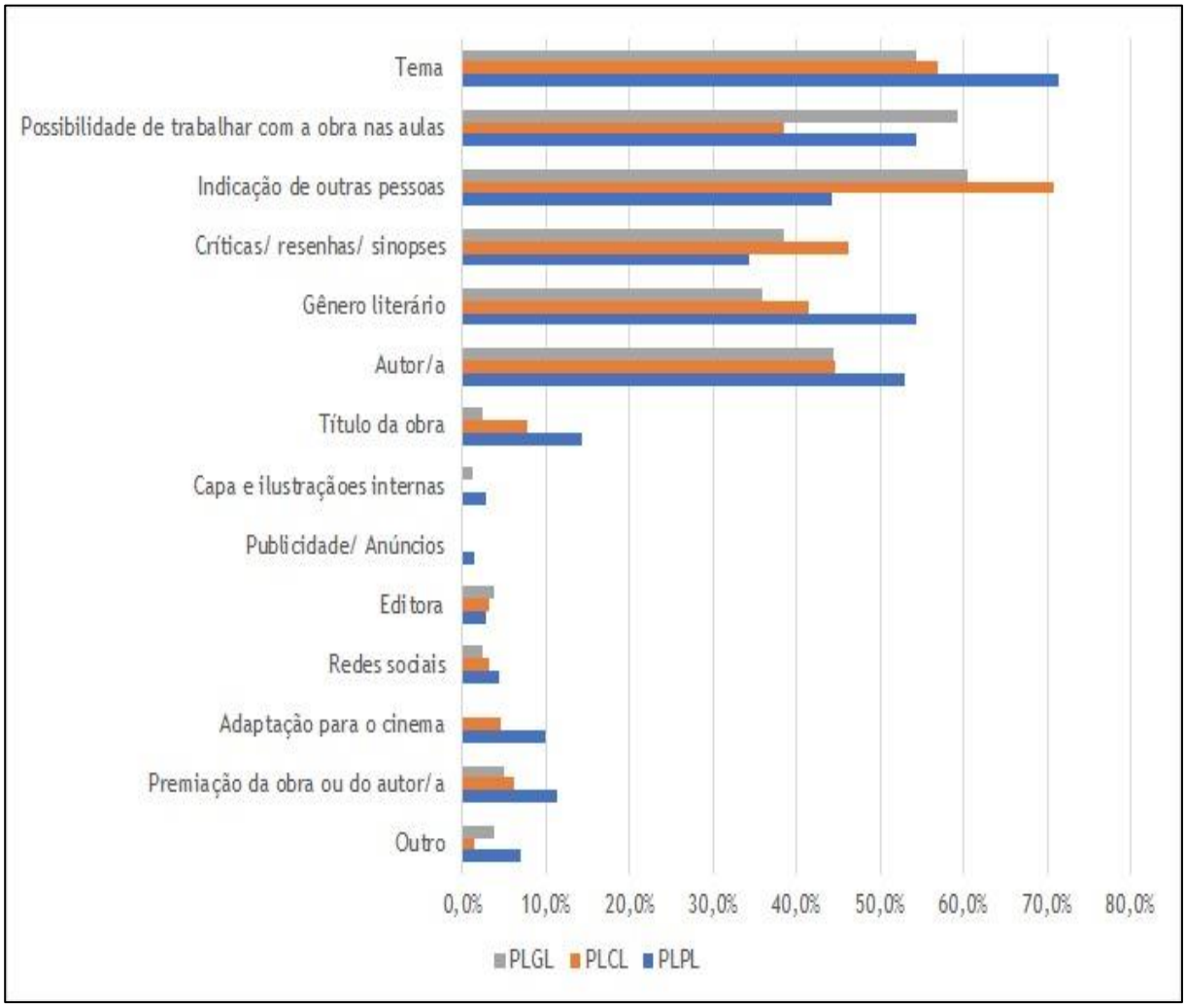
> Na contemporaneidade é um desafio trabalhar com a formação do leitor, ainda mais, o literário. É necessário reinventar a prática docente e metodologias de ensino mediante o cenário digital e usar isso a favor do processo ensino-aprendizado. Ter consciência docente criativa e aprender a usar as TIDC's é de extrema relevância na formação educacional e social do nosso aprendiz. (PLPL49)

Quanto aos **fatores que mais influenciam na hora de escolher uma obra literária para ler**, vejamos uma comparação entre os indicadores das três amostras. As respostas foram obtidas por meio da pergunta "Quais fatores que mais o/a influenciam na hora de escolher uma obra literária para ler? (Assinale três opções.)" e a sua respectiva tradução para o galego.

Conforme podemos observar no Gráfico 44, mostrado na seqência, entre os três fatores mais escolhidos pelos participantes, são comuns: entre as três amostras, apenas *o tema*; entre a PLPL e a PLGL: *a possibilidade de trabalhar com a obra nas aulas de literatura*; entre a PLCL e PLGL: *a recomendação de outras pessoas, como amigos ou colegas de trabalho,* sendo que o primeiro item se destaca nas respostas da amostra brasileira e o último entre os docentes de literatura galega.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 44. Fatores que influenciam os participantes das três amostras na escolha de uma obra literária



Fonte: Elaboração própria.

Ademais, no caso específico da amostra brasileira, podemos associar os dois maiores condicionantes *tema* e *possibilidade de trabalhar com a obra em sala de aula* (ambos assinalados por mais de 70% dos participantes) ao *paradigma social-identitário*, que prevaleceu no contexto brasileiro investigado, conforme comprovamos por meio da análise estatística descritiva no subcapítulo anterior. Tal modelo de ensino de literatura, como já discutimos no capítulo teórico, tem como valor primeiro da literatura, o conteúdo, o *tema* que aborda, o que a obra literária diz (ou deixa de dizer) ao representar a sociedade, principalmente no que se refere à expressão e construção de identidades, no plano individual ou coletivo, sobretudo de grupos minoritários, como a mulher, o negro, o índio etc. (Cosson, 2020).

Contudo, apesar desse predomínio, vale ressaltarmos que quase todos os itens apresentados na questão foram assinalados por professores das três amostras, mas com incidências diferentes, conforme podemos visualizar no Gráfico 44. Como fatores que menos influenciam o corpo docente, temos: *publicidade/anúncio*, assinalado apenas por participantes da amostra PLPL, e *capa e ilustrações internas*, item que foi indicado por PLPL e PLGL, mas com baixa incidência (menos de 10%).

Em linhas gerais, tais dados nos levam a inferir um perfil geral de professorado que não costuma julgar um livro pela capa, mas que faz suas escolhas em razão de aspectos pessoais e

do trabalho. Nesse sentido, leva em consideração a temática, provavelmente, relacionando suas escolhas aos temas de sua preferência e de seu alunado, uma vez que a possibilidade de trabalhar com a obra literária em sala de aula também foi bastante assinalada em todas as amostras. Além disso, trata-se de um corpo docente que se abre ao diálogo, às sugestões de leitura literária dadas por colegas e amigos, bem como às apreciações de especialistas, como os críticos literários. Em suma, as leituras estão condicionadas ao exercício da docência (mas, segundo os comentários e relatos dos participantes apresentadas nas questões abertas do questionário, nem sempre eles têm a liberdade de escolher as obras literárias que os estudantes deverão ler). Já no tempo livre (se houver), as escolhas estão ligadas às predileções pessoais relativas, principalmente, ao tema, à opinião de outros leitores, à autoria e ao gênero literário. Tais inferências podem ser confirmadas por alguns comentários facultativos de participantes, conforme exemplificamos a seguir.

> Por falta de tempo, frequentemente releio obras para trabalhar em sala de aula. Gostaria de ler mais obras que nunca li. (PLPL63)

> O meu hábito lector diferénciase no ámbito profesional (Procuro ler literatura xuvenil actual e evitar os clásicos, co fin de escoller libros que conecten co meu alumnado adolescente e manteñan o seu gusto pola lectura) e no persoal (decántome por novelas extensas de carácter histórico). (PLGL80)

> En primeiro lugar leo as obras que vou traballar cos meus grupos no instituto (non as podo escoller, veñen marcadas polo departamento de Lingua Galega), e no tempo que me resta leo obras da miña elección en base á autora/or ou a críticas que leo en internet ou medios de comunicación. (PLGL13)

> Gosto muito de assistir a canais do Youtube e perfis no Instagram destinados à leitura. Gosto de ouvir as considerações sobre as obras, as críticas, as sugestões e, sempre que vou comprar livros, gosto de ler os comentários de quem já leu a obra. Não deixo de comprar um livro por conta de um comentário negativo sobre ele, mas gosto de conhecer diferentes pontos de vista sobre as obras. (PLPL05)

Por fim, sobre o comportamento leitor, ressaltamos que, possivelmente, o advento do ensino remoto, do isolamento social, experienciados ao longo dos anos de 2020 e 2021, no contexto da pandemia de Covid-19, impactou nos hábitos de leitura dos participantes da pesquisa – bem como dos cidadãos dos mais diversos países –, tanto no aumento da quantidade de obras lidas quanto nas formas de acesso à leitura, com destaque para uma crescente procura, principalmente entre os mais jovens, pelos suportes digitais. Tal percepção foi comprovada por comentários de vários participantes que manifestaram mudanças em seus hábitos e espaços de leitura no período pandêmico, como o aumento da leitura em dispositivos eletrônicos e a participação em clubes virtuais de leitores. Assim, aspectos como a frequência, a relação dos leitores com os diferentes suportes e os fatores de escolha de leitura literária, discutidos neste subcapítulo, estão passando por significativas transformações, com possíveis desdobramentos para a leitura literária no período pós-pandêmico.

4.4.2 Percepções e práticas sobre os paradigmas do ensino da literatura

Nos três primeiros subcapítulos deste IV capítulo, ao abordamos as percepções e práticas docentes do ensino da literatura nas escolas federais situadas em Goiás e da educação literária

em IES da Galícia, com foco na leitura literária, apresentamos os resultados obtidos com a aplicação do questionário *on-line*, realizando a análise estatística descritiva por amostra. Agora, para cumprirmos integralmente com o objetivo específico relativo à análise e interpretação dos dados referentes a essas percepções e práticas, pretendemos abordá-los com um enfoque predominantemente qualitativo, promovendo uma discussão com viés comparativo entre os principais resultados das amostras e estabelecendo relações com alguns trabalhos de outros investigadores.

Nessa perspectiva, retomamos, agora, a pergunta norteadora estabelecida com esse foco: "Que modelos do ensino da literatura imperam atualmente nas escolas brasileiras e galegas de nível médio/secundário, por meio das percepções e das práticas didáticas dos professores?" Para respondemos a essa questão, primeiramente, apresentamos na Tabela 29, a seguir, uma síntese comparativa entre as médias dos seis elementos constitutivos (visão de literatura, objetivo, conteúdo, papel do professor, seleção do *corpus* literário e metodologia) dos paradigmas do ensino da literatura referentes às três amostras da nossa pesquisa. Ressaltamos que os dados da tabela foram organizados em ordem decrescente dos valores de incidência dos itens de cada um dos elementos constitutivos dos paradigmas, de acordo com a escala de medida apresentada nas seis primeiras questões da terceira dimensão do questionário (4=muito; 3=bastante; 2=pouco; 1=nada). Por essa organização, é possível percebemos, com mais facilidade, a quais conceitos, formas de organização e práticas, os participantes de nossa pesquisa mais se ligam em relação à literatura e o seu ensino no ambiente escolar.

Tabela 29. Síntese da incidência dos elementos constitutivos dos paradigmas do ensino da literatura das três amostras

Elementos	PLPL	PLCL	PLGL
Visão (concepção) de literatura	Literatura é um espaço de representação ou construção social (3,7)	Literatura é um espaço de representação ou construção social (3,3)	Literatura é um espaço de representação ou construção social (3,5)
	Literatura é construção cultural do sujeito (3,6)	Literatura é herança artístico-cultural nacional ou regional (3,2)	Literatura é herança artístico-cultural nacional ou regional (3,4)
	Literatura é linguagem - repertório de textos e práticas literárias (3,6)	Literatura são obras clássicas (3,2)	Literatura é construção cultural do sujeito (3,2)
	Literatura é herança artístico-cultural nacional ou regional (3,4)	Literatura é construção cultural do sujeito (3,1)	Literatura é linguagem - repertório de textos e práticas literárias) (3,0)
	Literatura são textos ficcionais e poéticos (2,6)	Literatura é linguagem - repertório de textos e práticas literárias (3,1)	Literatura são obras clássicas (2,9)
	Literatura são textos de alta elaboração estética (2,4)	Literatura são textos de alta elaboração estética (3,1)	Literatura são textos de alta elaboração estética (2,8)
	Literatura são obras clássicas (2,2)	Literatura são textos ficcionais e poéticos (2,8)	Literatura são textos ficcionais e poéticos (2,6)
Objetivo	Desenvolver a consciência crítica dos/as estudantes, por meio de	Desenvolver a competência literária e a	Desenvolver a competência literária e a aquisição de hábitos de leitura (3,6)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	relações sociais e identidade (3,7) Promover a inserção cultural dos/as estudantes (3,6) Desenvolver a competência literária e a aquisição de hábitos de leitura (3,6) Desenvolver, sobretudo, o gosto pela leitura literária(3,5) Desenvolver a competência literária e formar comunidades de leitores (3,4) Auxiliar o ensino de língua para a formação de bons leitores e bons escritores (3,4) Desenvolver a consciência estética dos/as estudantes, por meio de um estudo crítico da obra pelo professor (3,1)	aquisição de hábitos de leitura (3,7) Desenvolver a consciência crítica dos/as estudantes, por meio das relações sociais e identidade (3,5) Desenvolver, sobretudo, o gosto pela leitura literária (3,5) Auxiliar o ensino de língua para a formação de bons leitores e bons escritores (3,4) Promover a inserção cultural dos/as estudantes (3,3) Desenvolver a consciência estética dos/as estudantes, por meio de um estudo crítico da obra pelo professor (3,2) Desenvolver a competência literária e formar comunidades de leitores (3,2)	Desenvolver, sobretudo, o gosto pela leitura literária (3,6) Desenvolver a consciência crítica dos/as estudantes, por meio das relações sociais e identidade(3,4) Desenvolver a competência literária e formar comunidades de leitores (3,4) Auxiliar o ensino de língua para a formação de bons leitores e bons escritores (3,3) Promover a inserção cultural dos/as estudantes (3,2) Desenvolver a consciência estética dos/as estudantes, por meio de um estudo crítico da obra pelo professor (2,8)
Conteúdo	As representações sociais dos textos (3,7) A própria experiência literária (3,4) Fruição dos textos -leitura por prazer (3,3) Elementos constitutivos do texto (3,2) Estratégias de leitura e técnicas de escrita criativa (3,0) O cânone, os períodos literários e as biografias (vida e obra) dos/as principais autores/as (2,6) Usos excepcionais da língua, tais como linguagem sofisticada,	Fruição dos textos - leitura por prazer (3,5) Estratégias de leitura e técnicas de escrita criativa (3,1) A própria experiência literária (3,1) As representações sociais dos textos (3,0) Elementos constitutivos do texto (2,9) O cânone, os períodos literários e as biografias (vida e obra) dos/as principais autores/as (2,8) Usos excepcionais da língua, tais como linguagem sofisticada,	Fruição dos textos – leitura por prazer (3,5) A própria experiência literária (3,2) Estratégias de leitura e técnicas de escrita criativa (3,0) As representações sociais dos textos (2,9) Elementos constitutivos do textoa (2,8) O cânone, os períodos literários e as biografias (vida e obra) dos/as principais autores/as (2,4) Usos excepcionais da língua, tais como linguagem sofisticada, vocabulário

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

	vocabulário complexo, inversões sintáticas (2,2)	vocabulário complexo, inversões sintáticas (2,4)	complexo, inversões sintáticas (2,2)
Papel do professor	Papel de suscitar e conduzir o debate sobre representação social e identitária (3,6) Papel de mediador participante entre os textos e o leitor (3,5) Papel de facilitador do acesso dos/as estudantes aos textos literários (3,5) Papel de apresentar os textos literários em seu ambiente histórico-cultural(3,3) Papel de construtor de comunidades de leitores (3,2) Papel de promover a modelagem da análise literária a fim de que o/a aluno/a possa reaplicar esse modelo (2,0) Papel de usar os textos literários para exemplificar os modelos de textos ideais a serem seguidos pelos/as alunos/as (1,9)	Papel de facilitador do acesso dos/as estudantes aos textos literários (3,5) Papel de mediador participante entre os textos e o leitor (3,5) Papel de apresentar os textos literários em seu ambiente histórico-cultural (3,4) Papel de suscitar e conduzir o debate sobre representação social e identitária (3,2) Papel de promover a modelagem da análise literária a fim de que o/a aluno/a possa reaplicar esse modelo (3,1) Papel de construtor de comunidades de leitores (2,9) Papel de usar os textos literários para exemplificar os modelos de textos ideais a serem seguidos pelos/as alunos/as (2,7)	Papel de facilitador do acesso dos/as estudantes aos textos literários (3,4) Papel de mediador participante entre os textos e o leitor (3,3) Papel de apresentar os textos literários em seu ambiente histórico-cultural (3,3) Papel de construtor de comunidades de leitores (3,2) Papel de suscitar e conduzir o debate sobre representação social e identitária (3,0) Papel de promover a modelagem da análise literária a fim de que o/a aluno/a possa reaplicar esse modelo (2,9) Papel de usar os textos literários para exemplificar os modelos de textos ideais a serem seguidos pelos/as alunos/as (2,5)
Seleção do *corpus* literário	Seleção de textos clássicos e contemporâneos da literatura nacional e universal dos mais diversos gêneros e em variados suportes, incluindo, filmes, quadrinhos, literatura digital etc. (3,4) Seleção de textos plurais (de diversos gêneros e em variados suportes) e significativos para a experiência literária de determinada comunidade(3,3) Lógica seletiva (inclusão e exclusão) de textos da literatura nacional e universal socialmente relevantes pelas representações sociais que abarcam (3,3)	Seleção de textos de alto valor artístico (produções clássicas e contemporâneas) da literatura nacional e universal (3,3) Seleção de textos que agradam ao leitor em um primeiro momento e os que o desafiam em seus hábitos de leitura ou interesse escolar na sequência (3,1) Seleção de textos da tradição literária, com ênfase nos clássicos (3,0)	Seleção de textos que agradam ao leitor em um primeiro momento e os que o desafiam em seus hábitos de leitura ou interesse escolar na sequência (3,3) Seleção de textos plurais (de diversos gêneros e em variados suportes) e significativos para a experiência literária de determinada comunidade (2,9) Lógica seletiva (inclusão e exclusão) de textos da literatura nacional e universal socialmente relevantes pelas representações sociais que abarcam (2,8)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Seleção de textos de alto valor artístico (produções clássicas e contemporâneas) da literatura nacional e universal (3,1)	Lógica seletiva (inclusão e exclusão) de textos da literatura nacional e universal socialmente relevantes pelas representações sociais que abarcam (3,0)	Seleção de textos clássicos e contemporâneos da literatura nacional e universal dos mais diversos gêneros e em variados suportes, incluindo, filmes, quadrinhos, literatura digital etc. (2,8)
	Seleção de textos que agradam ao leitor em um primeiro momento e os que o desafiam em seus hábitos de leitura ou interesse escolar na sequência (3,0)	Seleção de textos clássicos e contemporâneos da literatura nacional e universal dos mais diversos gêneros e em variados suportes, incluindo, filmes, quadrinhos, literatura digital etc. (3,0)	Seleção de textos de alto valor artístico (produções clássicas e contemporâneas) da literatura nacional e universal (2,6)
	Seleção de textos nacionais consagrados pela crítica/história literária (2,9)	Seleção de textos nacionais consagrados pela crítica/história literária (2,9)	Seleção de textos nacionais consagrados pela crítica/história literária (2,5)
	Seleção de textos da tradição literária, com ênfase nos clássicos (2,6)	Seleção de textos plurais (de diversos gêneros e em variados suportes) e significativos para a experiência literária de determinada comunidade (2,9)	Seleção de textos da tradição literária, com ênfase nos clássicosmoral-gramatical (2,4)
Metodologia	Metodologia centrada nas representações histórico-sociais ou nas representações de identidade de determinadas minorias (3,4)	Metodologia centrada na análise de fragmentos das obras (3,3)	Metodologia baseada em um conjunto variado de propostas, inclusive a de ler por ler, a de ler sem interferência e a de ler por deleite (3,1)
	Metodologia responsiva (3,2)	Metodologia baseada em um conjunto variado de propostas, inclusive a de ler por ler, a de ler sem interferência e a de ler por deleite (3,1)	Metodologia responsiva (3,0)
	Metodologia com foco no leitor e baseada em atividades diversificadaseducação literária (3,0)	Metodologia responsiva (3,0)	Metodologia centrada nas representações histórico-sociais ou nas representações de identidade de determinadas minorias (2,8)
	Metodologia baseada em um conjunto variado de propostas, inclusive a de ler por ler, a de ler sem interferência e a de ler por deleite (2,9)	Metodologia centrada na historiografia dos períodos artístico-literários (2,8)	Metodologia com foco no leitor e baseada em atividades diversificadas (2,8)
	Metodologia centrada nos elementos constitutivos do texto (2,8)	Metodologia com foco no leitor e baseada em	Metodologia centrada na análise de fragmentos das obras (2,8)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

		atividades diversificadas (2,8)	
	Metodologia centrada na historiografia dos períodos artístico-literários (2,5)	Metodologia centrada nos elementos constitutivos do texto (2,7)	Metodologia centrada na historiografia dos períodos artístico-literários (2,6)
	Metodologia centrada na análise de fragmentos das obras (2,4)	Metodologia centrada nas representações histórico-sociais ou nas representações de identidade de determinadas minorias (2,7)	Metodologia centrada nos elementos constitutivos do texto (2,6)

Fonte: Elaboração própria.

Conforme podemos observar na Tabela 29, coexistem elementos dos diferentes paradigmas nas realidades investigadas, com diferentes níveis de incidência, evidenciando uma mescla de percepções e práticas tradicionais, contemporâneas e inovadoras. Tal heterogeneidade pode ser comprovada em todas as categorias avaliadas, revelando que, nas realidades investigadas, não há um paradigma hegemônico, havendo apenas pequenos predomínios de elementos de determinado/s modelo/s. Ademais, ao analisarmos individualmente as respostas, verificamos que um mesmo participante apresenta, muitas vezes, identificações com percepções e práticas dos diferentes paradigmas.

Apesar de tamanha diversidade, podemos destacar alguns aspectos no que diz respeito ao fenômeno literário e seu ensino no nível médio/secundário nos contextos investigados, com vistas a iluminar o que os participantes de nossa pesquisa pensam e fazem a respeito de tal questão, sobretudo a que concepção de literatura se filiam e como organizam e colocam em prática o trabalho com os textos literários em sala de aula.

Nessa perspectiva, acreditamos, assim como Michelli (2018), que a orientação teórica com a qual o professor mais tem afinidade em relação à visão de literatura costuma conduzir sua prática docente, tal qual os significados intelectuais, sociais e afetivos que ele constrói em termos de literatura para si próprio. Desse modo, ao observamos os resultados referentes à visão de literatura, percebemos, pelo predomínio da concepção da *literatura como um espaço de representação ou construção social* em todas as três amostras, uma ligação significativa do professorado participante de nossa pesquisa ao paradigma *social-identitário*. Segundo Cosson (2020, p. 101, grifo do autor), nesse modelo, a literatura é compreendida como uma "*produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades*", sendo, portanto, um artefato de resistência cultural contra quaisquer discriminações baseadas nas diferenças – como as de gênero, orientação sexual, etnia, naturalidade – e de luta pela construção de uma sociedade com mais justiça e equidade.

A prevalência dessa percepção e a considerável incidência de respostas ligadas à visão de que *literatura é linguagem – repertório de textos e práticas literárias* – no nível "muito" da escala de medida na amostra PLPL e "bastante" nas duas amostras galegas – podem, a nosso ver, também ser relacionadas aos *letramentos literários de reexistência*, cujas práticas dão voz às minorias historicamente silenciadas na escola. Nessa vertente de letramento associada a um dos aspectos dos multiletramentos, o literário deve ser concebido no plural – letramentos literários, marcando a variedade de repertórios literários e de formas de apropriação desses repertórios ligada à diversidade cultural e linguística das sociedades. Sob essa ótica, "a apropriação/incorporação e a transformação/leitura da literatura não são habilidades, mas são

processos que implicam exercícios de conhecimento e reconhecimento de práticas sociais de comunidades de leitores, que vão além dos muros escolares" (Tennina et al., 2021, p. 668).

Tal abordagem faz com que obras escritas por sujeitos oprimidos e/ou que abordem as questões das minorias (como mulheres, negros, quilombolas, indígenas, pobres, favelados, imigrantes, pessoas LGBTQIA+ etc.) ganhem espaço nas salas de aula, passando a fazer parte oficialmente dos currículos e das práticas de leitura literária na escola. Com isso, para os pesquisadores Amorim et al. (2022), grupos marginalizados podem se ver representados e valorizados em suas identidades, fazendo com que a literatura seja um terreno de sobrevivência ao colonialismo, ao racismo, à misoginia ou a qualquer outra forma de discriminação das subjetividades não hegemônicas. Ademais, nesse caminho, podemos dizer que não aprendemos apenas de maneira empírica, experenciando determinadas situações em primeira pessoa, mas também por meio da leitura, do estudo, buscando conhecer realidades alheias a nossa. Dessa maneira, ao trabalharmos com essas literaturas em sala de aula, é possível também detectarmos violências praticadas contra grupos minoritários dos quais o nosso alunado não faz parte, colaborando ativamente para que o preconceito e a segregação não se perpetuem.

Por outro lado, chama a nossa atenção, nos resultados da pesquisa, a alta incidência de outras visões mais tradicionais, como a da *literatura como herança artístico-cultural nacional ou regional*, do paradigma histórico-nacional, que foi assinalada pelos participantes também como "bastante" semelhante à visão pessoal deles em todas as amostras. Entre o professorado galego, tal visão ocupou, inclusive, o segundo lugar no *ranking* das concepções que mais se aproximam das percepções docentes, sendo a incidência maior na amostra PLGL. Isso confirma o que já havíamos apontado na análise dos marcos legais, a presença de um movimento de resistência frente à subvalorização da língua e da literatura galega em relação à castelhana, que parece dificultar a renúncia ao que, durante décadas, contribuiu para dignificar e difundir a língua própria e a literatura galega como bem simbólico da cultura galega. No atual contexto, de retrocesso de número de falantes dessa língua, abdicar dessa concepção de *literatura como herança artístico-cultural nacional*, que remete à preferência pelos textos canônicos galegos (enquanto "bens e ferramentas", avaliáveis e valiosos), representa um perigo de debilitamento cultural do povo galego.

Nessa perspectiva, o valor da literatura enquanto concepção teórica está associado à representação da cultura nacional ou especificamente da galega, sendo identificada com o cânone constituído via história literária. Nesse sentido, para Cosson (2020), geralmente, os textos literários têm um valor pedagógico como instrumento de formação do leitor, sendo modelo de escrita e correção no ensino de leitura dentro das disciplinas escolares de língua materna para os leitores iniciantes e de conhecimento da história literária (autores, obras e estilos de época), como marca de distinção intelectual para os leitores mais proficientes.

Além dessas duas concepções, todas as outras também foram, nos níveis "bastante" ou "pouco" da escala de medida, assinaladas pelos participantes das três amostras. Vale ressaltarmos que, na PLCL, houve um maior equilíbrio entre os resultados, já que as médias da incidência dos tipos de visão são muito próximas, variando de 2,8 a 3,3. Ademais, essa mescla de características tradicionais e inovadoras, permeada também por tendências contemporâneas, como as do *paradigma analítico-textual* e *de formação do leitor* (ler por deleite), pode ser percebida nos resultados das três amostras, em todos os outros elementos constitutivos dos paradigmas, conforme podemos observar na Tabela 29, mostrada anteriormente. Desse conjunto de dados, os resultados relativos ao papel do professor, à seleção do *corpus* literário e à metodologia exemplificam bem a diversidade de como se ensina literatura nos contextos investigados.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Nesse sentido, em relação ao primeiro desses três elementos, podemos destacar, que, nas três amostras, os docentes não se veem, predominantemente, como detentores do saber literário, já que atribuem a si mesmos diferentes responsabilidades no trabalho com os textos literários na escola. De acordo com os participantes da amostra PLPL, eles têm primordialmente o *papel de suscitar e conduzir o debate sobre a representação social e identitária*, quase na mesma incidência que o de ser *mediador participante entre os textos e o leitor* e de ser um *facilitador do acesso dos estudantes aos textos literários*. Esses papéis, de acordo com Cosson (2020), podem ser correlacionados ao do aluno, que, na mesma ordem, seriam: primeiro, o de um leitor que é essencialmente um cidadão em processo formativo, de quem se espera um comportamento ativo e colaborativo na adesão às temáticas abordadas nas obras e à crítica apresentada pelo professor dentro do paradigma social-identitário; segundo, um papel ativo e de protagonismo dentro do paradigma da educação literária; terceiro, o de praticar a leitura dos textos literários, priorizando o gosto, o hábito e o prazer que tal prática deve proporcionar a ele no modelo de formação do leitor.

Já entre os participantes galegos, quanto ao papel docente, sobressaem essas funções de *facilitador* ou *de mediador participante*, que, exigem do aluno o papel de protagonista, conforme correlacionamos anteriormente. Porém, todos os outros papéis também são assinalados como sendo "bastante" exercidos por esse professorado, sendo que a tradicional função de *apresentar os textos literários em seu ambiente histórico-cultural* – do modelo histórico-nacional – ficou em terceiro lugar na identificação dos participantes das duas amostras galegas. Nesta última função, para Cosson (2020), o docente deve basicamente transmitir o conhecimento sobre a história da literatura para o estudante, geralmente, utilizando o livro didático como guia curricular e suporte de conteúdos e da sequência didática da aula. Ao discente, cabe memorizar esse conhecimento para reproduzi-lo nos exercícios, avaliações e exames de seleção ao ensino superior.

Quanto à seleção do *corpus* literário, pelo nível de incidência das respostas, todos os tipos foram assinalados como sendo "bastante" adotados pelos participantes da amostra PLPL, mas houve um leve predomínio da adoção de um *corpus* plural, com a busca, em primeiro lugar, por uma *seleção de textos clássicos e contemporâneos da literatura nacional e universal dos mais diversos gêneros e em variados suportes*, tal como se preconiza no paradigma da educação literária. Contudo, o professorado dessa amostra parece observar, quase que na mesma intensidade, se tais textos são *significativos para a experiência literária da comunidade*, promovendo o letramento literário dos estudantes, mas dentro de uma *lógica seletiva de textos literários socialmente relevantes pelas representações sociais que abarcam*, conforme o modelo social-identitário. Tais resultados ratificam a diversidade textual presente nas aulas de literatura das escolas federais situadas Goiás, o que permite o diálogo entre diferentes gêneros literários, não apenas pertencentes ao cânone, mas também com obras que ainda não são valorizadas pela crítica e pela sociedade. Os comentários de duas professoras da amostra PLPL exemplificam essa tendência entre os participantes das escolas federais situadas em Goiás:

> Gosto muito de fazer a seleção do material utilizado nas aulas o mais diverso possível. Procuro mesclar a leitura/estudo de autores consagrados com outros mais desconhecidos, tento contemplar várias regiões e tenho estado mais atenta à diversidade de autores (gênero, raça etc) que escolho para trabalhar nas minhas aulas. Além disso, acho muito importante saber como os alunos "sentem" cada texto, de que forma são tocados pelos mais diversos textos aos quais eles têm acesso. Acredito que desenvolver essa auto-observação é essencial para que sejam leitores mais conscientes e consigam se conectar com o que leem. (PLPL12)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Acredito que abordar a Literatura, enquanto arte, no Ensino Médio é bastante desafiador. Primeiramente, porque muitos alunos não têm a prática da leitura e já repudiam a leitura ou a literatura antecipadamente. Além disso, a dosagem precisa ser cuidadosa, pois não creio que seja ideal menosprezar os clássicos, os cânones, mas também não devemos ignorar a produção literária contemporânea. Por fim, existe a necessidade de adequação aos documentos oficiais que norteiam nossa prática. Na tentativa de fazer de tudo um pouco, penso que o caminho é realmente mostrar aos estudantes o universo de possibilidades, através do incentivo à leitura e do conhecimento da literatura. (PLPL33)

Quanto ao professorado galego, na amostra PLCL, todos os tipos de seleção textual também são "bastante" adotados. Contudo, podemos perceber que há uma pequena prioridade para a *seleção de textos de alto valor artístico (produções clássicas e contemporâneas) da literatura nacional e universal*, típica do paradigma analítico-textual. O comentário de uma participante exemplifica tal tendência ao apresentar uma crítica à literatura juvenil, conforme trecho transcrito a seguir:

> Creo que no son beneficiosas las lecturas escritas para que figuren en rangos de determinados temas tratados. Suelen estar mal escritas y parecen "novelas tipo", a pesar de que "arrasen" en los institutos. Me refiero a la mal llamada "literatura juvenil". Entiéndase: libros que reflejan la convivencia; libros que muestran problemas de adolescencia; libros que presentan problemas políticos...
> Soy partidaria de la afirmación de Stevenson: él no escribió *La isla del tesoro* considerando que sus destinatarios iban a ser niños. (PLCL27)

Ademais, tal professorado busca, em segundo lugar, trabalhar com *textos que agradam ao leitor em primeiro momento para depois adotar obras mais complexas*, seguindo a lógica do paradigma de formação do leitor. Entretanto, quando questionados a respeito do trabalho com textos resistentes (mais complexos), em uma questão apresentada no questionário mais adiante, tal prática foi apontada como sendo realizada apenas "algumas vezes".

Já em relação à amostra PLGL, todos os tipos de seleção também são mobilizados, com leve destaque para *textos que agradam ao leitor em primeiro momento para depois adotar obras mais complexas*, associado ao paradigma da formação do leitor, seguido da seleção baseada em *textos plurais (de diversos gêneros e em variados suportes) e significativos para a experiência literária de determinada comunidade*. Vale ressaltar que, entre os participantes dessa amostra, apenas a *seleção de textos nacionais consagrados pela crítica/história literária* foi "pouco" mobilizada, ficando todos os outros tipos no nível de medida "bastante".

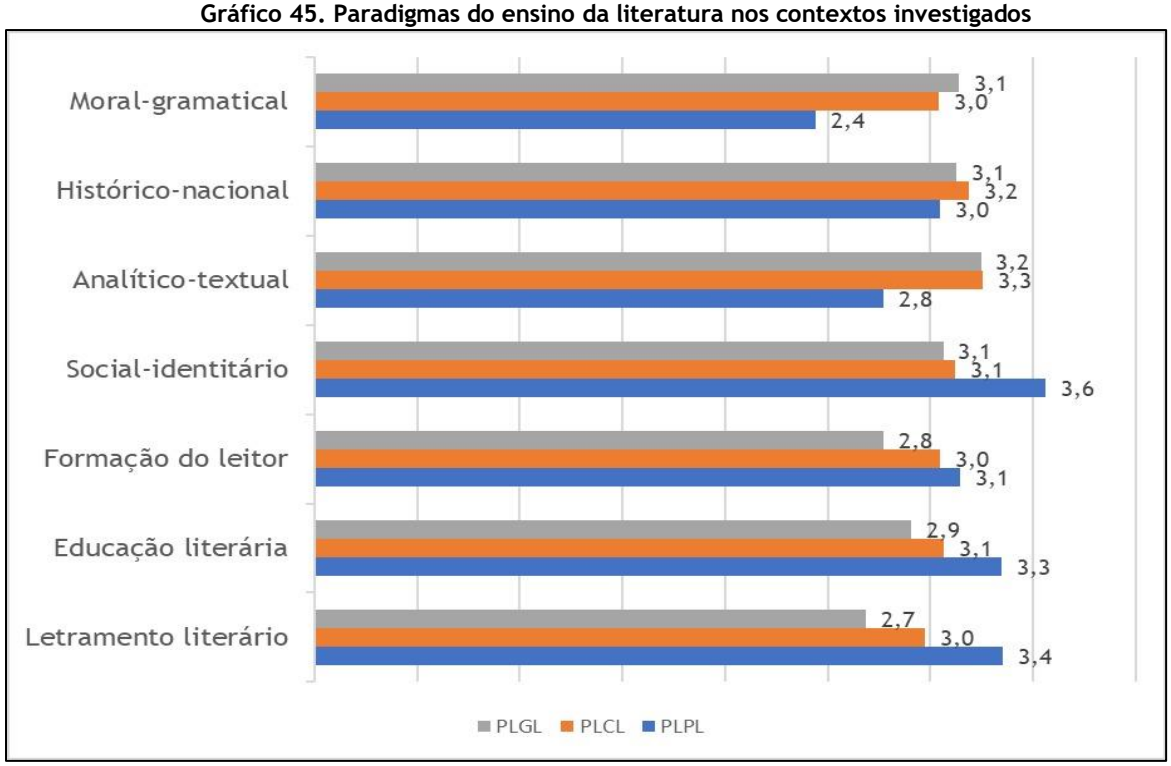
Tais tipos de seleção, associados às visões de literatura dos participantes das três amostras, demonstram, a nosso ver, a manutenção das obras clássicas e canônicas nacionais e, ao mesmo tempo, a incorporação de novas produções, nacionais e estrangeiras, inclusive de gêneros periféricos, que representam as minorias e promovem a inclusão no ambiente escolar, por meio da literatura. Tal diversidade também se estende aos suportes, já que, além de livros impressos e *e-books*, outras produções – como filmes, quadrinhos, literatura oral e literatura digital – também têm conquistado espaço na sala de aula.

Em suma, ratificamos a coexistência de elementos dos diferentes paradigmas nos contextos investigados. Mas mesmo com toda essa diversidade, é possível buscarmos uma resposta para a questão que norteou nossa investigação, apontando e descrevendo que modelo/s do ensino da literatura predomina/m nas escolas federais situadas em Goiás e nos IES galegos onde atuam

os participantes de nossa pesquisa. Para isso, calculamos as médias da incidência dos sete paradigmas, obtidas a partir das respostas aos itens relativos aos elementos constitutivos desses modelos.

O consolidado comparativo dessas médias das três amostras pode ser visualizado no Gráfico 45, cujos resultados das três amostras quando comparados nos permitem, mais uma vez, ratificar a coexistência dos sete paradigmas do ensino da literatura nos contextos investigados, sendo que, na maioria das vezes, houve um certo equilíbrio nas incidências, com leves predominâncias de um ou mais modelos.

Gráfico 45. Paradigmas do ensino da literatura nos contextos investigados



Fonte: Elaboração própria.

Conforme podemos observar, há um leve predomínio do modelo *social-identitário* nas escolas federais situadas em Goiás e do modelo *analítico-textual* nos IES galegos, onde trabalham os participantes da nossa investigação. Mas os outros paradigmas também se fazem presentes, em incidências muito próximas, principalmente nas amostras galegas, denotando uma sobreposição de modelos e um certo hibridismo no que tange aos seus elementos constitutivos.

Especificamente **na realidade brasileira investigada**, percebemos que, de acordo com as percepções e práticas dos participantes da amostra PLPL, predominam, nas aulas de literatura do ensino médio das escolas federais situadas em Goiás, o modelo *social-identitário* (3,56), seguido dos modelos inovadores da *educação literária* e do *letramento literário*, ambos com a média de 3,35, numa escala de 1 a 4. Ademais, os resultados apresentados no Gráfico 45 nos permitem inferir que, prevalecem, nesse contexto, um modelo contemporâneo, seguido de perto pelos paradigmas mais inovadores, mas ainda há a presença de percepções e práticas tradicionais, como as ligadas ao modelo de abordagem historiográfica e canônica da literatura.

Sobre o modelo predominante no contexto brasileiro investigado, conforme apresentamos no capítulo teórico desta tese, o *paradigma social-identitário* (Cosson, 2018, 2020) procura incluir a sociedade na relação leitor-texto, tanto no que se refere às questões emblemáticas sociais quanto à representação de minorias ou grupos sociais. Tal proposta tem como base o

multiculturalismo, os estudos de gênero, os estudos pós-coloniais, o desconstrucionismo, o pós-estruturalismo, os estudos culturais e a teoria *Queer*. Nesse paradigma, a literatura é concebida essencialmente como representação ou construção social, com o objetivo de desenvolver a consciência crítica dos estudantes ou, no mínimo, permitir o entendimento das relações sociais e de identidade, sendo o papel do professor o de mediador e o do aluno de um leitor ativo e essencialmente de um cidadão em processo formativo, de quem se espera uma adesão às temáticas apresentadas nas obras e uma análise crítica proposta pelo docente, dentro de um processo ativo e colaborativo de trocas que o estudante realiza com seus colegas e professorado. A este, cabe principalmente, suscitar e conduzir o debate sobre as obras com o seu alunado, podendo esse trabalho, se for bem realizado, contribuir para "formar a um só tempo o leitor e o cidadão democrata, consciente e crítico da realidade social e cultural em que está inserido" (Cosson, 2020, p. 109).

Para isso, as discussões ou debates são, geralmente, o procedimento didático mais utilizado, desenvolvidos por meio de práticas de leitura implementadas com roteiros de estudo ou com projetos temáticos centrados em questões de classe, gênero, etnia, entre outras. Como o engajamento dos estudantes é difícil de ser medido, a avaliação por meio da apresentação de um produto final ou aferição de conhecimento é vista como uma formalidade escolar que gera gradação intelectual e deve ser evitada, devendo-se mais valorizar o esforço do estudante em cumprir as tarefas e o envolvimento dele nas atividades de sala de aula. Assim, instrumentos avaliativos tradicionais, como provas e testes, são considerados inadequados, devendo ser substituídos por reflexões pessoais, como o diário de leitura, por exemplo.

Por representar as relações sociais com o cuidado de não se desprezar os valores estéticos, a literatura, segundo esse paradigma, é colocada em homologia com a sociedade para evidenciar as relações de poder no espaço simbólico e criticar a exclusão das minorias que não se enquadram no padrão social e cultural dominante. Nesse sentido, os defensores desse modelo reivindicam a pluralidade social e cultural do cânone ao mesmo tempo que condenam as representações estereotipadas e preconceituosas de minorias em obras do passado ou contemporâneas, assim como repudiam quaisquer representações negativas baseadas em diferenças (gênero, étnico-racial, orientação sexual, deficiências físicas e intelectuais etc.).

Nessa perspectiva, o leitor participa ativamente do discurso literário, seja refutando obras que considere socialmente inadequadas, seja compartilhando com o autor a construção identitária representada na obra. Dessa forma, o valor primeiro da literatura é o tema que aborda ao representar a sociedade, valendo, assim, "*pelo espaço de representação social que oferece tanto ao autor quanto ao leitor*" (Cosson, 2020, p. 102, grifo do autor). Ao representar positivamente as minorias, dando-lhes protagonismo, a obra literária combate preconceitos e confere dignidade às diferenças, permitindo aos membros dos grupos minoritários a afirmação de suas identidades e empatia por parte de outras pessoas que reconhecem as lutas desses grupos como legítimas, colaborando para a construção de uma sociedade mais plural e democrática.

Esse viés político também é percebido no objetivo do ensino da literatura, que segundo tal modelo, visa principalmente desenvolver a consciência crítica do estudante para que esse possa se posicionar politicamente e eticamente em relação à sociedade, bem como conduzir ou ratificar, por meio da obra literária, o reconhecimento da alteridade e da diversidade humana. Como um objetivo mais específico está a elevação da autoestima do alunado pertencente aos grupos minoritários, fazendo da literatura um recurso de empoderamento de sujeitos e grupos sociais.

Por tudo isso, a nosso ver, tendo em vista o fato de o Brasil ser um país com inúmeras desigualdades e do conhecido engajamento político do professorado das escolas federais em defesa das minorias, não é de se admirar que tal paradigma tenha sido o predominante nesse

USC DE COMPOSTELA

contexto. Corrobora também o alto grau de qualificação da maioria do corpo docente na área de atuação e o fato de grande parte participar de cursos de formação continuada e de eventos acadêmico-científicos e, portanto, estar a par das publicações que vêm atestando o fracasso dos modelos tradicionais do ensino da literatura. Conforme apontamos na análise estatística da amostra PLPL, todos os participantes possuem pós-graduação (sendo que 47,1% são doutores e 7% possuem pós-doutoramento) e grande parte dos respondentes afirmou participar de cursos de formação continuada e/ou de eventos acadêmico-científicos – frequentemente (37,1%), algumas vezes (32,9%) e sempre (22,9%).

Ademais, o paradigma *social-identitário* encontra respaldo na *Lei 11.645/08*, que altera a Lei 10.639/03, instituindo a obrigatoriedade da inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial do ensino médio. Também conta com o reforço da BNCC (2018), cujo documento curricular estabelece que "a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades" (p.14) e, especificamente no ensino médio, precisa levar em conta "obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana" (p. 492).

Apesar de todos esses aspectos relevantes, na prática, esse modelo apresenta algumas fragilidades, sendo alvo de críticas. Entre essas, Cosson (2020) destaca que a valorização política da literatura costuma colocar em segundo plano as questões formais e estéticas, fazendo com que a arte literária tenha prejuízos em sua singularidade como discurso estético e como expressão artística, além do dano a outros aspectos como o exercício da fantasia e o jogo da linguagem. Outra fragilidade desse modelo são os entraves para se atingir os objetivos almejados nesse modelo: o primeiro é que o efeito dessas representações depende, em grande parte, do contexto e do repertório de leitura de cada leitor; o segundo é que a alienação, o ceticismo e o absenteísmo também fazem parte da leitura literária, o que não garante somente a empatia, a consciência crítica e o empoderamento do leitor. Ademais, nesse paradigma, há lugar apenas para o estudante engajado politicamente, o que faz com que outros tipos de alunos se afastem da literatura, esquecendo-se de que essa também pode ser apenas fruição para muitos deles.

Essa ênfase excessiva ao caráter político da representação literária dentro do paradigma *social-identitário* pode gerar uma batalha ideológica que se estende para além da sala de aula, entre professores e pais, escola e autoridades educacionais em relação a determinadas obras e uma suposta doutrinação dos estudantes por parte do professorado. Tal questão é acirrada pela atual polarização latente no Brasil, dividido em dois grupos principais, conservadores e progressistas, que discordam a respeito da identidade da nação e veem o antagonista como um inimigo que precisa ser silenciado. Nesse contexto, para Cosson (2020), a atuação política do professor de literatura dentro desse modelo de ensino da literatura é um campo minado, tendo em vista que exige uma formação político-pedagógica (pouco trabalhada nos cursos de Letras nas universidades brasileiras) imprescindível para esse profissional da educação enfrentar as dificuldades encontradas para se construir e reforçar o respeito pela diferença, a empatia com o outro, a dignidade das diversas identidades culturais, sem transformar os alunos em meros instrumentos de convencimento político.

A despeito disso e de outras críticas, no ensino médio em nível nacional, tal modelo *social-identitário* não se firmou como majoritário nas escolas brasileiras, servindo na maioria delas, mais como projetos alternativos ou abordagem complementar, uma vez que o ensino da literatura segue, no ensino médio, predominantemente pautado no modelo *histórico-nacional*, tanto nas práticas docentes quanto nos materiais didáticos, conforme apontam diversas pesquisas aplicadas no contexto das escolas públicas estaduais ou privadas (Cereja, 2004; Silva,

2015; Santos, 2017; Nascimento, 2021). Com pequenas variações, o trabalho com a literatura nas escolas brasileiras tem se pautado nesse modelo tradicional, seguindo a sequência linear das estéticas literárias, com uma contextualização histórica (distanciada do texto), a apresentação das principais características, dos autores e das obras de língua portuguesa mais representativos de cada período, bem como em conceitos básicos dos gêneros literários. Nesse modelo centrado na história do nacionalismo literário, a leitura efetiva de textos literários ocorre, ocasionalmente, com caráter ilustrativo e predominantemente por meio de fragmentos e textos curtos apresentados nos livros didáticos, sem maiores aprofundamentos, numa perspectiva pouco atraente para os estudantes. Conforme já discutimos anteriormente, umas das causas da atual crise da literatura na escola, no Brasil e em outros países, reside na adesão a esse modelo.

Outrossim, para Domingues (2017), no ensino médio brasileiro, a literatura ganha *status* de conteúdo escolar, ocorrendo um declínio da experiência da leitura literária, uma vez que, geralmente, dispensa-se a leitura livre, o envolvimento emocional e sensorial do leitor, e passa-se a cobrar a capacidade de memorização e teorização do aluno, distanciando-o da possiblidade de uma efetiva leitura literária. Há cerca de quase duas décadas, Cereja (2004), em sua tese de doutoramento, já chamava atenção para essa problemática e para a influência dos vestibulares no trabalho docente, já que esses exames de ingresso ao ensino superior, via de regra, determinam os conteúdos de literatura e as listas de obras para leitura extraclasse.

Na Galícia, de acordo com nosso estudo, isso parece ser ainda mais evidente na educação secundária pós-obrigatória, cujo ensino propedêutico preza, em relação à literatura, conteúdos com viés canônico e historiográfico em preparação para os exames finais e para os de ingresso às universidades. Ensina-se sobre literatura e não se efetiva, na prática, os pressupostos da educação literária, cujos princípios fundamentais são o desenvolvimento da competência literária e do hábito da leitura literária.[65]

Nas percepções e práticas do professorado brasileiro que participou de nossa pesquisa, esse modelo *histórico-nacional* também está presente, mas em uma incidência um pouco menor que a dos paradigmas contemporâneos e inovadores; havendo, na realidade, uma combinação de elementos dos diferentes paradigmas, conforme mostramos no subcapítulo referente à análise estatística descritiva desses dados da amostra PLPL. Nesse sentido, concordamos com Cosson (2020, p. 38) que "um paradigma não desaparece, antes se dispersa, ajustando-se ao novo contexto em que perdeu hegemonia". Isso fica evidente, por exemplo, com a presença de percepções e práticas tradicionais ligadas aos paradigmas tradicionais, inclusive do modelo *moral-gramatical*, cuja incidência foi: na amostra PLPL (2,4), na PLCL (3,0) e na PLGL (3,1). Para esse pesquisador, as práticas desses modelos são ressignificadas, sendo que seus avatares enfraquecidos ou degradados podem ainda ser encontrados nas salas de aula e nos livros didáticos. Um exemplo disso é o fato de a metodologia mais priorizada nas aulas dos participantes de língua galega e língua castelhana ser centrada na análise de fragmentos das obras. Outro exemplo relevante é a utilização pelos participantes das três amostras de livros didáticos que seguem, predominantemente, o modelo historiográfico e canônico, conforme mostraremos no próximo capítulo desta tese.

Especificamente **na educação secundária no contexto galego investigado**, de acordo com os participantes das duas amostras, considerando a média na escala de 1 a 4, os resultados revelam um pequeno predomínio do paradigma *analítico-textual*. De modo particular, notamos uma pequena preeminência desse modelo (3,25), seguido de perto pelo *histórico-nacional* (3,19) nas aulas de Língua Castelhana e Literatura. Quanto às classes de Língua Galega e

[65] Apesar de sabermos da influência dos exames de acesso ao ensino superior no ensino da literatura no Brasil e na Espanha, não é objetivo do nosso trabalho aprofundar nessa questão.

Literatura, também há um pequeno destaque do *paradigma analítico-textual* (3,24), praticamente na mesma incidência da outra amostra galega, seguido de perto pelos tradicionais modelos *moral-gramatical* (3,14) e *histórico-nacional* (3,13), cujos resultados demonstram um certo alinhamento na forma como se trabalha com a literatura como parte integrante das duas matérias das línguas ambientais.

Em relação ao paradigma com essa pequena predominância, de acordo com Cosson (2018, 2020), atualmente, o modelo *analítico-textual* apresenta como conceito de literatura os textos de alta elaboração estética e demonstra uma preocupação com a leitura minuciosa do texto, uma espécie de *close reading*, para revelar os seus elementos composicionais. As aulas de literatura consistem em análises textuais que buscam promover a consciência estética do aluno, por meio de um estudo crítico de determinada obra literária feito ou reproduzido pelo professor, a partir de uma metodologia de análise textual do conteúdo, baseada nos elementos constitutivos do texto, a partir de uma seleção de textos de alto valor artístico (produções clássicas e contemporâneas) da literatura nacional e universal. O papel do professor é o de modelagem da análise literária a fim de que o alunado possa reaplicar esse modelo, promovendo a prática da análise literária e fazendo com que o estudante saiba realizar comentários literários. Essa caracterização foi feita por Cosson tendo em vista o contexto escolar brasileiro, mas pode ser relacionada ao contexto galego, uma vez que a nossa pesquisa foi aplicada às amostras PLCL e PLGL, tendo como variáveis relativas a esse modelo os elementos constitutivos organizados pelo especialista brasileiro, com os quais uma parcela significativa dos docentes galegos se identificou ao responder ao questionário *on-line*.

Ademais, conforme também discutimos no capítulo teórico desta tese, esse modelo recebe na Europa outros nomes, correspondendo a uma atualização do modelo didático de *análise, interpretação e comentário de texto* (Colomer, 1991, 2010; Ballester, 2015) e ao atual paradigma *linguístico* (Witte & Sâmihăian, 2013). Este último está presente em alguns países da Comunidade Europeia, segundo os pesquisadores que fazem parte do LiFT-2, financiado pelo *Comenius Life Long Learning Program*, da Comissão Europeia, projeto que investiga, entre outros temas, os paradigmas do ensino da literatura na Europa a partir dos currículos formais de países desse continente. Os resultados da pesquisa desse grupo vêm ao encontro dos nossos, uma vez que uma análise comparativa dos currículos literários em seis países (República Tcheca, Finlândia, Holanda, Portugal, Romênia e três estados da Alemanha: Baviera, Baixa Saxônia, Turíngia) revelou claramente que esse modelo baseado em habilidades analíticas domina, ao lado de uma leitura de abordagem cultural, os currículos literários da educação secundária em praticamente todos esses países aos quais a pesquisa foi aplicada.

Inspirado nas abordagens críticas do formalismo russo e do estruturalismo, tal modelo analítico surgiu na Espanha nos anos 1960 com a proposta de ruptura com o ensino da história literária mediante a criação de uma propositura centrada na exploração interpretativa do texto, em busca de uma nova formulação sobre o caráter do literário. A partir das novas premissas teóricas daquela época, houve uma substituição da ideia de informação e transmissão dos dados e juízos de valor sobre as obras por uma competência a se desenvolver. Para isso, a presença dos textos literários – principalmente os poéticos e os narrativos da literatura nacional – nas aulas e o acesso direto a eles pelos estudantes foram fundamentais, mediante a análise desses textos, por meio do comentário explicativo do professor, sendo tal procedimento considerado o instrumento didático mais adequado na educação secundária para revelar a literalidade das obras e a função poética da linguagem naquela época (Colomer, 2010).

Porém, para Ballester (2015), ao mesmo tempo que proporcionou uma maior presença de textos na sala de aula, tal modelo analítico acabou por se tornar um fim em si mesmo, não se consolidando como uma proposta efetiva de formação do leitor literário nas salas de sala devido

USC DE COMPOSTELA

a inconsistências internas. Na atualidade, podemos levantar algumas outras críticas a esse modelo. O estudo crítico feito pelo professor, com mais recursos e maior domínio da linguagem literária, distancia-se muito daquele que o aluno consegue realizar e acaba por afastar o leitor em formação do texto literário. Ademais, tal modelo transforma a leitura literária em uma tarefa meramente classificatória, cujo esforço analítico sem maiores aprofundamentos da obra acaba se tornando um exercício ou comprovação de um conhecimento (Cosson, 2018). Outro problema levantado por esse autor é que, ao se propor uma leitura minuciosa do texto em sala de aula, em função da reduzida carga-horária destinada à literatura, dá-se preferência aos textos curtos, cuja análise é facilitada pela dimensão da obra – como poemas líricos e contos, estreitando-se, assim, o horizonte da literatura em prol do lavor estético.

Outrossim, segundo Witte e Sâmihăian (2013), muitas pesquisas (Appleyard, 1994; Van Schooten & De Glopper, 2003; Verboord, 2005; Witte, 2008) revelaram que uma abordagem estrutural dominante dos textos costuma custar o prazer e a motivação dos jovens leitores. Para esses pesquisadores, isso é preocupante, pois, numa época em que é cada vez mais raro conseguir que os jovens leiam, temos que estar atentos à possível influência negativa de certos métodos de ensino no comportamento da leitura. Em razão disso e das novas teorias que foram surgindo, tal modelo foi sofrendo alterações. No contexto espanhol, Colomer (2010) preconiza que alguns dos elementos desse paradigma são valorizados na atual Didática da Literatura – como o desenvolvimento de uma competência e o acesso direto às obras, mas a definição de literatura e a prática do comentário de texto são duramente questionados nos estudos desse campo do conhecimento, ainda que tal prática continue sendo preconizada nos textos legais no marco da LOMCE, conforme evidenciamos na análise que fizemos do *Decreto 86/2015,* principalmente na matéria de Língua Galega e Literatura.

Em síntese, no âmbito da Didática da Literatura, esse modelo voltado para a *capacidade de analisar, interpretar e comentar o texto* sofreu alterações para dar origem à proposta de um novo paradigma, a *educação literária* em substituição ao ensino da literatura (Colomer, 1991, 2010; Lomas, 2002; Ballester, 2015). Mas na prática, percebe-se que essa proposta inovadora, cujo modelo didático discutimos no capítulo teórico desta tese, ainda não está plenamente efetivada, conforme demonstram os resultados de nossa pesquisa e a de outros investigadores. Como assevera Munita (2014, p. 123), em sua tese de doutoramento, apesar das críticas aos modelos tradicionais, condenados nos discursos teóricos, as dificuldades de efetivação da proposta inovadora da educação literária continuam relativamente arraigadas nas práticas escolares de mediação da leitura literária. Fato é que as investigações sobre práticas efetivas e resultados de aprendizagem vêm comprovando um acentuado fracasso na formação de leitores na educação secundária, conforme constata Colomer (2012, p. 82):

> Todo el mundo estará de acuerdo en que la educación literaria habrá fracasado si, después de diez años de escolaridad obligatoria (y trece en general), alguien se manifiesta ajeno a la lectura literaria o se encasilla en un mismo tipo simple de lecturas, si se limita a poder decir si las obras le han gustado o no, si las valora a partir de criterios como el supuesto mimetismo con la "realidad", si lee los libros como si se crearan en sus manos sin ninguna otra referencia, interés contextual, ni esquema cultural donde se puedan insertar. . . . Una situación bastante corriente, tal como constatan los estudios sobre la lectura de los adolescentes.

Ademais, nas práticas escolares de mediação da leitura literária nos IES, o paradigma de caráter analítico vem funcionando sobreposto ao historiográfico e canônico (Colomer, 2010) e, de acordo com a nossa pesquisa, concomitante aos outros modelos, numa combinação dos seus

elementos constitutivos, conforme mostramos no subcapítulos referentes à análise estatística descritiva desses dados e na síntese que apresentamos na Tabela 29, no início das discussões sobre as percepções e práticas de leitura literária das três amostras.

Em relação à presença dos outros tipos de paradigmas, julgamos importante tecer algumas considerações a respeito da incidência com médias muito próximas entre os dois modelos inovadores – *educação literária* e *letramento literário* – nas três amostras, cujos valores foram respectivamente: (3,3) e (3,4) na amostra PLPL; (3,1) e (3,0) na PLCL; (2,9) e (2,7) na PLGL. Apesar de aquela ser mais difundida no contexto educacional espanhol e este, no Brasil, tais processos não são exclusivos de nenhum desses dois territórios, ainda que tenham maior ou menor impacto no meio acadêmico e nos documentos educacionais de determinados países. É fato que o termo "educação literária" vem sendo empregado mais amplamente e de forma bem-sucedida na Espanha e em diversos outros países – como Portugal e França –, contudo também vem ganhando espaço nos grupos de pesquisa brasileiros, como, por exemplo, o GPEL – Grupo de Pesquisa em Educação Literária, da Universidade Federal de Pernambuco. Em contrapartida, o "letramento literário", apesar de não ter o mesmo impacto no meio acadêmico e nos documentos educacionais em outros países tanto quanto no Brasil, ele vem ganhando visibilidade internacional. Um exemplo é o trabalho de Suominen e Tuomi (2015), da Universidade de Oulu, na Finlândia, cujos autores buscam dar maior fundamentação ao conceito de letramento literário/*literary literacy* desenvolvido em Portugal e na Turquia. Para tais autores, trata-se de um processo dialético entre apropriação e interpretação crítica do texto literário, sendo parte da educação integral e essencial na escola.

Tendo em vista essas diferenças na difusão de tais modelos, a incidência da educação literária e do letramento literário nas três amostras de nossa investigação pode ser explicada, a nosso ver, pelas semelhanças entre muitos dos elementos constitutivos desses dois paradigmas, principalmente no que tange ao objetivo do ensino da literatura, à metodologia e à seleção textual, cujas características já discutimos anteriormente neste subcapítulo. Ademais, o próprio Cosson (2020), principal referência em letramento literário no Brasil, reconhece que os dois termos costumam ser confundidos a ponto de serem tratados como sinônimos, apesar das suas especificidades. A nosso ver, isso contribui para a justificativa da incidência da educação literária no Brasil e do letramento literário na Espanha, já que o que foi colocado no questionário *on-line* aplicado aos docentes não foram os nomes desses modelos, mas sim as características elementares deles.

Em suma, ratificamos, mais uma vez, que o ensino da literatura nos contextos investigados não se efetiva de maneira homogênea, pois, apesar de haver um leve predomínio de um ou outro modelo, segundo as percepções e práticas dos participantes da pesquisa, coexistem elementos de todos os sete paradigmas, numa combinação de características tradicionais, contemporâneas e inovadoras em diferentes níveis de incidência. Nesse sentido, conforme comprovaram Witte e Sâmihăian (2013), em pesquisas desse tipo, é possível termos uma visão geral dos paradigmas, mas, na prática educacional, eles coexistem e, muitas vezes, dificilmente podem ser distinguidos. Assim como na investigação supracitada desses pesquisadores, foi possível percebermos, nas realidades investigadas por nós, várias combinações de percepções e práticas numa espécie de "fusão" de paradigmas, colocando-os em uma perspectiva de desenvolvimento. Essa afirmação pode ser confirmada a partir dos próximos resultados.

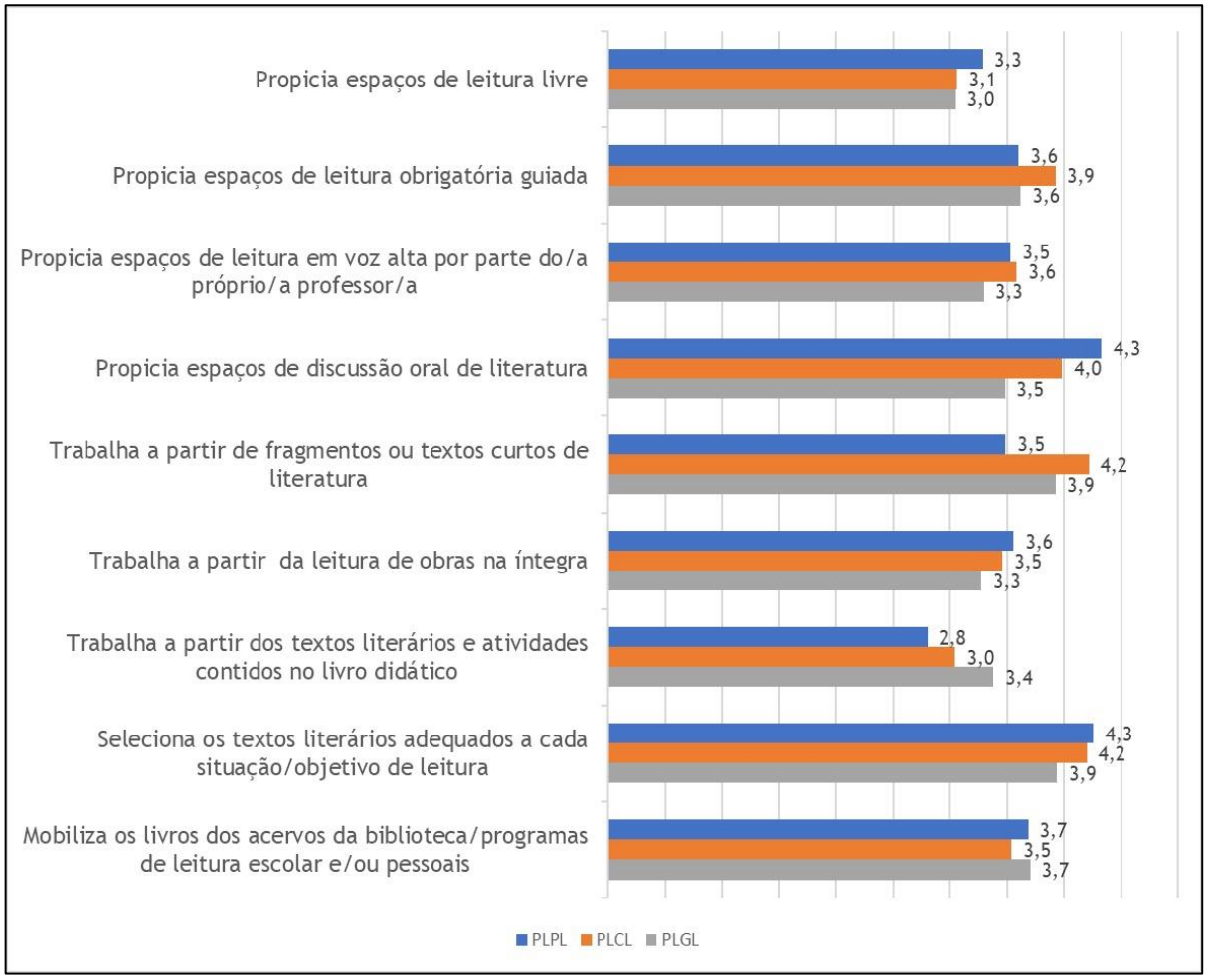
4.4.3 Percepções e práticas docentes de leitura literária

Ao abordamos as demais percepções e práticas relativas à leitura literária do professorado nas três amostras, numa perspectiva comparativa e predominantemente qualitativa, trazemos

USC DE COMPOSTELA

primeiramente os resultados relativos **aos espaços, às formas de acesso aos textos e às modalidades de leitura literária** nas três amostras, conforme o Gráfico 46, a seguir.

Gráfico 46. Espaços, formas de acesso aos textos e às modalidades de leitura literária nas três amostras



Fonte: Elaboração própria.

Conforme podemos perceber pelos resultados apresentados no Gráfico 46, cujas médias foram obtidas a partir da escala de frequência já mencionada (1= nunca; 2= raramente; 3= algumas vezes; 4= bastante; 5= sempre), os participantes das três amostras propiciam diferentes espaços, formas de acesso e modalidades de leitura literária aos estudantes, demonstrando uma metodologia diversificada no trabalho com o texto literário no ambiente escolar. Vejamos quais são os itens mais e menos mobilizados pelo professorado nessa questão.

Quanto aos espaços, nas três amostras, predomina no nível de frequência "bastante" a *leitura obrigatória guiada* (PLPL: 3,6; PLCL: 3,9; PLGL: 3,6) em detrimento da *leitura livre* (PLPL: 3,3; PLCL: 3,1; PLGL: 3,0), sendo que esta última acontece "algumas vezes". Ademais, há espaço predominantemente para a *discussão oral das obras literárias* (PLPL: 4,3; PLCL: 4,0; PLGL: 3,5), o que possibilita diferentes interpretações, e para a *leitura em voz alta dos textos pelos professores* (PLPL: 3,5; PLCL: 3,6; PLGL: 3,3), ainda que em menor incidência.

Esses dados por si só não são negativos, uma vez que há um certo espaço para o protagonismo do estudante tanto na leitura livre quanto na possibilidade de desempenho das atividades mediadas pelo docente. Entre os itens acima, vale destacarmos que, apesar de a leitura em voz alta dos textos pelo professorado ainda não ser muito mobilizada no ensino

médio, atendendo mais a alguns propósitos, como leitura de poemas ou dramatização de peças teatrais nesse nível de ensino (Santos, 2021), trata-se de uma proposta valorosa para a formação do leitor literário. Também chamada de leitura solidária, leitura compartilhada ou, por. Chartier (1996), de leitura para o outro, essa é uma prática que favorece o interesse do alunado pela continuidade da leitura de obras mais extensas (como as novelas e os romances), contribuindo também para a interpretação dos textos literários dos mais diversos gêneros e para o favorecimento de outras atividades, como as discussões orais e a escrita de intenção literária, como apropriação, interiorização e expressão dos sentidos do texto.

Ademais, a partir da leitura obrigatória guiada, o professor mediador pode indicar uma lista de obras e propor um percurso metodológico de estudo delas por meio de metodologias ativas, exercendo o papel primeiramente de planejar as atividades e orientar os caminhos que serão percorridos pelos estudantes, além de servir como guia ou condutor da experiência literária. Agindo dessa forma, o papel do estudante será ativo e colaborativo, podendo ser o principal agente do processo pedagógico ao ocupar o centro da aula e realizar as atividades programadas pelo professorado, incorporando as vivências formativas escolares ao processo individual de sua competência literária. A partir disso, o estudante pode ampliar o seu repertório de leituras na escola e para além dela, conforme demonstra o trecho de um comentário, transcrito a seguir, de um professor da amostra PLCL:

> Por iso utilizo unha metodoloxía alternativa centrada no alumnado, no desenvolvemento da súa competencia comunicativa real, tanto oral como escrita, mediante proxectos colaborativos e activos que verdadeiramente atenden á diversidade todo o que é posible cunha organización de factoría, de períodos curtos de 45 minutos efectivos pautados polo timbre e cunha organización espacial e temporal impropia do século XXI. Unha época dunha convulsión e cambio constante, particularmente no eido da comunicación e da creación, xa iniciada a principios do século XX, pero aparcada incomprensiblemente nas escolas e nas súas desfasadas metodoloxías teóricas, memorísticas e formalistas. Unhas dinámicas que levan a moito alumnado a non avanzar nas súas competencias comunicativas e de pracer pola lectura e a produción literaria. (PLCL60)

Porém, ao analisarmos as formas de acesso às obras, podemos dizer que ainda prevalece o *trabalho com fragmentos e textos curtos de literatura* **(**PLPL: 3,5; PLCL: 4,2; PLGL: 3,9), em detrimento da *leitura da obra na íntegra* (PLPL: 3,6; PLCL: 3,5; PLGL: 3,3), nas duas amostras galegas e praticamente na mesma proporção as duas formas na amostra brasileira. Pelos resultados, podemos afirmar que os docentes das amostras PLCL e PLGL costumam trabalhar "algumas vezes" a partir da leitura de obras na íntegra, mas "bastante" a partir de fragmentos ou textos curtos de literatura. Esse fato pode ser explicado pelo reduzido número de aulas reservado aos conteúdos de literatura na grade escolar e pelo curto tempo da hora-aula, bem como pelo uso do livro didático, fatores que dificultam o trabalho na íntegra com gêneros literários mais extensos, como o romance e a novela.

Por outro lado, como destaque positivo, podemos levantar a *seleção dos textos literários adequados a cada situação/objetivo de leitura* como sendo "bastante" mobilizada pelos participantes das três amostras (PLPL: 4,3; PLCL: 4,2; PLGL: 3,9), conforme exemplifica o seguinte comentário de uma participante da amostra PLGL:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> Son o tipo de persoa que asocia cada situación da vida a algunha obra, a algún texto que me marcou. Tamén son o tipo de persoa que le un fragmento dunha novela na clase cando pode para xerar interese no alumnado. (PLGL34)

Nesse sentido, o professor pode selecionar um *corpus* literário plural, com literaturas de alto valor estético e historicamente consagradas, bem como literaturas contemporâneas e periféricas, desde que sejam significativas e atendam às demandas temáticas (e imediatas) da comunidade leitora, no desenvolvimento da competência literária dos alunos-leitores. Outrossim, chama positivamente nossa atenção, nas realidades investigadas, o fato de o professorado mobilizar "bastante" *os livros dos acervos da biblioteca/programas de leitura escolar e/ou pessoais* (PLPL: 3,7; PLCL: 3,5; PLGL: 3,7), em detrimento dos *textos literários e atividades contidos no livro didático* (PLPL: 2,8; PLCL: 3,0; PLGL: 3,4), ainda que esse uso do manual ocorra "algumas vezes", conforme discutiremos no próximo capítulo.

O comentário da participante brasileira, apresentado a seguir, exemplifica esse tipo de trabalho que prioriza o acervo literário da biblioteca escolar e mescla a leitura obrigatória com a livre, por meio de uma seleção de textos plural:

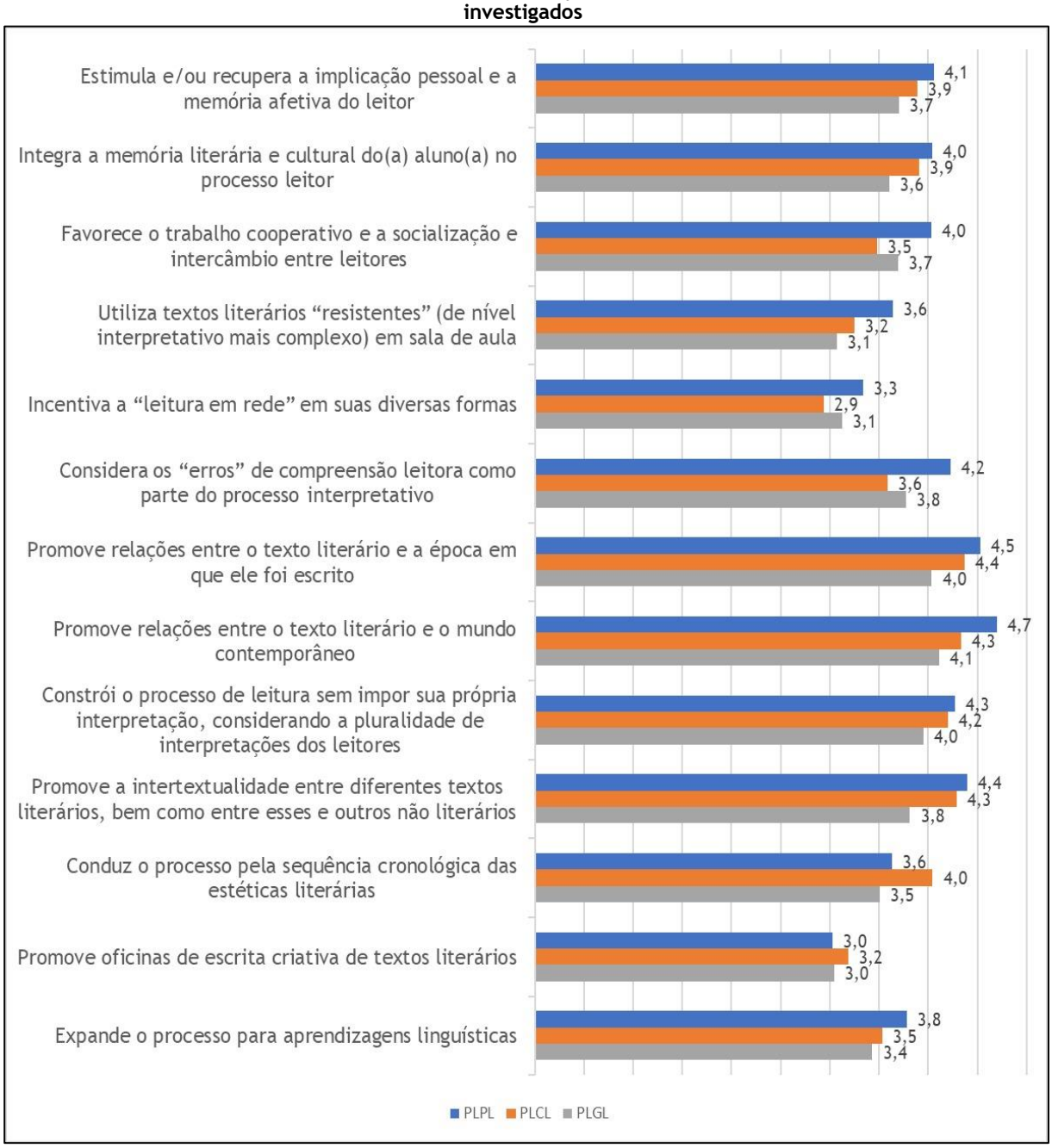
> A leitura literária no CEPAE é muito incentivada. Temos uma boa biblioteca, à qual os alunos têm acesso, e lemos em torno de 4 obras literárias, de diversos gêneros, anualmente, e que são indicadas a cada um ou dois anos por nosso grupo. São destinadas além das 4 obras obrigatórias, duas obras de leitura de livre escolha, para que os alunos exerçam sua liberdade de leitores e tragam para sala de aula suas impressões. Temos trabalhado não somente com autores clássicos, mas autores contemporâneos da literatura brasileira, africana e de outros países também. (PLPL55)

A diversidade do trabalho do professorado das três amostras pode ser observada também nos resultados relativos aos **processos de compreensão/interpretação e de aprendizagem literária referentes às três amostras,** cujas médias foram obtidas a partir da escala de frequência já mencionada (1= nunca; 2= raramente; 3= algumas vezes; 4= bastante; 5= sempre).

Conforme podemos perceber pela comparação dos resultados, os participantes das três amostras demonstram utilizar uma diversidade de procedimentos e estratégias metodológicas no que se refere também aos processos de compreensão/interpretação e de aprendizagem literária, cujos indicadores podem ser visualizados no Gráfico 47, apresentado na sequência.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 47. Processos de compreensão/interpretação e de aprendizagem literária nos contextos investigados



Fonte: Elaboração própria.

Diante dessa variedade, vejamos quais os itens com maiores e menores incidências. Primeiramente, destacamos que os respondentes das três amostras buscam, de "bastante" a "sempre", *promover relações entre o texto literário e o mundo contemporâneo* (PLPL: 4,7; PLCL:4,3; PLGL: 4,1) e *entre o texto literário e a época em que foi escrito* (PLPL: 4,5; PLCL: 4,4; PLGL: 4,0), bem como a *intertextualidade entre diferentes textos literários e desses com outros não literários* (PLPL: 4,4; PLCL: 4,3; PLGL: 3,8). Ademais, é notório que buscam 'bastante" *construir o processo de leitura sem impor a própria interpretação, considerando a pluralidade de interpretações dos leitores e os "erros" de compreensão leitora dos alunos como parte do processo interpretativo* (PLPL: 4,3; PLCL: 4,2; PLGL: 4,0).

Entretanto, um aspecto que chama nossa atenção é o fato de que esse professorado das três amostras ainda conduz "bastante" (PLPL: 3,6; PLCL: 4,0; PLGL: 3,5) o *processo pela sequência cronológica das escolas literárias* – cuja abordagem é característica do modelo histórico-nacional –, principalmente entre o professorado de Língua Castelhana e Literatura. Tal abordagem é amplamente criticada no meio acadêmico, bem como por alguns participantes da nossa pesquisa, conforme exemplifica o comentário da docente brasileira a seguir:

> A literatura sempre teve espaço em minhas aulas como manifestação cultural de um povo sem foco nos movimentos literários. Em língua materna, percebo, muitas vezes, que a cultura do ensino da literatura com o foco nas escolas literárias enrijece nossa atuação. Meu movimento tem sido o de não desprezar as escolas literárias, mas sim o de privilegiar o espaço para a leitura dos diversos textos literários. (PLPL14)

Apesar das críticas existentes, os próprios documentos curriculares não excluem essa abordagem, desde que sejam desenvolvidas as habilidades e competências estabelecidas para o trabalho com a literatura. Conforme já analisamos no capítulo referente aos marcos legais, o currículo galego preconiza explicitamente o estudo cronológico sequencial da historiografia literária a partir das obras mais representativas da literatura castelhana e galega (Decreto 86/2015, 2015). Vimos também que, no Brasil, a BNCC não condena totalmente essa prática, deixando a critério local adotar (ou não) a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma sincrônica ou diacrônica (crescente ou decrescente), mas desde que se dê prioridade à leitura efetiva das obras literárias, por meio da contextualização da época e das condições de produção, circulação e recepção (BNCC, 2018).

Já em relação aos resultados com menor frequência, notamos que, apenas "algumas vezes", os participantes das três amostras incentivam *a "leitura em rede" em suas diversas formas, como clubes de leitura, leitura coletiva e espaços virtuais* (PLPL: 3,3; PLCL: 2,9; PLGL: 3,1) ou *promove oficinas de escrita criativa de textos literários* (PLPL: 3,0; PLCL: 3,2; PLGL: 3,0), apesar de tais práticas inovadoras serem preconizadas nos documentos curriculares vigentes nos contextos investigados e nas propostas inovadoras do letramento literário e da educação literária.

Ademais, o professorado das amostras galegas também utiliza apenas "algumas vezes" *textos literários resistentes (mais complexos) em sala de aula* (PLCL: 3,2; PLGL: 3,1). Para Guadalupe Jover, é dever da escola ensinar o alunado a ler obras cada vez mais complexas e a fazer leituras cada vez mais complexas das obras. Para isso, conforme mencionamos no capítulo teórico, essa especialista apresenta uma proposta de educação literária baseada em itinerários chamados de "constelações literárias", que comecem com textos próximos do horizonte leitor dos adolescentes e avancem para obras e leituras mais complexas. Tal seleção, na opinião da autora, deve mesclar a literatura juvenil com os títulos canônicos, incluindo textos literários e não literários, clássicos e contemporâneos, estabelecendo vínculos entre umas obras e outras, ainda que elas estejam distantes no tempo e no espaço de produção. Nesse sentido, a escola deve cumprir sua tripla missão de ensinar a ler, consolidar hábitos leitores e compartilhar um imaginário coletivo (Jover, 2009).

Dentro da amostra brasileira, uma participante também manifestou sua percepção a esse respeito, comentando a estratégia desse trabalho em espiral em termos de complexidade dos textos literários, destacando também a importância de se contemplar o universo dos adolescentes e a leitura por prazer em detrimento daquela obrigatória para a realização de uma prova, conforme trecho a seguir:

USC
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

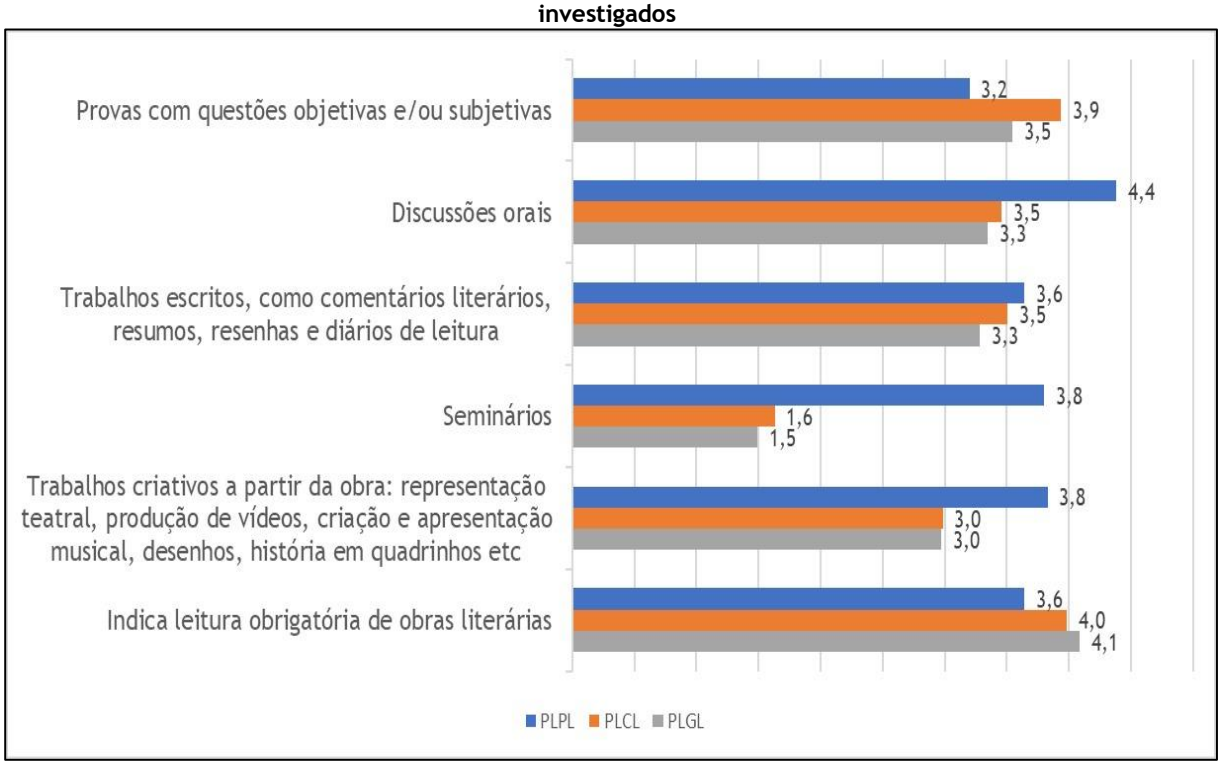
> Acredito que a única forma de se ensinar literatura é lendo o texto literário. Em princípio, precisamos atrair os leitores usando como estratégia aquilo que eles gostam, por isso o universo da internet, redes sociais, *games*, filmes e séries é importante. Partimos deles para nos aproximar daquilo que é de fato literatura de qualidade. E mesclar os conteúdos históricos, o cânone literário com a literatura contemporânea de qualidade é de fundamental importância. Não tem outra maneira de formar leitores. É preciso também metodologias de ensino e de avaliação diferenciados. Ler tem de ser também prazeroso, e não uma mera obrigação para responder uma prova. (PLPL69)

Em suma, podemos observar que o professorado das três amostras procura desenvolver com frequências diferentes (de "algumas vezes" a "muito") estratégias e procedimentos de leitura, compreensão e interpretação do texto literário que vão ao encontro dos currículos e dos paradigmas inovadores, mas o caminho metodológico ainda é "bastante" guiado pela sequência cronológica das estéticas literárias, o que denota mais uma vez a filiação também ao paradigma histórico-nacional.

Vejamos agora se os resultados relativos à **leitura obrigatória das obras literárias e aos instrumentos utilizados para a avaliação** – como elemento de realimentação do processo educacional na escola ou como mero cumprimento de formalidade escolar – são condizentes com o processo de compreensão/interpretação e aprendizagem da literatura.

No Gráfico 48, a seguir, apresentamos as médias das três amostras, considerando a mesma escala de frequência anterior (1= nunca; 2= raramente; 3= algumas vezes; 4= bastante; 5=sempre).

Gráfico 48. Leitura obrigatória e instrumentos avaliativos de obras literárias nos contextos investigados



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com esses resultados, podemos afirmar que os participantes das três amostras indicam a leitura obrigatória de obras literárias com "bastante" frequência, sendo um pouco

maior nas amostras galegas (PLGL: 4,1; PLCL: 4,0) que na brasileira (PLPL: 3,6). Porém essa prática não é apoiada por todos os participantes das amostras galegas, conforme exemplificam os seguintes comentários:

> Lecturas obligatorias, un concepto antagónico que no se debería usar ni permitir. (PLCL52)

> Dou clase en 1º de ESO, aínda que teño dado en todos os outros niveis, incluído o bacharelato internacional. Un dos problemas máis graves que detecto é a imposición de lecturas obrigatorias habitualmente pertencentes ao canon sen ter en conta nin os intereses e motivacións máis queridos de cada un dos alumnos e alumnas nin o efecto de rexeitamento que isto provoca neles. (PLCL 60)

Este último comentário vai ao encontro das proposições de Jover (2007) para uma renovada educação literária, já que tal autora questiona a lista de obras de leitura obrigatória baseada no currículo formal e em preparação para os exames, na maioria das vezes, com produções literárias distantes das expectativas e interesses do alunado. Em vez disso, na educação secundária, é fundamental partir do mundo de referências dos adolescentes, indicando leituras que façam parte do universo desses leitores para uma mediação adequada. Para isso, é necessário conhecer os gostos culturais (músicas, filmes, séries), os jogos de videogame, as obras literárias preferidas, bem como suas inquietudes e sonhos deles. Dessa maneira, é possível fazer uma seleção de textos literários canônicos e clássicos que dialoguem com esses leitores e promover uma mediação adequada e exitosa.

Nesse sentido, Jover (2007) não questiona a leitura obrigatória (ou leitura guiada) na escola, mas rechaça a leitura de um cânone que não vai ao encontro dos interesses e gostos do leitor infantil ou juvenil. Nesse sentido, entendemos, juntamente com parte dos participantes de nossa pesquisa, que, em relação à leitura obrigatória na escola, "o dever de ler" é uma contrapartida ao "direito de ler" do alunado. Na esteira da defesa dos clássicos e do direito à literatura (Calvino, 2007; Candido, 2011), defendemos, que cabe à escola, principalmente por meio do papel do professor enquanto mediador participante, selecionar adequadamente determinados clássicos, a fim de que o alunado, a partir deles, possa ter a faculdade de reconhecer os "seus" próprios clássicos: "a escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola" (Calvino, 2007, p. 13).

Pelos resultados mostrados no Gráfico 48, nas três amostras, os participantes que adotam estratégia da leitura obrigatória procuram avaliá-la, por meio de diferentes instrumentos, não se restringindo aos padrões tradicionais de avaliação escolar. Nesse sentido, esses docentes buscam diversificar os mecanismos e os procedimentos, destacando as *discussões orais* no nível "bastante" (4,4) na amostra PLPL. Esse instrumento – que permite a participação coletiva e não cobra a leitura "correta" e única interpretação de determinada obra – também é utilizado pelas amostras PLCL (3,5) e PLGL (3,3), mas em incidências menores que a do contexto brasileiro. Talvez isso se deva ao fato de que a discussão oral, também chamada de roda de conversa no Brasil, é mais característica dos modelos social-identitário, letramento literário e formação do leitor, sendo que os dois primeiros são os que predominam nas salas de aulas das escolas federais situadas em Goiás, conforme mostramos no subcapítulo anterior.

O instrumento avaliativo com médias mais próximas entre as três amostras são os *trabalhos escritos – como comentários literários, resumos, resenhas e diários de leitura* (PLPL: 3,6; PLCL: 3.5; PLGL: 3,3). O primeiro deles está mais relacionado ao paradigma *analítico-textual*;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

enquanto o último está mais vinculado ao *social-identitário*, à *formação do leitor* e ao *letramento literário*.

Conforme já discutimos anteriormente, apesar de o comentário de texto ser recomendado pelo currículo galego para as matérias das línguas oficiais e literaturas e de literatura universal, ele sofre duras críticas por parte dos adeptos do paradigma da *educação literária*. Tal instrumento surgiu na educação secundária com o objetivo de desenvolver a competência leitora e a análise científica dos textos, mas acabou adquirindo um caráter de um fim em si mesmo, quase que, exclusivamente, em um nível metaliterário, permitindo pouco espaço para a leitura como atividade de construção de sentido por parte do leitor.

Quanto ao diário de leitura, ele tem como critério básico – assim como memorial e o portifólio – avaliar a competência literária dentro de um processo no qual o leitor insere a obra literária no conjunto de textos considerados representativos de sua evolução como leitor literário, relacionando o texto literário com sua experiência de vida. Já dentro do modelo *social-identitário*, esse tipo de diário tem como propósito apresentar descrições e reflexões subjetivas, valendo mais pelo processo do que pelo resultado obtido. No modelo de *formação do leitor*, esse instrumento funciona – ao lado de outros como o relatório de leituras – como registro da leitura de fruição realizada e denota compromisso do aluno, embora se propague a gratuidade da leitura nessa vertente do ensino da literatura (Cosson, 2020).

Vale ressaltar também que o diário de leitura pode ser associado à leitura subjetiva e à concepção de sujeito leitor. Nas palavras de Annie Rouxel em entrevista concedida a Rezende e Oliveira (2015, p. 285):

> O reconhecimento do sujeito leitor se configura pela importância dada às atividades que oferecem acesso à expressão da subjetividade (que se trate de emoções ou pensamento): cadernos e diários de leitura (na maioria das vezes sem obrigação e desde a escola primária), abertura para a manifestação do gosto, elaboração de um autorretrato ou de uma autobiografia de leitor. Essas práticas permitem ao professor conhecer seus alunos, mas têm também por virtude principal ajudar os alunos a se descobrirem enquanto leitores e enquanto seres. Tais práticas têm, portanto, importância na construção da identidade desses jovens. As experiências de leitura podem acontecer fora do espaço escolar, mas a classe pode ser um lugar de troca intersubjetiva e de debates interpretativos.

Ademais, chamam a nossa atenção, nos resultados de nossa pesquisa, algumas diferenças entre as amostras acerca da avaliação. Os *seminários*, por exemplo, são "bastante" usados pela amostra PLPL (3,8), mas "raramente" utilizados pela PLCL (1,6) e pela PLGL (1,5), sendo esse o instrumento menos utilizado pelos participantes galegos. Essa baixa incidência de uso pelo professorado das duas amostras galegas revela que tal instrumento não é usual na educação secundária na Galícia ou até mesmo um desconhecimento desse termo nesse contexto. Já no Brasil, esse instrumento é bastante comum tanto no ensino superior quanto médio, já que o seminário em sala de aula permite, por meio de uma exposição oral e apresentação de *slides* e outros recursos audiovisuais, apresentar (geralmente em grupo) um estudo sobre determinado tema ou obra, permitindo o compartilhamento de pesquisas, análises e interpretações com o professor e os colegas da turma, abrindo espaço para a interação e troca de experiências literárias. Conforme discutimos no capítulo teórico, na vertente analítica crítica do *paradigma social-identitário*, costuma-se utilizar o seminário como metodologia para debater e promover as temáticas sociais que os textos canônicos apresentam, tais como a representação social e histórica de representações das minorias. O fato de os participantes da amostra PLPL adotarem bastante tal instrumento reforça a adesão deles a esse paradigma.

Quanto às *provas* – instrumento de avaliação de preferência nos paradigmas tradicionais (moral-gramatical e histórico-nacional) e presente também nos paradigmas analítico-textual, educação literária e letramento literário –, elas são usadas pelas três amostras com frequências diferentes (PLPL: 3,2; PLCL: 3,9; PLGL: 3,5), evidenciando mais uma diferença entre as práticas desses docentes. Tal instrumento é o menos usado pelos professores da amostra brasileira e o mais usado pelas amostras galegas, destacando-se, inclusive, como um instrumento "bastante" utilizado pelos professores de Língua Castelhana e Literatura. Trata-se de um dispositivo avaliativo polêmico, que assume diferentes matizes a depender dos paradigmas.

Nos modelos de *formação do leitor* e *social-identitário*, provas e testes – assim como fichas de leitura, questionários e qualquer outra estratégia mais tradicional – são considerados formas inadequadas de avaliar a leitura dos textos, pois contrariam a fruição literária e/ou as descrições e reflexões individuais. Já nos paradigmas tradicionais, como em qualquer pedagogia transmissiva, as provas e os testes servem para verificar, ao mesmo tempo, a capacidade de memorização dos alunos acerca dos conteúdos estudados, bem como a capacidade deles de reproduzir com adequação as informações guardadas na memória. Trata-se de um instrumento que visa, na maioria das vezes, à reprodução simples e exata do que foi estudado anteriormente, com pouco espaço para a subjetividade do aluno, embora possa apresentar questões objetivas e discursivas de compreensão textual. Já segundo o modelo *analítico-textual*, a prova, mesmo com questões objetivas e subjetivas, geralmente, busca verificar conhecimentos conceituais e análises simplificadas de determinado texto literário, como identificação dos elementos da narrativa e das fases do enredo, por exemplo.

Por outro lado, nos paradigmas da *educação literária* e do *letramento literário*, há outros mecanismos mais indicados – como memorial de leitura, diário de leitura, portfólio, ensaio, resenha –, mas as provas são aceitáveis desde que obedeçam aos pressupostos teórico-metodológicos desses modelos inovadores. Em linhas gerais, as provas podem ser aplicadas desde que busquem avaliar a competência literária do aluno, no plano individual e da comunidade leitora como corpo coletivo, e não sejam o instrumento avaliativo final. Ademais, no *letramento literário*, o critério básico para determinar o nível de competência literária é que não se busque a resposta correta, mas sim como o leitor (responsável por criar o sentido) insere determinado texto literário em seu repertório, estabelecendo relações entre a literatura e sua experiência de vida.

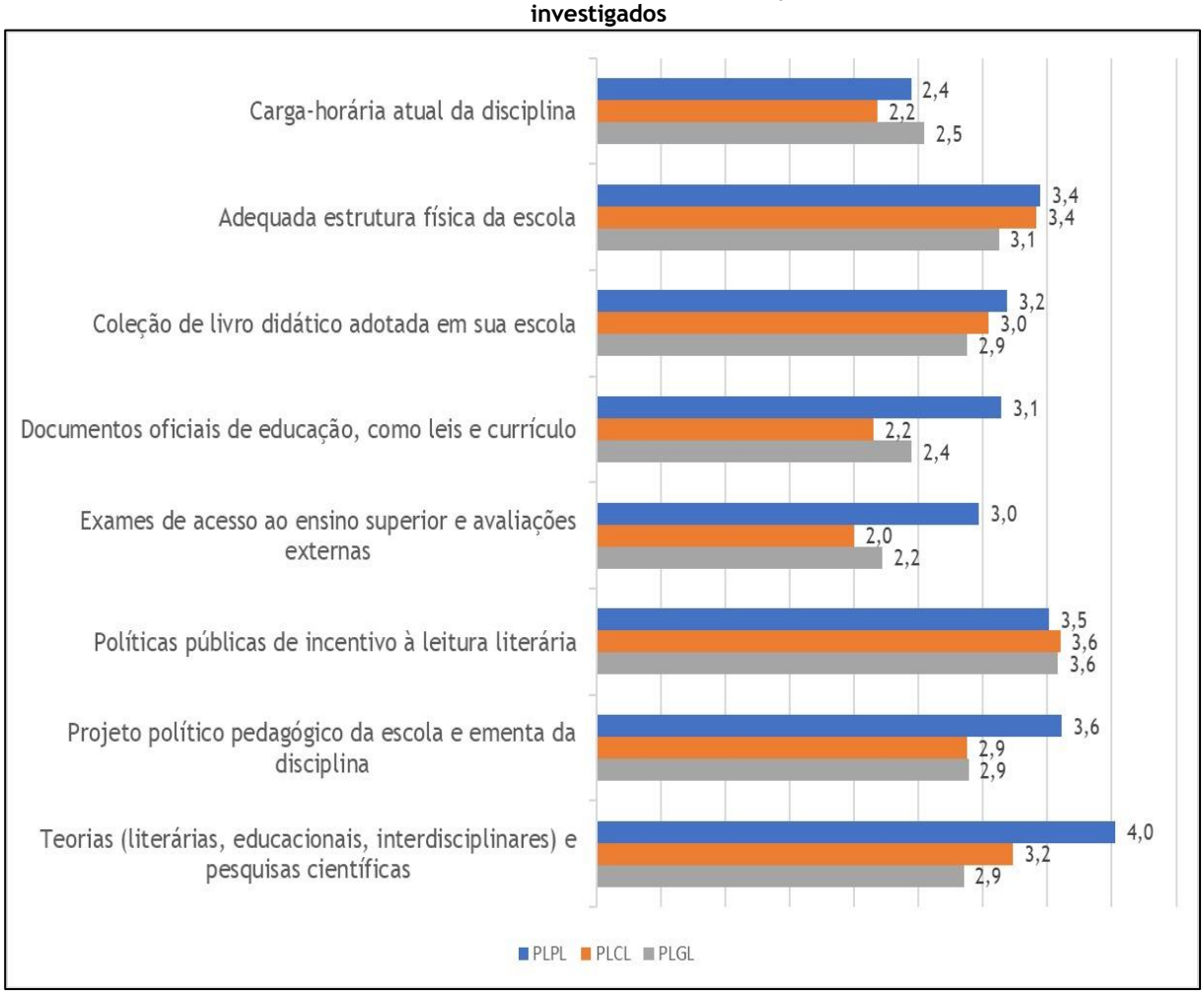
Em suma, a avaliação é inerente ao processo de formação do leitor literário, não com o intuito de punir, mas sim com rigor e respeito, com critérios claros e enunciáveis, mediante instrumentos avaliativos diversos que contemplem as múltiplas habilidades do alunado, promovendo a aprendizagem de acordo com o princípio de que a leitura efetiva e de qualidade é o que mais importa. Afinal, ainda que a liberdade do leitor seja considerada, nem todas as leituras são válidas, por isso é necessário que, na escola, o corpo discente compreenda, mediante explicações do professorado que existem critérios que, caso a caso, legitimam ou invalidam determinadas leituras (Dalvi, 2013).

Dando continuidade às interpretações e discussões**,** trazemos a seguir, com o mesmo viés comparativo, os resultados relativos aos **fatores que impactam** – de forma positiva ou negativa – **o trabalho em prol da formação do leitor literário no ensino médio/na educação secundária**.

Conforme já informamos anteriormente, as médias foram calculadas a partir de uma escala que mensura o impacto de algumas variáveis, de maneira negativa, indiferente ou positiva (1= dificulta muito; 2= dificulta; 3= indiferente; 4= favorece; 5= favorece muito), conforme o Gráfico 49, a seguir.

USC DE COMPOSTELA

Gráfico 49. Fatores que impactam o trabalho em prol da formação do leitor literário nos contextos investigados



Fonte: Elaboração própria.

Conforme já problematizamos neste informe, são vários os fatores que impactam na formação do leitor literário. De acordo com esses resultados apresentados no Gráfico 49, o fator comum de impacto negativo para a formação do leitor literário na escola entre as três amostras é a *atual carga-horária reservada para a literatura* (PLPL: 2,4; PLCL: 2,2; PLGL: 2,5), uma vez que, conforme já mencionamos, a arte literária não tem autonomia como componente curricular ou matéria escolar, sendo parte integrante de Língua Portuguesa, de Língua Castelhana ou de Língua Galega.

De fato, no ensino da literatura no nível médio/secundário, há uma priorização do conhecimento em detrimento da apreciação estética. Entretanto, apesar desse *status* de conteúdo escolar nesse nível de ensino, mormente, a literatura geralmente não tem autonomia como componente curricular ou matéria escolar. Conforme discutimos no capítulo dos marcos legais, a literatura ocupa um lugar subalterno nos documentos curriculares.

No Brasil, é fato que, nestas primeiras décadas do século XXI, começou a haver um apagamento da Literatura Brasileira no ensino médio brasileiro (Melo & Silva, 2018), que passa de componente curricular a conteúdo da Língua Portuguesa na maioria dos estados brasileiros, principalmente nas escolas públicas, sem aumento da carga horária correspondente, sob a alegação de redução do excesso de disciplinas. Para Cosson (2021, p. 80), tal medida mostra que "o conhecimento literário é considerado como um saber dependente de outro e, no seu

limite, supérfluo ou sem importância". Especificamente, nos currículos locais das escolas federais onde atuam os participantes da amostra brasileira, a literatura faz parte da disciplina *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* no IFG e de *Língua Portuguesa* no IF-Goiano e no Colégio de Aplicação do Cepae-UFG.

De maneira similar, na educação secundária na Galícia, conforme também discutimos na análise do currículo galego, a literatura faz parte das matérias obrigatórias *Língua Castelhana e Literatura* e *Língua Galega e Literatura*, tendo autonomia apenas na matéria optativa *Literatura Universal*. Isso acaba implicando a redução da carga-horária destinada ao trabalho com a literatura e, consequentemente, prejudicando a formação do leitor literário, já que há muitos conteúdos linguísticos e literários a serem cumpridos em um reduzido tempo escolar. Tal problemática foi levantada por diversos participantes da pesquisa, conforme exemplificamos a seguir:

> Os projetos de ensino têm ajudado muito no letramento literário, visto que a carga horária das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira dos cursos integrados é mínima. (PLPL16)

> No *campus* em que trabalho, o número de aulas de língua portuguesa é reduzido e ainda precisa ser contemplado nelas os estudos de gramática, produção textual e literatura. (PLPL35)

> Creio ser importante ressaltar nossos esforços coletivos a fim de sensibilizar variadas instâncias quanto às nossas dificuldades diárias no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa [e Literatura]. Nosso trabalho fica muito prejudicado diante da nossa realidade de carga horária da disciplina e de trabalho como um todo. (PLPL36)

Para Dalvi (2013), essa falta de espaço-tempo é um dos maiores entraves para efetivação da leitura literária na escola, maior até mesmo que a resistência do alunado à leitura. Para essa especialista em educação literária no Brasil, ler literatura envolve fruição, reflexão e elaboração, ou seja, aspectos não compatíveis com os atuais currículos e com o ritmo acelerado da escola e movimento veloz das culturas de massa.

As queixas do professorado da amostra PLPL são compartilhadas por docentes da Galícia que participaram de nossa investigação, conforme comprovam os comentários a seguir:

> O feito de impartir xuntas as disciplinas de Lingua e Literatura impide adicarlle o tempo suficiente. Ademais os programas son inabarcables e non hai a calma suficiente para cultivar o sentido estético e mesmo a comprensión dos textos. (PLCL02)

> É imprescindible modificar os currícula, tanto de lingua galega como de lingua castelá, separando de novo as materias de lingua e literatura. A integración leva á desaparición, na práctica docente, do estudo da literatura. É unha opinión compartida polos dous departamentos non só do meu centro de traballo, senón tamén doutros moitos centros. (PLGL28)

> Para min hai dous problemas de base no ensino da literatura nos niveis en que eu a imparto (4º ESO -2º Bach). En 4º ESO o problema é o tempo, que a literatura sexa un dos cinco bloques de contidos dunha materia con tres clases semanais. O tempo que pode dedicárselle acaba sendo ridículo e, por imperativo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> legal, máis enfocado á historia da literatura ca á lectura mesma. En 2º Bach independentemente xa do tempo (que non dá para o currículo) condiciona demasiado o feito de que a literatura nas ABAU sexa, no caso de lingua galega, a reprodución dun ou dous temas de historia da literatura e non o comentario de textos, nin o comentario de obras de lectura. Deberían volver a ser materias diferentes, lingua e literatura. (PLCL32)

Esses dois últimos comentários, além da crítica à baixa carga-horária e à falta de autonomia da Literatura como matéria escolar, levantam também a problemática referente ao condicionamento demasiado da *Avaliación do Bacharelato para o acceso á Universidade* (ABAU) e do currículo no trabalho do professorado de literatura. Nesse sentido, para as amostras galegas, impactam negativamente os *exames de acesso ao ensino superior e as avaliações externas* (PLCL: 2,0; PLGL: 2,2), além dos *documentos oficiais de educação, como leis e currículos* (PLCL: 2,2; PLGL: 2,4), possivelmente, porque tais elementos condicionam o trabalho do professorado, obrigando-o trabalhar determinados conteúdos e a adotar determinadas obras e metodologias, nem sempre adequados à realidade de sua comunidade escolar.

Para os participantes brasileiros, esses dois elementos são praticamente indiferentes, provavelmente em razão da autonomia de trabalho que o professorado das escolas federais tem, tanto na elaboração dos planos de ensino das disciplinas quanto nos currículos locais das instituições de ensino federais, que vão bem além das aprendizagens mínimas estabelecidas pela BNCC (2018). Contudo, outras pesquisas aplicadas a professores das redes estaduais e privada comprovam que esses itens impactam de forma negativa na formação do leitor literário na escola brasileira, homogeneizando e reduzindo o trabalho com a literatura ao que se propõe nos currículos estaduais e nas questões das provas do Enem e dos vestibulares. Para Cereja (2004) e Freitas (2019), por exemplo, a literatura passa a ter relevância, principalmente, no tocante aos vestibulares e Enem, que, em seus programas, adotam conteúdos e obras, cujos estudos e leituras passam a ser obrigatórios ou necessários para realização das provas. Sob essa ótica, o ensino da literatura passa a apresentar caráter utilitário, com foco apenas na aprovação dos exames de ingresso ao ensino superior, perdendo, assim, o seu caráter humanístico.

Ademais, nas respostas facultativas dos participantes de nossa pesquisa, o cumprimento dos conteúdos foi apontado por alguns participantes como a principal barreira a ser superada no processo de formação do leitor literário. As transcrições, a seguir, abordam essa problemática e sugerem o caminho a ser seguido, conforme podemos comprovar por meio de comentários e relatos de participantes da pesquisa:

> Uma pedagogia humanizadora e que escape do caminho conteudista precisa ser o caminho para incentivar novos leitores - e a Literatura é a disciplina com maior potencial para seguir essa estratégia pedagógica. (PLPL69)

> Acredito que a maior barreira que encontramos para o ensino da literatura seja o engessamento pela obrigatoriedade de cumprirmos com os conteúdos. Mas, quando nos deixamos levar pelas sugestões e vontades dos nossos alunos, podemos colher frutos muito duradouros e surpreendentes. No ano de 2019, tive uma experiência muito boa quando, ao levar um texto da Cora Coralina para um piquenique com a turma, no campo de futebol da escola, eles me pediram para trabalharmos com a obra da poetisa. Prometi então que se eles se engajassem no projeto, eu os levaria para conhecer a casa dela na Cidade de Goiás. Foi uma experiência incrível e gratificante! Mas, é claro que muita coisa sobre o programa de literatura ficou sem ser vista, mas o que esses alunos curtiram os

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> textos e o passeio a Goiás de dois dias, valeu muito mais do que o programa não visto. (PLPL47)

Por outro lado, para os respondentes da amostra PLPL, o que mais impacta positivamente são as *teorias (literária, educacionais, interdisciplinares) e pesquisas científicas* (4,0), que, para esses sujeitos, muito contribuem para a formação inicial e continuada do professorado. O seguinte comentário de uma participante demonstra tal percepção:

> São inúmeras as contribuições que a literatura oferece para a formação do indivíduo, porém, como os outros componentes curriculares escolares, os desafios são muitos e carecem de pesquisas, reflexões e muito trabalho que busquem metodologias que possam melhorar a aula de literatura. Talvez, o maior desafio atual seja despertar no discente o interesse/gosto pelo texto literário. (PLPL39)

Já nas amostras galegas, dentre os itens elencados nessa questão, as *políticas públicas de incentivo à leitura literária* são o fator que mais impacta positivamente na formação do leitor literário (PLCL: 3,6; PLGL: 3,6). De fato, conforme já mencionamos anteriormente, dentro da proposta da educação literária na Espanha, o PLAMBE dinamizou as bibliotecas escolares dos centros de ensino, tendo como principal objetivo fornecer recursos para transformá-las em espaços de estímulo à leitura. Paralelamente a esse programa, foram realizadas convocatórias para clubes de leitura, com eixos temáticos (com ênfase, por exemplo, nas questões de gênero e na educação para a igualdade). O objetivo de todas essas ações conjuntas está diretamente relacionado ao desenvolvimento do Plano Leitor, que visa atribuir a toda a comunidade educacional a responsabilidade de participar da educação literária, não ficando a cargo apenas dos profissionais das matérias de línguas e de literatura. Assim, as equipes de bibliotecas e os clubes de leitura integram docentes de diferentes áreas e até se estendem às famílias, na tentativa de promover um ambiente favorável à leitura e ao intercâmbio não hierárquico em torno da experiência compartilhada de ler.

Entretanto, a realidade parece não ser a mesma em todos os IES da Galícia, uma vez que enquanto há docente que destaca os clubes de leitura como um importante meio para se formar leitores, há também quem diga que não há programa leitor no centro educacional em que trabalha, conforme exemplificam os seguintes comentários de participantes: "Os clubs de lectura son a mellor arma de formación lectors" (PLGL18) e "No meu centro non hai programa lector" (PLGL45). Partindo do princípio da obrigatoriedade do programa leitor em todos esses centros de ensino, podemos interpretar que esta última participante desconheça tal programa ou que não esse não seja efetivamente aplicado onde ela trabalha.

Por fim, nessa questão, apesar de a *coleção didática adotada na escola* ter sido apresentada como um fator de impacto praticamente indiferente na formação do leitor literário para os participantes das três amostras, uma professora da amostra PLCL faz uma crítica severa a esse tipo de material e aos textos canônicos, como sendo uns dos principais entraves no processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências do alunado, conforme comentário a seguir:

> A miña maior crítica ao sistema é o uso de materiais estandarizados e fosilizados (libro de texto, textos canónicos) a través de estratexias docentes decimonónicas e principalmente teóricas e formalistas que están completamente afastadas dos intereses verdadeiros do alumnado e da súa situación persoal e social en pleno século XXI. Algo que non axuda moito na súa aprendizaxe e no desenvolvemento de todas as competencias indicadas nas últimas leis educativas. (PLCL60)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

De fato, na educação secundária, o cânone literário, quando não selecionado de acordo com o universo do adolescente, tem sido apontado por docentes e pesquisadores como um entrave na formação do leitor literário (Jover, 2007; Plaza, 2015). Entendido, nesse caso, como sendo um corpo de obras (e seus autores) que constitui um repertório referencial na tradição, o cânone literário pode ser uma permanente atualização do passado, levada a cabo por certo exercício de poder, sem nada de natural ou espontâneo, por pessoas socialmente reconhecidas e autorizadas na área (Mainer, 1998). Ao mesmo tempo que se caracteriza como uma estrutura histórica, é passível de reformulações mediante os princípios de quem (individual ou coletivo) o postula, apresentando diversas funções. Entre essas, podemos destacar a de transmitir modelos e ideais e a de difundir a herança do que se considera um conhecimento cultural básico de uma determinada cultura ou nação. Contudo, não podemos negar que as obras consideradas clássicas e perenes são riquezas inesquecíveis que comunicam valores humanos essenciais, marcas das/nas culturas que atravessaram, que se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se com o inconsciente coletivo e pessoal (Calvino, 2007), por isso são dignas de serem lidas, relidas, estudadas e transmitidas de geração em geração.

Entretanto, temos que ressaltar, a partir de Jover (2007), que não existe apenas um cânone, mas cânones no plural. Desse modo, faz-se necessário que, no ensino de nível médio/secundário, a escola rompa com a adoção dos cânones universitários, já que as leituras de um adolescente não são as mesmas que as de um universitário, ainda que possa haver algumas em comum. Porém, não se pode renunciar ao precioso território de memória comum e do imaginário compartilhado, que estabelece vínculos indeléveis entre os sujeitos de uma coletividade. Assim, é necessário que o professor-leitor selecione as obras canônicas mais adequadas ao seu alunado, optando por um cânone escolar cosmopolita, diversificado e aberto às literaturas dos mais diversos países. Nesse sentido, um cânone misto escolar, com linguagem linguística e literária acessíveis aos adolescentes, pode, ao mesmo tempo, desenvolver a competência leitora e literária do alunado, bem como contribuir para a sua formação humana, a partir de um projeto global que possibilite abordar, por meio da literatura, os temas transversais dos documentos curriculares.

Dando continuidade às discussões, como não foi possível aplicarmos a pesquisa aos estudantes, conforme já justificamos anteriormente, buscamos, a partir das percepções dos participantes da amostra PLPL, estimar a **porcentagem do alunado desse professorado que tem o hábito de ler obras literárias regularmente**. De acordo com as respostas, os docentes da amostra PLPL estimam que 30% do seu alunado das escolas federais de Goiás leem literatura com regularidade. O índice entre os estudantes da educação secundária que cursam a disciplina de Língua Castelhana e Literatura nos *IES* é próximo a esse resultado, uma vez que, segundo os participantes da amostra PLCL, 27% de seus alunos têm o hábito da leitura literária. Já entre os estudantes de Língua Galega e Literatura, a porcentagem é menor, visto que os docentes da amostra PLGL estimam que apenas 21% de seus alunos da educação secundária leem textos literários com regularidade.[66]

No que tange às duas amostras galegas, essa porcentagem de 6% a mais na PLCL pode ser justificada, a nosso ver, pelo fato de o professorado dessa amostra perceber um maior hábito da leitura livre e por interesse próprio de obras em língua castelhana entre os seus alunos, uma vez que há mais produções literárias nacionais em língua castelhana, bem como mais traduções – dos idiomas originais para esse idioma do que para o galego – de obras da literatura clássica juvenil e dos *best sellers*, que tanto atraem os adolescentes e jovens.

[66] Como os indicadores aqui são de estudantes que possuem o hábito de leitor literário, ou seja, que leem regularmente por vontade própria, não é possível estabelecermos comparações com pesquisas em larga escala que utilizam como critério de leitor aquele que leu pelo menos um livro nos últimos meses.

Entretanto, os índices em todas as amostras não são altos. Os comentários, a seguir, de participantes das duas amostras galegas abordam a dificuldade em se desenvolver e manter o hábito leitor entre o alunado, principalmente na fase pós-obrigatória da educação secundária:

> É difícil incentivar este hábito e máis en bacharelato. (PLCL12)

> O hábito lector de gran parte do alumnado vaise perdendo sobre todo a partir dos 14-15 anos. (PLGL11)

> Despois de máis de 30 anos de traballo, observo que a práctica da lectura é unha actividade que cada vez lle custa máis ao alumnado. Non están afeitos a estar concentrados durante máis de 10-15 minutos, o que dificulta enormemente o acto da lectura. (PLGL22)

Já uma participante da amostra PLPL faz uma narrativa contagiante sobre como reverter, com criatividade, a falta do hábito da leitura literária entre estudantes de diferentes níveis de ensino, conforme trecho a seguir:

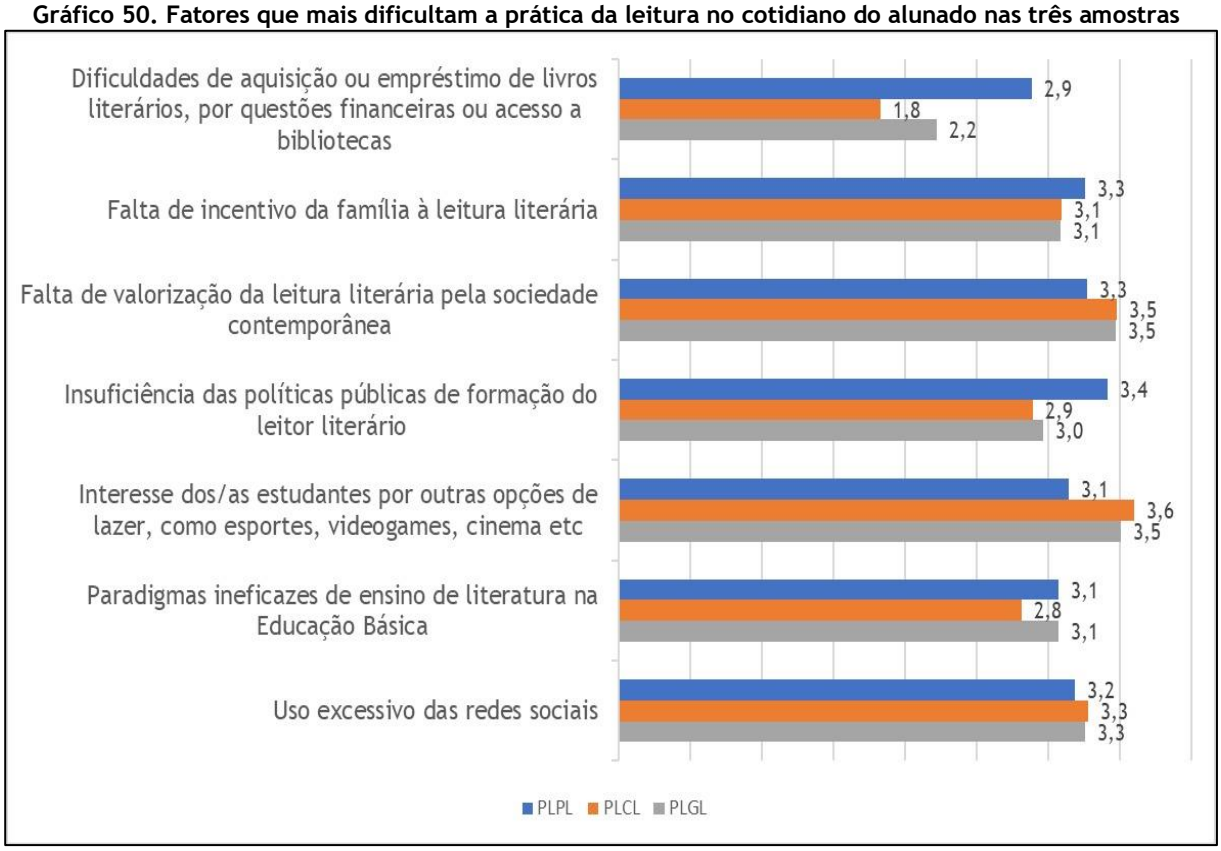
> Ao longo da minha trajetória docente, muitos dos/das estudantes chegaram ao ensino médio sem o hábito de leitura. Uma forma que usei para que eles e elas passassem a ter interesse pela leitura foi, escolher diferentes títulos literários, propagá-los e deixar a escolha para leitura. Cada livro lido era um ponto de bônus. Após lido teriam que fazer a propaganda. Fiz assim tanto na educação básica como em cursos superiores. Passados alguns anos encontrei um ex-aluno, jovem, na rua, ele me cumprimentou e depois de breve conversa, ele disse-me: - Professora, eu estou montando um espaço de livros no banco onde estou trabalhando. Emocionei, era um daqueles que lia pelo bônus e tomou gosto pela leitura na graduação. Entre outras formas de incentivar a leitura é o/a docente ler na biblioteca, no pátio da escola para que os alunos nos veem como professores/as leitores/as, e não só como cobradores de leitura, é propagar os livros. Para a pobre filhinha da passadeira eu pagava um real para cada livrinho literário que eu emprestava para ela ler. Toda semana ela chegava e dizia: Hoje eu li cinco. A mãe estranhou a menininha não gostava de ler e se tornou leitora. Me senti contemplada quando um jornal de grande circulação de Goiás divulgou que uma empresa de uma cidade de Mato Grosso pagava um salário a mais para os funcionários que lessem uma quantidade X de livros por ano. Incentivar a leitura começa em darmos livros de presente às crianças desde a tenra idade. (PLPL20)

Diante desses comentários e dos indicadores dos alunos-leitores, à guisa de concluímos este subcapítulo, trazemos, a seguir, com viés comparativo, os resultados relativos ao item que questiona os participantes acerca dos **fatores que mais dificultam o desenvolvimento da prática da leitura literária no cotidiano do alunado.**

O Gráfico 50, na sequência, apresenta as médias relativas às três amostras, de acordo com escala Likert: 1= nada; 2= pouco; 3= bastante; 4= muito.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gráfico 50. Fatores que mais dificultam a prática da leitura no cotidiano do alunado nas três amostras



Fonte: Elaboração própria.

Conforme esses resultados, todos os fatores elencados dificultam, em alguma medida, o desenvolvimento do hábito da leitura literária entre os adolescentes que constituem o alunado dos participantes das três amostras. Na amostra PLPL, os valores das médias são muito próximos, revelando que todos os itens prejudicam "bastante" tal prática, com um leve predomínio da *insuficiência das políticas públicas de formação do leitor literário* (3,4). Nas amostras PLCL e PLGL, todos os aspectos apontados, nessa questão, dificultam (de pouco a muito) a prática da leitura no cotidiano do alunado, sendo que há um pequeno destaque para o *interesse dos/as estudantes por outras opções de lazer* (PLCL: 3,6; PLGL: 3,5) e para a *falta de valorização da leitura literária pela sociedade contemporânea* (PLCL: 3,5; PLGL: 3,5). Já entre os coeficientes que prejudicam menos, os dados revelam que *a dificuldade de aquisição ou empréstimos de obras literárias* não é um dos principais problemas no contexto galego investigado, sendo "pouco" levantado pelas amostras PLCL (1,8) e PLGL (2,2). Na amostra PLPL (2,9), esse também é o fator com a menor incidência entre as dificuldades percebidas pelos docentes das escolas federais de Goiás, mas ainda assim é apontada como sendo um item que prejudica "bastante".

Ao analisarmos qualitativamente esses resultados, destacamos inicialmente que, de fato, a insuficiência das políticas públicas na formação do leitor literário é o principal entrave para o desenvolvimento do hábito da leitura no cotidiano dos brasileiros; diferentemente do contexto galego, sobre o qual discutimos anteriormente, onde as atuais políticas públicas aparecem como sendo um fator de impacto positivo nesse processo. Vejamos algumas justificativas para essa percepção negativa no Brasil. Segundo a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, de âmbito nacional, os maiores desafios para a formação do leitor são a falta de investimento na formação dos profissionais da educação, a ausência de bibliotecas em cerca de 60% das escolas brasileiras

e o alto índice de quase 40% de analfabetismo funcional dos brasileiros maiores de 18 anos. Para mudanças nesse cenário, além de ações da sociedade civil, os especialistas apontam que são necessárias políticas públicas voltadas para a redução das exclusões e garantia dos direitos à educação de qualidade, às práticas efetivas de letramentos e ao acesso ao livro e aos bens culturais (Failla, 2021).

Porém, o Governo brasileiro não tem cumprido tal dever. De acordo com o professor e pesquisador Marques Neto (2021), são muito os motivos que podem explicar os baixos percentuais de leitores na população brasileira, mas a inércia de longa data e a posterior destruição, nos governos de Michel Temer e de Jair Bolsonaro, das políticas públicas de formação de leitores é o principal e mais preocupante fator. Segundo esse autor, todas as conquistas cidadãs que as políticas públicas de livro, leitura, literatura e bibliotecas conseguidas, por meio do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), instituído em 2006, vêm sendo desmontadas desde 2016. Para esse autor, o Brasil vem perdendo leitores não em razão de o brasileiro não gostar de ler, mas sim por falta de acesso à leitura pela maior parte da população, fazendo com que a dificuldade de acesso ao livro seja o principal obstáculo na formação leitora em nível nacional.

No âmbito das escolas federais situadas em Goiás, apesar da existência das bibliotecas escolares e do relativo acesso às obras eletrônicas pelos estudantes, a *aquisição e/ou empréstimo de obras literárias* continua sendo um obstáculo "bastante" considerado pelos participantes da amostra PLPL, conforme já destacamos anteriormente. Nesse caso, vale ressaltarmos que o acervo de obras literárias (físicas e eletrônicas) dessas bibliotecas ainda não atende às demandas dos estudantes e do professorado de Literatura, nem em diversidade de títulos e autores nem em quantidade de volumes.

No contexto galego, conforme discutimos anteriormente, as atuais políticas públicas de incentivo e disseminação da leitura parecem ser mais efetivas e exitosas que no Brasil, haja vista que esse fator não está entre os que mais dificultam o desenvolvimento do hábito leitor no cotidiano do alunado galego. Essas medidas podem ser uma explicação para que a *aquisição ou empréstimos de obras literárias* seja a menor das dificuldades apontadas pelos professores galegos no desenvolvimento do hábito leitor no cotidiano do alunado deles, figurando como um fator que, atualmente, "pouco" dificulta, segundo as amostras PLCL (1,8) e PLGL (2,1).

Avançando na discussão, tendo em vista a realidade nacional brasileira e a singularidade das escolas federais, podemos acrescentar que somente um maior acesso às obras literárias não mudará os índices de sujeitos leitores. Para a pesquisadora Bretas (2014), com quem concordamos, o poder público (nacional, estadual e municipal) precisa patrocinar políticas efetivas de incentivo à leitura, por meio de ações de maior impacto e abrangência, que garantam o acesso aos textos literários e a outros bens culturais, mas também o fomento das pesquisas, além de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Assim sendo, são necessários mais esforços para que a leitura literária faça parte do cotidiano dos estudantes e dos cidadãos em geral, em diferentes espaços, como bibliotecas físicas e virtuais, livrarias, clubes de leitores, feiras, exposições, Internet e, principalmente na sala de aula, lugar privilegiado no processo de formação de leitores.

Nessa perspectiva, a nosso ver, tais políticas governamentais precisam favorecer o papel do professorado como formador de leitores literários competentes, pois, afinal, esse processo não envolve apenas a aquisição permanente de obras, como o PNLD Literário, mas o estabelecimento de políticas que preparem os profissionais da educação, sobretudo o docente, para trabalharem com esse acervo.[67]

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[67] O PNLD Literário constitui um dos objetos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que "compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros

Ademais, o conjunto de ações, programas e decisões governamentais precisam contemplar os lares dos estudantes, uma vez que são necessárias medidas para reforçar o papel das famílias na aprendizagem e no hábito leitor dos filhos, visto que o envolvimento daquelas é fundamental para a aprendizagem destes. Conforme demonstram os resultados de nossa pesquisa, *a falta de incentivo da família à leitura* é um problema que afeta "bastante" a prática da leitura literária no cotidiano dos adolescentes nos contextos investigados (PLPL: 3,3; PLCL; 3,1; PLGL: 3,1). De fato, em qualquer país, sabemos que a família é decisiva para incentivar a leitura entre as crianças e os adolescentes, pois, além do contato com os textos literários em casa e do exemplo de verem frequentemente os responsáveis (avós, pais, tios, tutores) lendo, o compartilhamento dessa prática agrega o componente afetivo, fazendo com que as possibilidades de se tornarem leitores sejam bem maiores (Bretas, 2014).

Além disso, as medidas devem contemplar também os espaços alternativos, como praças e estações de transporte público, sobretudo nas periferias urbanas, para que a leitura literária alcance também os menos favorecidos financeiramente, haja vista que as pesquisas apontam que o índice de leitores é maior nas classes sociais mais favorecidas e com maior possibilidade de acesso a atividades sociais e bens culturais (Failla, 2021). Para reverter esse cenário, segundo essa pesquisadora, é necessário entender e superar as dificuldades que há no atingimento das metas de fomento do ato de ler e de solidificação da economia do PNLL. Tais questões devem ser assumidas pela sociedade civil, pelo poder público e pela iniciativa privada.

Quanto aos itens relativos ao *interesse dos estudantes por outras opções de lazer, como esportes, videogame, cinema etc.* e à *falta de valorização da leitura literária pela sociedade contemporânea*, apontados pelas amostras galegas (PLCL e PLGL) como sendo os dois aspectos que mais dificultam a prática da leitura literária no cotidiano do alunado, tais fatores também são "bastante" evidentes na amostra PLPL. Esses dois agravantes, associados ao *uso excessivo das redes sociais no tempo livre*, parecem realmente prejudicar o hábito da leitura literária no mundo contemporâneo.

De fato, as pessoas têm usado o tempo livre para assistir a programas de televisão, a filmes e a vídeos, escutar música, jogar games ou videogames, usar as redes sociais, entre outras fontes de lazer em detrimento da leitura literária, conforme comprovam diversos estudos. Recentemente, a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (Failla, 2021) identificou que o uso do tempo livre para outras opções de lazer – principalmente em atividades relacionadas à Internet para acesso às redes sociais e conteúdos via *streaming* – é o maior responsável pela redução do percentual de leitores. Segundo análises dos dados desse estudo, 68% dos leitores em geral, independentemente do nível escolar, usam seu tempo livre no WhatsApp. Entre os adolescentes de 14 a 17 anos, com idade relativa ao ensino médio, 66% dizem usar a Internet no tempo livre, evidenciando que o livro vem perdendo espaço entre os leitores, em razão da ampliação e da intensificação do uso das redes sociais, dos serviços de *streaming* e de toda a tecnologia *on demand* em nosso mundo digitalizado.

Contudo, diante dessa tendência, os recursos digitais podem e devem ser usados para estimular a leitura literária, conforme comentário advindo de uma participante da amostra PLPL:

> Tendo em vista o largo uso das redes sociais atualmente, o uso de tais espaços pode contribuir para a construção de uma comunidade de leitores e também motivar a leitura por parte do público digital. (PLPL11)

materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica" do Brasil. Recuperado de https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro

Outrossim, essa preferência por outras opções de lazer reflete uma *desvalorização da literatura por uma parcela da sociedade da sociedade*, que não vê o texto literário como lazer ou fonte inesgotável de prazer e de saberes, nem como ferramenta indispensável para a formação humana, para o conhecimento de si, do outro e do mundo, entre tantos outros benefícios inerentes à arte literária. Em tempos de analfabetismo social e político, segundo o renomado escritor, ilustrador, compositor e pesquisador brasileiro Ricardo Azevedo, para os indivíduos que vivem num ambiente apenas técnico, impessoal, consumista e utilitarista, os termos "ficção" e "utopia" estão sendo cada vez menos desacreditados. É comum ouvirmos vozes (principalmente de pais) propagarem que literatura é bobagem, que não se precisa gastar dinheiro com obras literárias, mas sim investir em livros técnicos, didáticos e úteis. Para esse autor, com quem concordamos, tais pontos de vista são equivocados, pois a ficção é uma forma de experimentarmos a verdade na visão bakhtiniana. Ademais, literatura é ficção e linguagem subjetiva, por meio das quais, são criadas situações humanas complexas que não ocorreram, mas que poderiam ter ocorrido, e, a partir delas, temos a chance de pensar melhor sobre a vida e o mundo (Azevedo, 2021).

O comentário, a seguir, apresenta uma percepção docente advinda da amostra brasileira a esse respeito:

> A literatura na verdade se mistura com a realidade e ficção, mas ainda é um instrumento de análise crítica da realidade social que nos circunda em relação a Cultura, hábitos, tradições, ou seja, análise crítica da realidade. Quando o aluno tem ou desenvolve essa percepção, daí sim, começamos a estudar LITERATURA. (PLPL52)

Tal percepção é compartilhada por um professor que faz parte da amostra PLGL, que ressalta esse poder da literatura na formação de cidadãos críticos e denuncia a desvalorização dela no sistema educacional, conforme comentário transcrito a seguir:

> Realmente a literatura está a ser minusvalorada no sistema educativo actual, ao igual que a maioría dos aspectos que contribúen á conformación de individuos críticos. A literatura non debe ser, na miña opinión, o altofalante do que dixeron as autoras ou os autores, máis ao contrario tería que funcionar como un instrumento para cuestionar calquera aspecto da realidade (incluso o contido do propio do texto). (PLGL59)

Finalizadas essas discussões, queremos ressaltar que realizamos algumas análises comparativas dos dados para verificar a existência de possíveis diferenças de resultados (de metodologia docente, espaços e formas de acesso aos textos literários ou percepção do hábito de leitura literária do alunado, por exemplo), tendo em vista fatores como gênero, idade, local de trabalho e etapa de ensino (ESO ou Bacharelato) do professorado participante da pesquisa. Mas com exceção do que já foi apontado ao longo dessas discussões, não encontramos diferenças significativas nas médias dos resultados de cada uma das amostras ao fazermos o cruzamento das variáveis da primeira dimensão (perfil dos participantes) com a terceira (percepções e práticas docentes) do questionário, haja vista que buscamos, neste trabalho, sobretudo uma descrição de como a literatura está sendo trabalhada no conjunto de percepções e práticas nos contextos investigados. Nesse sentido, ao fazermos a tabulação cruzada dos dados, não encontramos indícios que nos instigassem a detalhar, neste informe, resultados específicos desse cruzamento de variáveis.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Mediante esse esclarecimento, daremos seguimento aos nosso estudo, voltando nosso olhar para os livros didáticos mais adotados pelos participantes deste trabalho, haja vista que mais de 80% do professorado das três amostras fazem uso, em alguma medida e de certa maneira, desse tipo de material didático em suas práticas docentes, conforme os resultados que apresentaremos e discutiremos no próximo capítulo. Com essa abordagem, esperamos complementar nossas análises e interpretações do trabalho com a literatura nos ambientes formais de ensino e aprendizagem das realidades investigadas por nós.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 5. RETRATOS DOS LIVROS DIDÁTICOS

"Não há melhor fragata do que um livro para nos levar a terras distantes."

Emily Dickinson

Conforme apresentamos na Introdução, os objetivos principais deste trabalho investigativo são descrever e analisar, com um viés comparativo, os atuais modelos de ensino da literatura em instituições escolares de nível médio do Brasil e da educação secundária da Galícia, bem como fornecer subsídios para a reflexão e o redimensionamento das práticas de leitura literária no âmbito escolar, com vistas à formação de comunidades de leitores críticos. Para alcançá-los, estabelecemos como um dos objetivos específicos a descrição, análise e interpretação de materiais didáticos, como complementação dentro do desenho integrativo da pesquisa mista que desenvolvemos. Neste capítulo, pretendemos cumprir com esse propósito específico, por meio de um breve estudo de três livros das coleções didáticas mais usadas pelo professorado que respondeu ao questionário *on-line*. Ademais, pretendemos também estabelecer relações entre os livros didáticos e as percepções e práticas dos participantes da nossa investigação.

Ressaltamos que não nos aprofundaremos nas análises, tendo em vista que o estudo dos manuais escolares constitui apenas uma complementação dentro da abordagem mista que utilizamos, como sendo uma das muitas práticas de formação do leitor literário utilizadas pelo professorado e alunado, conforme já esclarecemos no capítulo metodológico. Ademais, há uma diversidade de coleções didáticas em uso e não são todos os docentes que utilizam esse tipo de livro em sala de aula, já que há os que preferem trabalhar apenas com os próprios materiais didáticos e/ou com o acesso direto às obras literárias. Nesse sentido, os livros didáticos analisados por nós serão apenas mais um retrato da formação do leitor literário, não representando, portanto, uma hegemonia no tratamento dispensado à literatura em todas as coleções didáticas nos contextos investigados.

Além disso, os livros didáticos do PNLD em uso nas escolas públicas brasileiras no ano de aplicação de nossa pesquisa (2021) não estão atualizados em relação aos novos marcos legais, tendo sido substituídos, a partir de 2022, por novos livros com propostas teórico-metodológicas alinhadas à BNCC (2018) e ao Novo Ensino Médio. Diante desse fato, não é possível fazermos uma análise curricular desses livros em relação aos marcos legais que estudamos nesta tese. Ademais, na Espanha, com a publicação da *LOMLOE* (2021) e dos novos currículos das Comunidades Autônomas, a substituição dos livros didáticos também está em andamento. Nesse sentido, podemos dizer que tal ferramenta didática é compreendida como um objeto efêmero que se desatualiza com muita rapidez.

Diante desses esclarecimentos, dividiremos este capítulo em cinco subcapítulos. No primeiro, trazemos a análise e interpretação dos dados relativos aos itens que abordam o livro didático no questionário *on-line* aplicado aos participantes, buscando estabelecer relações entre manuais escolares e docentes. Tais dados são importantes para identificarmos as coleções didáticas mais usadas pelos participantes de nossa pesquisa, bem como para dimensionarmos a frequência e o impacto do uso do livro didático em suas práticas de formação do leitor literário

no ambiente escolar. No segundo subcapítulo, destacamos características comuns ao livro didático, enquanto objeto complexo e multifacetado, bem como o seu caráter de currículo oculto. No terceiro, apresentamos e descrevemos o *corpus* dos livros didáticos selecionados para análise, com foco em aspectos gerais, como autoria, estrutura e coletânea de textos, de cada um deles. No quarto subcapítulo, dentro do projeto gráfico-editorial de cada um deles, empreendemos uma análise semiótica do livro didático enquanto signo visual, com destaque para o estudo das imagens ao longo das unidades que compõem cada obra didática desse *corpus*. Essa abordagem é interessante neste trabalho, visto que é, justamente, na literatura e na educação literária, que recai, desde os currículos, uma dimensão de representação social, sendo, portanto, pertinente vermos como outros códigos semióticos dos livros didáticos adotam ou não essa perspectiva implícita e ideologicamente poderosa que caracteriza um currículo oculto.

No quinto e último subcapítulo, procuramos descrever e analisar, com viés predominantemente qualitativo e comparativo, o tratamento dispensado à literatura e o(s) modelo(s) de ensino dela proposto(s) nesses manuais didáticos.

Dessa forma, esperamos cumprir com o último dos objetivos específicos deste trabalho investigativo e encontrar mais indícios dos modelos de ensino da literatura vigentes nas realidades investigadas. Nesse caminho, retomando a epígrafe utilizada no início deste capítulo, cuja citação foi traduzida de "There is no frigate like a book to take us lands away" (Dickinson, 1979, p. 879), consideramos que os livros didáticos também são fragatas que podem nos levar a terras distantes, no nosso caso, à Galícia.

5.1 LIVROS DIDÁTICOS E DOCENTES

A nossa opção pela análise do livro didático, entre os muitos materiais didáticos utilizados pelo professorado, deve-se, sobretudo, à importância dele enquanto ferramenta didático-pedagógica e ao fato desse manual escolar ser um objeto de uso coletivo, o que nos propicia o acesso a dados comuns a um número maior de usuários. Nesse sentido, a obra didática é um importante recurso criado para facilitar a mediação didático-pedagógica do conhecimento teórico e prático entre docentes e discentes. Ademais, esse tipo de livro está consagrado na cultura escolar e assumiu a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula da Educação Básica em muitos países. Além disso, sua importância, para muitos docentes, vai além de sua função principal de ferramenta auxiliar à prática didática, já que acaba sendo também um dos maiores responsáveis pela informação e formação do professorado, haja vista que é um meio de acesso do corpo docente ao currículo oficial e às novas abordagens teórico-metodológicas (Munakata, 2013; Silveira & Teixeira, 2020).

Outrossim, conforme já mencionamos anteriormente, de acordo com Batista (1999) e Rangel (2003), o livro didático é considerado a principal ou a única fonte de acesso de grande parte da população brasileira à cultura letrada, incluindo a arte literária. Especificamente, no ensino médio, esse papel do livro didático parece ser ainda mais acentuado no trabalho com a literatura, pois é nesse nível escolar que o ensino da literatura é mais sistematizado e esse tipo de manual costuma guiar a prática docente. Conforme pesquisa realizada por Bretas (2014), em grande parte das escolas brasileiras, o livro didático ainda é material solitário da prática pedagógica docente, sendo uma ferramenta essencial na prática cotidiana da leitura de gêneros literários e não literários na escola.

Na pesquisa que aplicamos, verificamos que, nos contextos das escolas federais situadas em Goiás e dos IES da Galícia, o livro didático também se faz presente nas práticas do professorado em sala de aula, uma vez que 81,5% dos docentes brasileiros e cerca de 90% dos professores galegos que participaram da pesquisa afirmaram trabalhar, em graus variados de

frequência, com a leitura literária por meio dos textos e atividades apresentados nas coleções didáticas.[68] Tais resultados confirmaram a necessidade de avaliarmos, ainda que brevemente, os livros didáticos mais adotados pelos participantes de nossa pesquisa, a fim de ampliarmos um pouco mais a análise prática das realidades investigadas.

Contudo, vale ressaltarmos que a relevância dessa ferramenta didático-pedagógica não é uma unanimidade, uma vez que há docentes que preferem não o utilizar nunca. Dos participantes de nossa pesquisa, 18,5% da amostra PLPL, 15,4% da PLCL e 6,2% da PLGL disseram não usar nenhuma coleção didática. No Cepae-UFG, uma das instituições escolares que aplicamos a pesquisa em Goiás, por exemplo, não se adota o livro didático, ainda que recebê-lo gratuitamente seja um direito do alunado de toda escola pública brasileira, por meio de programa do Ministério da Educação. As professoras dessa instituição escolar, assim como parte do professorado dos institutos educacionais de Goiás e da Galícia, preferem elaborar os próprios materiais didáticos ou promover a leitura literária somente por meio do acesso direto às obras.

Para Rildo Cosson, em entrevista concedida a Begma T. Barbosa, o livro didático pouco ou em quase nada tem contribuído para o letramento literário dos estudantes. De acordo com esse autor, tal instrumento, que antes funcionava como antologia textual, guia curricular e manual de atividades, tornou-se obsoleto, uma vez que o acesso direto a uma infinidade de textos, via Internet ou outros meios, é uma realidade. Desse modo, ainda segundo esse pesquisador, tal livro "só permanece na sala de aula por conta da inércia do sistema e dos interesses envolvidos nas compras vultosas do Governo (Barbosa, 2014, p. 147).

Entendemos que o ideal seja mesmo o acesso direto às obras literárias, porém Freitas (2019) e Nascimento (2021), com quem concordamos, ressaltam que, no cenário brasileiro de desigualdades e de recursos didáticos nem sempre presentes, tal livro não se tornou obsoleto por completo, uma vez que ele continua sendo amplamente utilizado em sala de aula. De acordo com a primeira dessas pesquisadoras, é fato que a Internet tem contribuído para utilização de outras fontes de leitura em sala de aula, mas isso não se efetiva em todas as escolas brasileiras, uma vez que, em muitas delas, ainda faltam recursos adequados, como bons acervos literários nas bibliotecas escolares e conexão de qualidade, bem como aparelhos tecnológicos disponíveis para todo o corpo discente. Assim, o livro didático continua sendo o principal meio de acesso à cultura letrada na sala de aula pela comunidade escolar, apesar das muitas críticas e restrições por parte de docentes e pesquisadores a tal ferramenta didática. Em razão dessas ressalvas, grande parte do professorado não usa o livro didático de língua e literatura na íntegra, mas lê os textos e desenvolve algumas atividades presentes nele, pois, assim, a leitura torna-se acessível a estudantes das escolas públicas brasileiras, já que esses podem receber gratuitamente esse material didático.

Entretanto, a nosso ver, não se forma o leitor de literatura apenas por meio do manual escolar, mas sim pela leitura do texto literário, mediante um repertório plural de autores e autoras, gêneros e suportes. Os fragmentos, os resumos, as resenhas, a opinião dos críticos, os comentários ou qualquer outro texto que fale sobre a obra original (presentes nos livros didáticos e em outros meios) não a substituem, pois sabemos que a literatura, como linguagem (Cosson, 2021), é a chave para a porta da formação do leitor literário e a leitura literária não deve exigir a compreensão "exata" ou interpretação rigorosa da obra apresentada nos manuais do professor, pois quando o leitor se deixa tocar pelas sensações e percepções da leitura, realizando dessa forma sua ligação com a linguagem, ele fortalece sua subjetividade e visão crítica (Oswald & Yunes, 2003).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[68] Esses resultados serão detalhados um pouco mais adiante neste subcapítulo.

Os participantes de nossa pesquisa parecem ter uma visão semelhante a essa, já que, tanto em Goiás quanto na Galícia, relativizaram o uso e o impacto do livro didático nas práticas de formação do leitor literário. Conforme podemos perceber nos resultados mostrados a seguir, as percepções e práticas do professorado brasileiro e galego se assemelham em vários aspectos em relação ao livro didático.

Em Goiás, 81,5% do corpo docente de Língua Portuguesa e Literatura das escolas federais utilizam o livro didático para o trabalho com a Literatura, como meio de acesso aos textos e às atividades propostas, na seguinte frequência de intensidade: algumas vezes (31%), frequentemente (23%), raramente (20%), sempre (7%). Apenas 18,5% não o usam. Esse uso parece ser consciente e complementar no que se refere aos meios de acesso aos textos literários e às modalidades de leitura literária, já que a maioria dos participantes respondeu que a coleção didática adotada pela escola impacta relativamente no trabalho de formação do leitor literário, sendo que 44% disseram ser um fator indiferente, 39% afirmaram que favorece ou favorece muito nesse processo e apenas 17% informaram que tal coleção dificulta ou dificulta muito tal trabalho.

Já nos IES da Galícia, o índice de uso é um pouco maior, uma vez que, em média, quase 90% dos participantes galegos utilizam o livro didático para o trabalho com a literatura. Do professorado de Língua Castelhana e Literatura (PLCL), 84,5% fazem tal uso na seguinte frequência de intensidade: frequentemente (31%), algumas vezes (26%), raramente (17%), sempre (10,5%). Apenas 15,5% nunca o utilizam. Tal emprego é ainda um pouco maior entre o professorado de Língua Galega e Literatura (PLGL), uma vez que cerca de 94% utilizam o livro didático para acesso a textos e atividades literárias, na seguinte frequência de intensidade: frequentemente (38,5%), algumas vezes (23,5%), raramente (17%), sempre (15%). Somente 6% nunca o usam para esse fim.

Assim como no contexto brasileiro, o uso do livro didático das línguas oficiais e respectivas literaturas nos IES galegos parece também parece ser crítico e complementar, já que a maioria do professorado da amostra PLCL respondeu que a coleção didática adotada pelo centro educacional impacta relativamente no trabalho de formação do leitor literário, na seguinte proporção: 52,3% disseram ser um fator indiferente, 27,7% afirmaram que favorece ou favorece muito nesse processo e apenas 20% responderam que essa coleção dificulta ou dificulta muito tal trabalho. Quanto ao professorado da amostra PLGL, os resultados revelam uma percepção semelhante a essa quanto à indiferença, já que 53% disseram ser um fator indiferente, 20% afirmaram que a coleção didática favorece ou favorece muito nesse processo e 27% informaram que dificulta ou dificulta muito tal trabalho.

A partir desses resultados, podemos afirmar que o livro didático é visto pela maioria desse professorado como um recurso didático valoroso, já que a grande maioria o utiliza com certa frequência, mas não como um guia que comanda e engessa as práticas de formação do leitor literário. Desse modo, tal livro pode ser percebido como uma ferramenta didática auxiliar, juntamente com outros materiais e recursos. Assim, ele não substitui a obra literária (materializada no livro de literatura – impresso ou eletrônico – ou em outros suportes e linguagens), mas pode ser um meio alternativo de acesso a uma seleção de textos literários e a atividades de leitura e escrita literárias. Como, muitas vezes, a escolarização da literatura no livro didático se efetua de maneira inadequada (Soares, 2003) ou o papel atribuído à educação literária nesses manuais é insatisfatório (Plaza, 2015), cabe ao professorado o uso crítico desse material didático.

Outrossim, mesmo se o livro didático apresentar uma seleção textual plural (com uma diversidade de gêneros e autores clássicos e contemporâneos de diferentes literaturas, inclusive das ditas marginalizadas e de periferia), ele não substitui a figura do professor de literatura, pois

esse é o principal agente na didatização dos saberes. Isso implica dizer que as substituições, alterações e complementações não devem ocorrer apenas com livros didáticos insatisfatórios, conforme assegura Lajolo (1996, pp. 7-8):

> O melhor dos livros didáticos não pode competir com o professor: ele, mais do que qualquer livro, sabe quais os aspectos do conhecimento falam mais de perto a seus alunos, que modalidades de exercício e que tipos de atividade respondem mais fundo em sua classe.
>
> . . .
>
> O caso é que não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro, repita-se mais uma vez, é apenas um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem.
>
> Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações.

Assim, o livro didático de língua e literatura, alinhado às novas abordagens teórico-metodológicas do ensino da literatura, se bem utilizado pelo professorado, pode extrapolar as aprendizagens essenciais/obrigatórias estabelecidas nos documentos curriculares e contribuir, efetivamente, para a formação do leitor literário, entre outros saberes e competências.

5.2 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA E LITERATURA: ARTEFATO COMPLEXO E MULTIFACETADO

Como qualquer outro material dessa natureza, o livro didático de língua (materna ou ambiental) e literatura foi pensado para ser usado no contexto escolar, tendo como principais interlocutores docentes e estudantes. Para Martínez Bonafé (2008), tal artefato é utilizado por um docente no processo de ensino e aprendizagem com um grupo de estudantes, tendo sido pensado, desenhado, escrito, editado, vendido, comprado e distribuído com a finalidade de uma educação institucionalizada, respondendo à organização das propostas didáticas de uma matéria escolar prescrita pelo currículo oficial, sendo, portanto, uma forma específica e dominante de apresentação e concretização do currículo.

No campo dos estudos acadêmicos no Brasil, o livro didático de língua materna e literatura tem sido estudado como um objeto de investigação complexo e multifacetado, que se (re)configura conforme demandas externas e princípios epistemológicos para o ensino, preconizados em documentos oficiais e saberes da prática docente (Bunzen, 2008). Essa ideia de complexidade não deve ser confundida com dificuldade de compreensão ou complicação, uma vez que os objetos são complexos, não só no sentido de heterogêneos, mas, principalmente, porque são multidimensionais e dinâmicos, inscritos em inúmeras redes e variados recortes espaço-temporais (Signorini, 2006).

Enquanto gênero complexo, o livro didático de língua e literatura é um enunciado concreto constituído de objetos de ensino que surge e circula em esferas sociais mais desenvolvidas e relativamente organizadas: editoras e escolas. Numa perspectiva enunciativo-discursiva, não se trata de um mero suporte, mas sim de um gênero do discurso (Bakhtin, 2003), como defende Bunzen (2008, p. 13, grifo do autor):

> Assumir tal posicionamento, implica percebê-lo como um gênero do discurso, historicamente datado, que vem atender a interesses de uma esfera de produção e de circulação e que, desta situação sócio-histórica de produção, retira seus **temas** (os objetos de ensino carregados de valor ideológico), **formas de**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> **composição** para uma expectativa interlocutiva específica (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor ...) e um **estilo didático** próprio.

Nessa perspectiva, assim como Bunzen (2005, p. 44), entendemos que essa abordagem do livro didático de língua e literatura enquanto gênero do discurso possibilita a compreensão de sua estrutura composicional como "multimodal/ imbricada/ múltipla", já que é constituída "por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens de diversos tipos e estilos), com a finalidade principal de ensinar determinados objetos". Ademais, nos últimos anos, tal rede vem se ampliando com a inserção de gêneros da esfera digital e de atividades ligadas às competências digitais ou aos letramentos digitais nos livros didáticos de línguas e literaturas, tentando acompanhar, ainda que incipientemente, o que propõem os novos documentos curriculares e as demandas de uma sociedade cada vez mais conectada (Bunzen, 2020).

Nesse sentido, há, nesse tipo de livro, um discurso didático semelhante ao planejamento de uma aula, mediante uma organização gráfica e pedagógica: a coletânea de textos em gêneros, as propostas de leitura, escrita e oralidade e a gramática são fundidas com um conjunto de imagens, instruções de atividades (observar, ler, ouvir, responder questionários, pesquisar, produzir, falar etc.) e explicações didáticas (resumos, esquemas, exemplos), encaminhadas diretamente ao alunado. Especificamente ao professorado, destacamos as orientações metodológicas, as sugestões de respostas para os exercícios, o embasamento teórico e as atividades complementares, que são apresentados no Manual do Professor/Proposta Didática. Dessa maneira, os livros didáticos apresentam os objetos de ensino e aprendizagem organizados em lições, unidades, capítulos, seções, blocos, de acordo com o tempo escolar (bimestre, trimestre) e de uma possível progressão do que é proposto nos currículos formais, levando em consideração os interlocutores (estudantes e docentes) e os níveis de ensino (Bunzen, 2014).

Para essa produção, atualmente, o trabalho é coletivo, envolvendo a participação de diversos agentes (escritores, editores, diagramadores, ilustradores, assessores, pareceristas, revisores, professores etc.) e a produção de textos verbo-visuais (capas, esquemas, instruções, ilustrações, infográficos) em um dinâmico e complexo processo de elaboração didática. Isso permite dizer que os livros didáticos de línguas e literaturas são peças fundamentais para um conjunto de práticas escolares, envolvendo diversas vozes sociais que emergem de redes intertextuais e interdiscursivas, com os objetivos principais de ampliar as capacidades de leitura, audição, escrita e de oralidade, bem como contribuir para um trabalho de análise linguística e semiótica (Bunzen, 2008, 2014).

Nesse sentido, ao analisarmos o tratamento dispensado à literatura em livros didáticos adotados pelo professorado participante de nossa pesquisa, não podemos desconsiderar os elementos visuais neles presentes, uma vez que são importantes artifícios no processo de leitura literária. No livro didático, as imagens (como fotografias, reproduções de obras de arte e desenhos) que acompanham um texto verbal literário "caracterizam recursos relevantes à elaboração de qualquer publicação voltada ao ensino, podendo contribuir, inclusive, para a construção de um cânone próprio, relacionado à produção de imagens no impresso" (Lessa et al., p. 110), servindo também como meio de atração do leitor habituado ao imagético presente em meios como a televisão, os quadrinhos e a Internet. Nesse sentido, podemos acrescentar que o livro didático, com seu projeto gráfico-editorial, funciona como signo visual, cuja condição "determina tanto la relación de los alumnos com lo literario como la manera concreta como emprenden sus experiencias de lectura" (Plaza, 2015, p. 216).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por projeto gráfico-editorial, entendemos, a partir da visão ampla e flexível de Marsaro (2020, p. 85), que tal projeto "compreende o planejamento – editorial – e a realização – gráfica – da forma e composição visual" do livro didático de língua e literatura, mobilizando, na esfera editorial, dois agentes principais: o editor e o *designer*. No planejamento do projeto editorial do livro didático, o editor precisa levar em conta determinados critérios em relação ao livro didático, como o orçamento disponível, o público-alvo a que ele se destina e seus objetivos pedagógicos (em conformidade com os autores), cujas especificações afetam em certa medida a realização do projeto gráfico pelo *designer*. Por sua vez, este profissional, na execução do projeto gráfico, precisa considerar a legibilidade da página e a harmonia dos elementos que a compõe, sem perder de vista o projeto pedagógico do(s) autor(es) da obra didática e sendo coerente a ele. Assim, por envolver técnica, discurso e subjetividade, o projeto gráfico-editorial corresponde a um importante componente da estruturação do discurso didático que se materializa no livro didático de língua e literatura.

Nesse contexto, consideramos importante ressaltar o papel dos livros didáticos como signos visuais. Para Plaza (2015, p. 216):

> Los libros de texto, antes que como signos lingüísticos se nos presentan como signos visuales que ponen en juego tres sistemas semióticos – la forma, el color y la textura – para crear un código visual cuyo objetivo es guiar la percepción del receptor en relación a los contenidos que presentan, es decir, dirigir de una determinada manera la relación que los alumnos tienen con el conocimiento y establecer los ritmos y las formas de su aprendizaje.

Diante do exposto, podemos dizer que o livro didático de língua e literatura, assim como os de outras matérias escolares ou componentes curriculares, é um artefato complexo e multifacetado, pois, além das diversas e singulares características apresentadas até agora, podemos destacar seu caráter curricular. Nesse aspecto, o livro didático assume um *papel estruturador e cristalizador de currículos*, e, em consequência disso, tende a homogeneizar práticas e rotinas de sala de aula, em certa medida, com apego *ainda beletrista* (Rangel, 2020). Além da fixação explícita dos currículos básicos de cada etapa educacional nos livros didáticos, há, nesse material didático, um "currículo oculto", que dissemina, implicitamente, os valores e interesses dos poderes dominantes. Cunhado na década de 1960, por Jackson (1990), o termo "currículo oculto" refere-se a normas e valores que o alunado recebe nas instituições escolares e se propagam em todos os âmbitos da sociedade, mas que não estão prescritos nos currículos oficiais. Tais pautas vão desde a estrutura – a obediência e subordinação do alunado ao professorado até os temas e valores que são transmitidos nos materiais didáticos.

Nesse sentido, podemos afirmar, que há, em muitos manuais escolares, a propagação de determinadas ideologias excludentes (como racismo e sexismo), que "*funcionan como filtro de selección de aquellos conocimientos y verdades que coindicen con los intereses de las clases y grupos dominantes*" (Torres Santomé, 1991, p. 98), por meio de valores codificados, com o uso de recursos como a seleção textual e signos visuais da cultura hegemônica (masculina e branca) ou pela omissão de certos temas e realidades que diferem dessa cultura (como as literaturas periféricas e a presença de autoras e imagens femininas empoderadas). Dessa maneira, muitas vezes, os materiais didáticos acabam por reduzir ou silenciar certos coletivos, por meio de estereótipos, deformações e omissões (Torres Santomé, 1994).

Assim, longe de ser um recurso escolar inocente, o uso do livro didático em sala de aula é uma prática social, sobre a qual interagem relações políticas, econômicas, culturais e de articulação de políticas públicas de Estado (Martínez Bonafé, 2008). Além disso, numa perspectiva analítica do caráter mercantilista desse tipo de livro, esse professor e pesquisador

USC DE SANTIAGO

espanhol defende, entre outros pontos de vista, que as produções textuais para a escola são uma atividade econômica editorial de grandes grupos empresariais e financeiros vinculada estreitamente às políticas curriculares – bem como educacionais e culturais – estabelecidas pelo Governo.[69]

No que diz respeito às políticas públicas de compra e distribuição desse material, essas são implementadas de forma diferenciada nos dois contextos investigados por nós. No Brasil, há o PNLD, cujo nome atual é *Programa Nacional do Livro e do Material Didático,* de iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e realização por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Segundo informações disponíveis no *site* dessa autarquia, tal Programa compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição regular e gratuita de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa destinados aos alunos e professores da Educação Básica das escolas públicas, bem como das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Esse programa é executado em ciclos alternados e, a cada ano, o FNDE adquire e distribui livros para determinada etapa de ensino, além de repor os exemplares consumíveis e complementar os reutilizáveis para outras etapas.[70]

Já na Espanha, a distribuição gratuita não é universal, mas sim gradual e vinculada a níveis de renda para os estudantes que participam de fundos assistenciais. Na Galícia, por meio de políticas públicas específicas, a cada curso escolar, regula-se a participação no fundo solidário de livros didáticos e se convocam ajudas para adquirir tais livros e material escolar destinados ao alunado matriculado na educação primária, ESO e educação especial em centros de ensino sustentados com fundos públicos. Para isso, tem-se em vista a análise da renda familiar per capita e das necessidades específicas de apoio educacional, entre outros fatores.

Diante do exposto, vejamos o *corpus* dos livros didáticos selecionados para o nosso trabalho investigativo.

5.3 APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO DO *CORPUS* DOS LIVROS DIDÁTICOS

Os livros didáticos selecionados para este estudo fazem parte das coleções didáticas (*editoriales*) mais utilizadas pelos participantes de nossa pesquisa. Reiteramos que, dado o viés comparativo de nosso estudo e a impossibilidade de abarcar a totalidade de volumes das coleções do ensino de nível médio/secundário nesta tese, optamos por analisar o livro didático de língua e literatura utilizado pelos estudantes com média de 15 anos, o que corresponde ao livro de língua portuguesa e literatura do 1º ano do EM no Brasil e aos livros das línguas oficiais (castelhana e galega) e literaturas do 4º ano da ESO na Galícia.

Ademais, no Brasil, via de regra, é no 1º ano do EM que se costuma iniciar o estudo sistematizado intitulado formalmente de Literatura, com conceitos básicos introdutórios sobre tal disciplina e estudo das literaturas em língua portuguesa, iniciando a cronologia dos períodos artístico-literários, do Trovadorismo português até o Arcadismo em Portugal e no Brasil. Já na Galícia, o livro didático das línguas cooficiais e literaturas do 4º ano da ESO, no que tange à educação literária, encerra essa fase obrigatória por meio de um programa que vai da literatura espanhola do século XVIII até a atualidade e da literatura galega do início do século XX até a atualidade, finalizando, assim, um estudo sistematizado de perspectiva historiográfica proposto pelas diretrizes curriculares no marco da *LOMCE*.

[69] Para um estudo mais complexo sobre o uso do livro didático no ambiente escolar como uma prática discursiva que envolve questões de diferentes naturezas, ver o autor supracitado.

[70] https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro

Isso posto, apresentamos a seguir o *corpus* dos livros didáticos e, em seguida, a descrição de cada um deles, tendo em vista, aspectos gerais, como edição, autoria, estrutura geral e a coletânea de textos. Dessa maneira, quem não esteja familiarizado com tais livros poderá ter uma visão mais ampla desse objeto de estudo.

5.3.1 O *corpus* dos livros didáticos

Título: *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 1*
Nível: 1º ano do EM
Autores: William Roberto Cereja, Carolina Assis Dias Vianna e Christiane Damien Codenhoto
Editora: Saraiva Educação Ltda
Lugar de publicação: São Paulo
Ano de Publicação: 2016

Título: *Lengua castellana y literatura 4*
Nível: 4º ano da ESO
Autores: Alfredo Reina (coordenador), Emilia Navarro e Alicia Torres
Editorial: Casals S.A.
Lugar de publicação: Barcelona
Ano de Publicação: 2016

Título: *Lingua galega e literatura 4 – Aprender é crecer en conexión*
Nível: 4º ano da ESO
Autores: Celia Díaz Núñez e Mercedes Seixo Pastor
Editorial: Grupo Anaya Educación
Lugar de publicação: Madri
Ano de Publicação: 2016

De acordo com os dados obtidos com a aplicação do questionário aos participantes de nossa pesquisa em 2021, há uma grande variedade na escolha das coleções didáticas/*editoriales* das línguas oficiais e literaturas nos contextos investigados, com destaque para algumas delas. Diante dessa diversidade, elegemos as obras didáticas mais adotadas, conforme resultados a seguir.

Nas escolas federais situadas em Goiás, a coleção didática *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* é a mais adotada pelos participantes da amostra PLPL, tendo sido apontada por 24% dos 41 participantes (do conjunto de 70) que responderam à pergunta sobre a coleção didática do componente curricular Língua Portuguesa escolhida na escola em que trabalham. Destacamos que nem todos apresentaram tal informação, uma vez que alguns docentes disseram não utilizar esse recurso didático (18,5%) ou optaram por não responder a essa questão. Ademais, julgamos importante ressaltar que essa é também a coleção didática mais adotada pelo professorado do ensino médio da rede pública de ensino em nível nacional, conforme dados estatísticos das coleções mais distribuídas pelo então *Programa Nacional de Livro Didático* – PNLD 2018-2020, prorrogado até 2021, cujo nome foi alterado para *Programa Nacional do Livro e do Material Didático*, conforme já mencionamos anteriormente.[71]

No contexto galego, quanto à preferência do professorado da amostra PLCL, a coleção didática *Lengua castellana y literatura*, *Editorial Casals*, foi citada por 28% dos 46

[71] https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos

participantes (do conjunto de 65) que responderam à pergunta sobre a coleção didática dessa matéria escolar adotada na educação secundária no instituto em que trabalham. Salientamos também que nem todos apresentaram tal informação, uma vez que parte do professorado disse não utilizar esse recurso didático (15,5%) ou optou por não responder a essa questão.

Já a coleção didática *Lingua galega e literatura - Aprender é crecer en conexión*, do Grupo Anaya Educación, é a mais adotada entre os participantes da amostra PLGL, tendo sido apontada por 37,5% dos 72 participantes dessa amostra (do conjunto de 81) que responderam à pergunta sobre a coleção didática de língua galega e literatura adotada nos IES em que trabalham. Assim como ocorreu com as outras duas amostras, nem todos apresentaram tal informação, por não utilizarem esse recurso didático (6%) ou porque optaram por não responder a essa questão.

5.3.2 O livro didático de língua portuguesa e literatura



Figura 3. Capa do livro didático de língua portuguesa e literatura analisado
Fonte: Cereja et al. (2016)

O livro didático de língua portuguesa e literatura do 1º ano do Ensino Médio, que ora analisamos, faz parte da coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, edição 2016, formada por três volumes, sendo um para cada ano escolar da etapa do ensino médio (Cereja et al., 2016). Tal obra está vinculada ao componente curricular Língua Portuguesa e foi

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

aprovada pelo PNLD 2018-2020, cuja permanência se estendeu até 2021.[72] A Figura 3, mostrada anteriormente, apresenta a imagem da capa desse livro didático.

Os autores dessa obra didática são William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien. Todos com formação acadêmica na área de Letras-Português e com experiência docente em escolas das redes pública e/ou particular. Cereja, nome de destaque na autoria dessa obra, também é mestre em Teoria Literária e doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sendo que sua tese de doutorado apresentou uma proposta de ensino de literatura baseada no dialogismo bakhtiniano como o grande norteador das propostas de atividades (Cereja, 2004).

O primeiro volume da coleção didática *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, assim como os outros dois volumes que a compõem, apresenta uma seção introdutória nomeada *Caro Estudante*, que inicia cada um dos três volumes da coleção, na qual, os autores dialogam diretamente com o estudante a respeito dos objetivos da obra didática, como o estudo das literaturas em língua portuguesa, os usos da língua materna e sobre as produções textuais do cotidiano. Logo após, há uma seção intitulada *Conheça seu livro*, com a explicação da organização interna dos volumes da coleção, em unidades, capítulos e seções, e um *Sumário* geral do volume. No final do livro, há um *Apêndice*, com material complementar de conteúdos linguísticos, e uma *Bibliografia*, com as referências que nortearam a abordagem teórica dessa obra didática.

Esse livro organiza-se em quatro unidades, com a sugestão para as instituições escolares que optam pelo sistema bimestral trabalharem cada uma delas em um bimestre do ano letivo. Cada uma dessas unidades tem três capítulos, sendo que cada um aborda uma das três frentes*: Literatura, Língua e linguagem, Produção de texto*, que, por sua vez, subdividem-se em seções intituladas de *Foco no texto, Entre saberes, Entre textos, Conexões Reflexões sobre a língua, Foco na imagem, Fique conectado, Texto e enunciação, Hora de escrever, Conexões* e *Mundo plural* (que relaciona os conteúdos trabalhados no capítulo com as questões cotidianas do mundo contemporâneo, como ética, consumo, meio ambiente). Nos capítulos finais de cada unidade, são acrescentadas duas outras seções: *Por dentro do Enem e do Vestibular* (com questões de processos seletivos para o ingresso no ensino superior) e *Projeto* (que traz uma proposta de encerramento das atividades desenvolvidas ao longo da unidade, com a apresentação dos resultados, por meio de saraus de cantigas, poemas e teatro, feiras culturais, mostras de campanhas de cidadania e seminários de divulgação científica).

No Manual do Professor, após a reprodução do livro do aluno, há os objetivos da proposta didático-pedagógica da obra e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos, em uma parte denominada de Orientações Didáticas. Nessa parte, há informações sobre a estrutura e a metodologia da obra didática, com destaque para o embasamento (com pequenos excertos dos marcos legais e dos referenciais teóricos e críticos) e as orientações de estratégias para o trabalho com cada uma das frentes do componente curricular, seguindo os documentos curriculares nacionais vigentes na época. As sugestões de respostas para as atividades são apresentadas ao longo da versão do livro didático do aluno.

Em relação à coletânea de textos dessa coleção, há uma diversidade de gêneros discursivos de diferentes esferas, com o predomínio de gêneros literários (poema, crônica, peça teatral, cordel, romance, conto etc.) e uma boa representação de gêneros não literários (verbete, notícia, carta, resumo, artigo científico, carta de reclamação etc.), que se materializam em textos curtos ou fragmentos. Os textos não verbais ou mistos também são bem representados, permeando

[72] Apesar de o PNLD ter distribuído novas coleções didáticas em 2022, diversos docentes optaram por continuar utilizando as coleções didáticas anteriores, incluindo essa de Cereja et al. (2016), dentro de um movimento de resistência ao alinhamento das novas coleções à nova base curricular (BNCC, 2018).

toda a obra por meio de muitas pinturas, fotografias, ilustrações, infográficos, charges, tirinhas, anúncios etc.

Quanto aos gêneros da esfera digital, o trabalho ainda é insipiente, limitando-se a algumas práticas de letramento digital relacionadas à leitura e produção textual de *blog*, *e-mail* e comentário de Internet, bem como a indicação de alguns *links* para acesso a textos midiáticos para complementar o estudo sobre determinado conteúdo. Tal constatação vai ao encontro de outras pesquisas que, segundo Bunzen (2020), apontam uma baixa representatividade da realidade digital nos livros didáticos de língua portuguesa no Brasil, sendo tal trabalho mais voltado para a indicação de *sites* (sem maiores orientações) e para a pesquisa na Web, com escassa discussão, produção dos gêneros digitais e até mesmo pouca presença da própria linguagem digital e hipermidiática.

Entretanto, esperam-se que as novas coleções didáticas de língua portuguesa (e dos outros componentes curriculares) alinhadas à BNCC (2018) ampliem as práticas de letramento digital, haja vista que tal documento preconiza, entre as competências gerais para a Educação Básica, a compreensão, utilização e criação das tecnologias digitais de informação e comunicação. Ademais, a nosso ver, é mais do que necessário tentar compatibilizar as exigências sociais da contemporaneidade com as práticas escolares, haja vista que as mídias e as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na cidadania das diferentes classes sociais.

5.3.3 O livro didático de língua castelhana e literatura

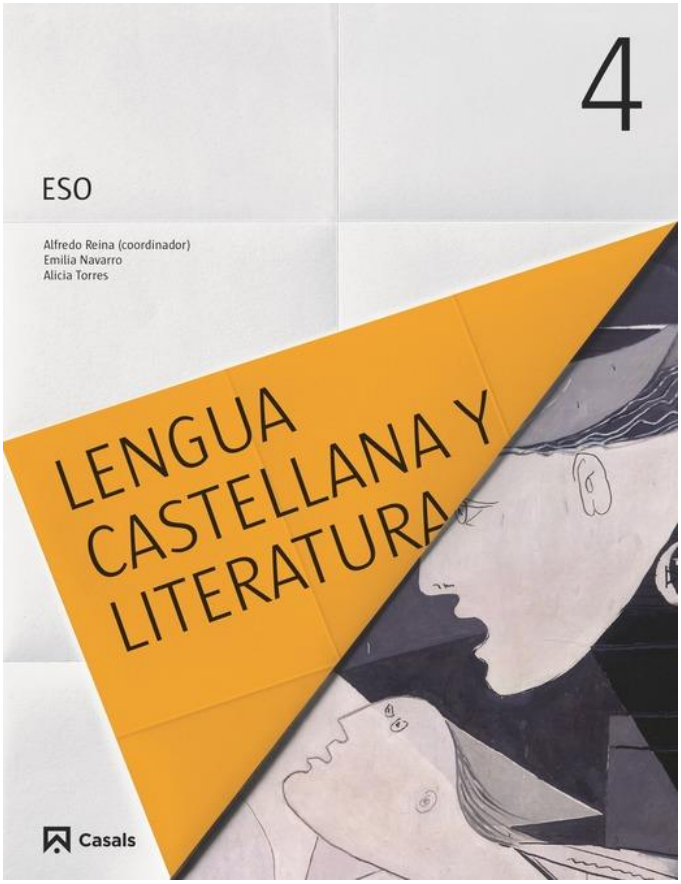


Figura 4. Capa do livro didático de língua castelhana e literatura analisado
Fonte: Reina et al. (2016)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O livro didático do 4º ano da ESO, que ora analisamos, faz parte da coleção didática *Lengua castellana y literatura*, *Editorial Casals*, edição 2016, formada por quatro volumes, sendo um para cada ano escolar da etapa obrigatória da educação secundária na Espanha. Os autores são Alfredo Reina (coordenador), Emilia Navarro e Alicia Torres.[73] A Figura 4, mostrada anteriormente, apresenta a imagem da capa desse livro didático.

De acordo com a Proposta Didática da obra, material direcionado ao professor, a estrutura do livro impresso do aluno parte dos eixos de aprendizagem que o currículo estabelece para a matéria Língua Castelhana e Literatura, numa organização dos conteúdos em quatro blocos na seguinte ordem: Comunicação oral, Comunicação escrita, Conhecimento da língua e Educação literária. A coleção didática (Reina et al., 2016) tem como marco legal o *Real Decreto 1105/2014*, de 26 de dezembro, que estabelece o currículo básico da ESO e *Bachillerato*. Para essa organização, o livro do 4º ano da ESO é dividido em três grandes partes: 6 unidades para a língua, um manual de ortografia, léxico e morfologia, e 6 unidades de literatura. Sugere-se que o professorado, de acordo com as preferências pessoais, escolha trabalhar essas partes nessa ordem ou intercale as unidades de língua com as de literatura durante os três trimestres letivos. Na primeira parte desse livro, cada uma das 6 unidades para os estudos da língua é composta pelos seguintes blocos: *Comunicación oral*, *Comunicación escrita*, *Conocimiento de la lengua (gramática)* e uma seção denominada *Analiza tus competencias*.

Dentro do primeiro bloco, *Comunicación oral*, abordam-se as habilidades de escutar e falar, a partir de material audiovisual para compreender, interpretar e valorar textos orais próprios do âmbito pessoal, acadêmico-escolar e social, tais como: descrição de pessoas, narração, exposição de ideias, argumentação oral, reportagem etc. Já no bloco *Comunicación escrita (leer / escribir / elaboración de textos / taller de escritura)*, trabalha-se primeiramente com a leitura de textos de diferentes autores e com atividades para praticar a recuperação da informação, da interpretação do texto e da reflexão e valoração da forma de do conteúdo. Em seguida, o foco é a escrita, por meio de atividades de análise de distintos tipos e gêneros textuais orais e escritos e, na sequência, a elaboração de textos, por meio da análise das propriedades textuais (coerência, coesão, adequação), culminando em uma proposta de produção textual escrita. O próximo bloco, *Conocimiento de la lengua*, integra conteúdos relacionados com a língua (como as variedades linguísticas) e com a aquisição de conceitos e terminologia gramatical, incorpora os conteúdos relacionados com o uso da língua no entorno social do alunado e propõe atividades de uso e normas da língua castelhana. Para finalizar essa primeira parte, na seção *Analiza tus competencias*, há atividades específicas para o trabalho e avaliação de competências em textos literários e não literários, por meio de exercícios que combinam o modelo PISA, os padrões das provas de diagnóstico e o tratamento das competências-chave.

A segunda parte também faz parte dos estudos da língua, mas é bem menor que a anterior e apresenta um manual, sem divisão em unidades, com os seguintes blocos: *Conocimiento de la lengua (ortografia)*, *Conocimiento de la lengua (léxico)*, *Conocimiento de la lengua (morfologia)*. Essa parte aborda os conteúdos da norma ortográfica, da estrutura da palavra, da formação de unidades lexicais e do uso das perífrases verbais. Ademais, há atividades de uso da língua para aplicar conhecimentos e normas linguísticos.

A terceira parte é composta por seis unidades do bloco de literatura, subdividindo-se em: *Educación literaria*, *Literatura comparada* e, por fim, *Analiza tus competencias*. Essas seções serão detalhadas um pouco mais adiante neste informe, quando analisaremos o tratamento dispensado à literatura nos três livros didáticos que compõem o nosso *corpus* de estudo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[73] Não há informações sobre a formação acadêmica e a experiência docente desse autor e dessas autoras no material do aluno ou do professor, tampouco encontramos na página da Casals a biografia deles.

No início desse livro didático, é apresentada toda essa estruturação por meio de um sumário de conteúdos, mas sem nenhum texto de interlocução com o estudante. No final da obra, há um *Anexo*, com material complementar sobre técnicas de estudo, resumo, esquema, mapas (de ideias e conceitual) e cartogramas. Ressaltamos que não há, nesse livro do estudante, a *Bibliografia*, com as referências utilizadas, diferentemente do que é comum nos livros brasileiros.

Já o material do professor apresenta a Proposta Didática em dois formatos. A impressa contém as programações (competências-chave, conteúdos, critérios de avaliação, padrões de aprendizagem), orientações didáticas para todas as unidades, banco de atividades (de reforço e ampliação), solução das atividades, avaliações, ditados ortográficos, transcrição dos textos dos materiais audiovisuais e a bibliografia. A versão digital apresenta a proposta didática integrada ao livro do aluno e pode ser acessada mediante registro na página web. Ademais, o professorado registrado tem acesso a todos os recursos digitais do livro do aluno, à proposta didática em PDF, às programações do curso e aula da sua comunidade autônoma. Além disso, o professorado tem à sua disposição um caderno denominado *Aprende lo básico* para trabalhar com o alunado com necessidades educacionais específicas.

Em relação à coletânea de textos desse livro didático, há uma variedade de gêneros discursivos de diferentes esferas, com o predomínio de gêneros literários (diário, novela, poema, crônica, peça teatral, romance, conto etc.) e uma representação razoável de gêneros não literários (relato, reportagem, notícia, carta, resumo, artigo científico etc.), que se materializam em textos curtos, fragmentados ou adaptados. Os textos visuais e multimodais também são contemplados, por meio de pinturas, fotografias, ilustrações, caricaturas, gráficos, cartazes, anúncios etc., mas em uma quantidade bem menor que no livro didático brasileiro.

Quanto à realidade digital, ressaltamos que, além do livro impresso do aluno (objeto de nossa análise), o material do estudante dispõe de um conjunto de recursos digitais indicados ao longo das unidades e disponíveis em um DVD anexo ao livro e na página web ecasals.net, para acesso *on-line* ou *off-line*. Nesse aspecto, esse livro didático oferece um nível de letramento digital bem superior ao dos livros de língua materna e literatura do Brasil, já que há, nele, diversos conteúdos digitais (áudios, vídeos, documentos em PDF, imagens e *links*) para acesso a inúmeros gêneros da esfera digital (literários e não literários) e a atividades de leitura, escrita, pesquisa e exercícios interativos, mencionados ao longo do livro.

5.3.4 O livro didático de língua galega e literatura

O livro didático de língua galega e literatura do 4º ano da ESO, de autoria de Celia Díaz Núñez e Mercedes Seixo Pastor, que ora analisamos, faz parte da coleção didática/editorial *Lingua galega e literatura – Aprender é crecer en conexión*, do *Grupo Anaya Educación*, edição 2016. Tal coleção é composta também pelos outros livros específicos para a etapa obrigatória da educação secundária na Galícia. A primeira dessas autoras, Célia Díaz, é escritora e professora, com formação em Filologia Galego-Portuguesa e em Filologia Hispânica, além de Estudos Avançados em Teoria da Literatura.[74]

A seguir, na Figura 5, apresentamos a imagem da capa desse livro didático.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

[74] Não encontramos informações oficiais sobre a biografia das autoras na página web da editora.

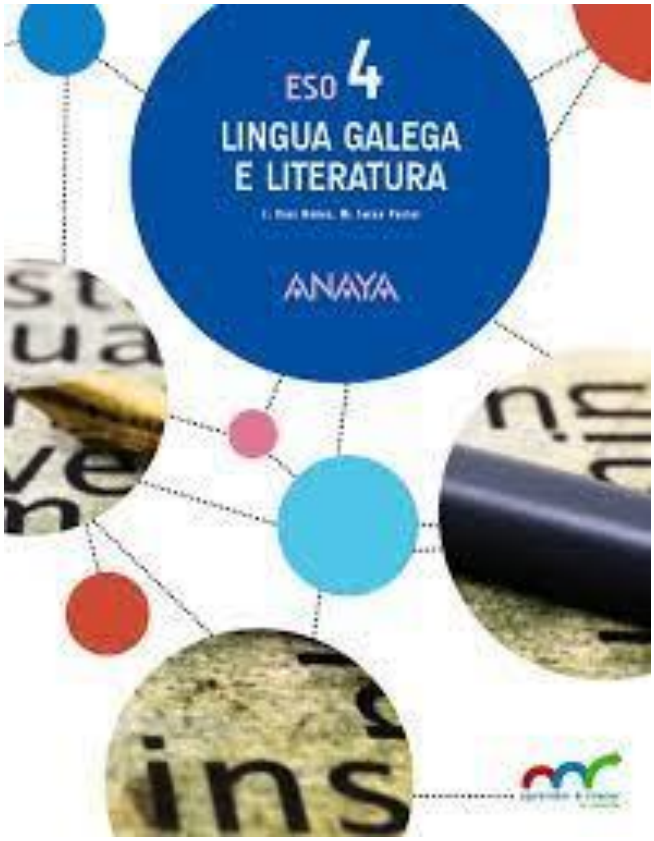


Figura 5. Capa do livro didático de língua galega e literatura analisado
Fonte: Díaz e Seixo (2016)

Esse livro didático está alinhado ao currículo estabelecido pelo *Decreto 86/2015*, de 25 de junho de 2015, para a Comunidade Autônoma da Galícia, seguindo o modelo baseado em competências para que o alunado possa atingir o desempenho em todas elas. Por se tratar de uma obra didática produzida para a matéria de Língua galega e literatura do 4º ano da ESO, visa contemplar o currículo dessa matéria escolar dentro de um agrupamento em vários blocos, com conteúdos específicos, critérios de avaliação e padrões de aprendizagem.

Nesse sentido, além do livro do alunado (impresso e digital), a editora também disponibiliza outros materiais para o professorado, como o manual com a solução das questões, a Proposta Didática para Língua galega e literatura 4.º ESO, os recursos da Proposta Didática (com leituras complementares; fichas de trabalho de reforço e de ampliação do material para o desenvolvimento das competências; plano leitor e adaptação curricular), o gerador de provas escritas de avaliação, os recursos que se oferecem na página web da editora, os cadernos complementares de ortografia, léxico, morfossintaxe e expressão escrita, além das propostas de trabalho do caderno Portfolio. O nosso objeto de análise é o modelo correspondente à versão impressa do alunado, mas, assim como procedemos em relação aos outros dois livros, traremos algumas informações relativas ao material do professorado, ao qual também tivemos acesso, principalmente quando formos descrever a proposta do trabalho específico com a literatura.

Assim sendo, o livro didático do alunado *Lingua galega e literatura 4*, *Anaya Editorial*, é formado por três volumes, sendo que cada um desses é composto por quatro unidades, o que totaliza um conjunto de doze unidades temáticas mais os apêndices. Dessa forma, cada um dos três volumes (livros) do 4º da ESO deve ser trabalhado em um dos três trimestres do ano letivo, na seguinte sequência: o primeiro contém as unidades de 1 de 4, o segundo: de 5 a 8 e o terceiro:

de 9 a 12. Cada uma dessas unidades é composta por três grandes blocos (*Análise de textos*, *Lingua* e *Literatura*), além da abertura e do fechamento de cada uma das doze unidades. Cada um desses blocos é subdivido em seções específicas que se repetem nas doze unidades, conforme estrutura que apresentamos a seguir.

A abertura é apresentada em página dupla, com o tema da unidade, que alude a bens do patrimônio galego, como paisagem natural, gastronomia, gente, língua, festivais culturais (cinema e rádio) ou parque tecnológico, utilizando-se imagens e textos verbais para leitura ou audição, além de atividades de compreensão e expressão oral, bem como indicações de *sites* para conhecer mais sobre tal patrimônio. A ordem dos títulos das unidades são: *O Pindo, O ouro do Sil, As termas de Ourense, Festival da Luz, O país dos ríos, Xeoparques, Encaixes de Camariñas, Percebeiros, Festival de Cans, Culturgal, Tecnópole, Devesa da Rogueira.*

O bloco de *Análise de textos*, por sua vez, subdivide-se em: *Lectura, Análise de textos* e *comentario da lectura*. Nessas seções, trabalha-se com a leitura (e audição), compreensão (oral e escrita) e análise de fragmentos de textos da literatura galega e de variados gêneros não literários relacionados à temática da unidade, por meio de atividades para o *comentario da lectura* desses textos, com o apoio de informações teóricas sobre as características do gênero textual que está sendo trabalhado. Na sequência, há o bloco dedicado à *Lingua,* com as seções: *Vocabulario, Repaso, Estudo da lingua* e *Lingua e sociedade*. Tal bloco, ao longo das doze unidades, promove o estudo dos conhecimentos linguísticos, fazendo também uma revisão de certos conteúdos estudados nos anos escolares anteriores, bem como discorrendo sobre a história e a situação da língua galega em diferentes épocas, revisitando o passado e considerando esse idioma na atualidade. Em seguida, há o bloco dedicado à literatura, formado por: *Literatura, Antoloxía* e *Comentario de texto*, que abordam a literatura galega (desde 1916 até a atualidade), organizada pela ordem cronológica crescente, com o estudo dos principais autores e gêneros, além de uma antologia de textos (a maioria fragmentos) representativos dos distintos períodos e movimentos literários, além de atividades de leitura, audição e comentário de texto. Há também um espaço denominado *Obraidoro de expresión*, no qual se propõe a produção de diferentes tipos e gêneros textuais em variados suportes (impressos, audiovisuais e digitais), a partir do estudo teórico dos seus elementos essenciais. Tal espaço aparece tanto na seção do estudo da literatura quanto da língua, dependendo se a criação será de intenção literária ou de outras esferas, como a acadêmica, a cotidiana ou a digital, constituindo-se como um complemento relevante tanto para a matéria de *Lingua galega e literatura* quanto para as outras do currículo.

O fechamento de cada unidade, sempre em página dupla, recebe o título de *Aplica o que sabes*, que propõe ao alunado uma autoavaliação do que foi aprendido em tal unidade, por meio de atividades que selecionam as aprendizagens mais significativas para incluir no portfólio.

Essa estrutura geral é padronizada ao longo de todo o livro. Além dessas unidades didáticas, há também, no final de cada um dos três volumes que compõem o livro do 4º ano da ESO, um *Apêndice*, com material complementar contendo um guia para comentário literário de texto narrativo e poético, análise de métrica e de figuras literárias, bem como conteúdos complementares de gramática e ortografia para consulta.

Em relação à coletânea de textos desse livro didático, há também uma variedade de gêneros de diferentes esferas, com o predomínio dos literários (novela, poema, conto, microrrelato, relato ficcional, haicai, roteiro cinematográfico, peça de teatro, fotonovela etc.) e uma representação considerável de gêneros não literários (comentário crítico, tutorial, currículo, vídeo-currículo, artigo de opinião, blog, texto argumentativo, comentário de texto, folheto publicitário, requerimento, apresentação em multimídia etc.), que são apresentados predominantemente por meio de fragmentos de textos, adaptações ou textos com supressões.

Os textos visuais e multimodais também são bem contemplados, por meio de pinturas, fotografias, ilustrações, mapas, cartazes, anúncios, gráficos, esquemas etc., ao longo de todo o livro.

Por fim, quanto à esfera digital, ressaltamos que, além do livro impresso do alunado (objeto de nossa análise), há uma versão digital, com *links* de acesso a diversos recursos, para fins de pesquisa a páginas especializadas como complementação ao conteúdo do livro, além de acesso a outros recursos, como filmes, vídeos, áudios, atividades interativas etc. Esses recursos são mencionados ao longo do livro impresso do alunado, que traz também propostas de produção de blog, comentários de redes sociais e produções audiovisuais, o que caracteriza um nível de letramento digital bem superior ao do livro brasileiro.

Finalizada essa apresentação geral dos três livros didáticos, vejamos agora os sistemas semióticos presentes neles.

5.4 ANÁLISE SEMIÓTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS COMO SIGNOS VISUAIS

Os livros didáticos não são apenas signos linguísticos, já que há, neles, um projeto gráfico-editorial e pedagógico, no qual a linguagem verbal vem acompanhada de uma série de recursos plásticos fundamentais, que acaba por converter tais livros em verdadeiros signos visuais. Diante disso, não podemos deixar de analisá-los nessa perspectiva, a partir dos principais sistemas semióticos visuais (forma, cor e textura), conforme estudo proposto por Plaza (2015). Ademais, no tocante à forma, acrescentaremos uma análise das imagens enquanto códigos ocultos, que revelam determinadas funções e ideologias implícitas.

5.4.1 Forma, cor e textura dos livros didáticos

O primeiro aspecto que chama a atenção no livro didático enquanto signo visual diz respeito a sua **forma** enquanto objeto. Tal manual escolar tem um formato padronizado, que permite ao professorado e ao alunado, já em um primeiro golpe de vista, o reconhecimento de que se trata de um livro didático, diferenciando-o de outros tipos de livros como os literários, técnicos, apostilas, materiais espiralados dos sistemas de ensino etc. Nesse sentido, as obras didáticas que compõem o nosso *corpus* de análise – assim como tantos outros livros de línguas e literaturas ou de outros componentes curriculares – podem ser considerados grandes, cujas dimensões das páginas são aproximadamente de 21 cm de largura por 28 cm de comprimento, com pequenas variações. Tal tamanho é ideal para livros ilustrados, com fotografias, diagramas e afins, por isso é, comumente, usado em livros didáticos, de arte, de arquitetura etc. Ademais, a encadernação mais convencional é do tipo brochura, com a portada quadrada e semiflexível.

Quanto ao desenho da página, o livro didático estabelece um código de formas para criar uma estrutura – muitas vezes simétricas em relação aos eixos horizontal e vertical – em que cada página ou página dupla, de acordo com a posição, dimensão, orientação e desenho, corresponde a uma função e a um significado. Dessa maneira, cada página ou página dupla apresenta uma série de formas (quadros de textos, ilustrações, boxes, fluxogramas etc.) de diferentes dimensões e cores – que se repetem praticamente ao longo das seções, capítulos e unidades – dos livros didáticos analisados por nós. Tal código de formas tem a finalidade de chamar a atenção do leitor e levá-lo a identificar se, por exemplo, corresponde a um texto para leitura, uma explicação teórica, um conteúdo linguístico, atividades (questões de compreensão e interpretação textual ou exercícios gramaticais), desenvolvimento de projeto, diferenciar a informação principal das complementares etc.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Quanto à dimensão das formas, as maiores correspondem aos textos que vão ser analisados, aos conteúdos linguísticos e às atividades; já as menores são usadas para informações complementares (como box com esclarecimentos, curiosidades, ilustrações, sínteses, indicação de acesso a um recurso digital etc.). No *corpus* analisado por nós, predominam as formas retangulares e quadradas, mas também aparecem outras, como as circulares. Para Plaza (2015), essa preferência pelas duas primeiras formas é bastante cultuada universalmente, uma vez que tais figuras geométricas, angulosas e de linhas duras, remetem, semanticamente, à estabilidade e falta de movimento, colaborando para a criação do projeto gráfico-editorial e pedagógico da obra. Ademais, são usadas diferentes fontes, tamanhos e cores de letras para diferenciar e atribuir significado aos diversos textos, títulos (fontes maiores, coloridas e em negrito), legendas (fontes menores) que são apresentados nos livros didáticos, contribuindo para o jogo de funções e significados das formas.

Ademais, a **cor** é um outro traço que distingue as obras didáticas da maioria dos outros livros, já que que essas apresentam páginas coloridas, cujas cores em diferentes tons têm a finalidade de diferenciar, identificar e contrastar os blocos de conteúdos e, dentro desses, as subdivisões relacionadas às diferentes competências, estratégias, atividades, informações complementares etc., mantendo um padrão ao longo do livro (Plaza, 2015). Dessa maneira, o projeto gráfico-editorial de cada coleção didática põe em jogo um código de cores que permite identificar um mesmo bloco de conteúdo ao longo de todas as unidades do livro didático e diferenciar os diferentes blocos (capítulos ou seções) dentro de uma mesma unidade. Além disso, quanto às sensações transmitidas por esse código de cores nas páginas dos livros didáticos analisados, podemos dizer que predominam cores vibrantes e contrastadas nas aberturas das unidades, nos quadros de informações principais e nas imagens realistas e fotográficas, com o intuito de chamar a atenção do leitor e proporcionar um efeito de atividade, clareza e precisão. Na maior parte das páginas, prevalece o fundo branco ou com cores claras e suaves (com pouco contraste e harmônicas entre si), transmitindo calma e tranquilidade. Geralmente, esse código de cores claras e suaves também é notado na maioria dos desenhos que ilustram os textos literários, a depender também da temática abordada. Em alguns casos, no livro didático de língua galega e literatura, por exemplo, as imagens figurativas são de tonalidade azul para ilustrar cenas noturnas de narrativas sobrenaturais.

No projeto gráfico-editorial do livro didático *Português contemporâneo*: *diálogo, reflexão e uso 1*(Cereja et al., 2016), para esse código de cores de padronização, usa-se uma determinada cor para cada uma das quatro unidades (amarelo, azul, laranja e verde), utilizando a mesma cor ao longo de cada uma delas (desde o sumário, os títulos e quadros de abertura das unidades até as formas para marcar o rodapé direito com a numeração das páginas). Dentro dos capítulos de cada uma das unidades, são utilizadas três cores padronizadas para os blocos internos/eixos: verde para literatura, azul para língua e linguagem, lilás para produção de texto, cuja identificação ocorre no sumário e se repete no decorrer das páginas de cada um dos capítulos do livro. Há também a utilização de algumas outras cores para marcar determinadas formas, como o uso das cores vermelha e amarela nas páginas que propõem o desenvolvimento de um projeto ao final de cada unidade.

Já no livro *Lengua castellana y literatura 4* (Reina et al., 2016), utiliza-se a cor laranja para identificar as unidades referentes aos blocos de conteúdos linguísticos, usando-se essa mesma cor para abrir e fechar todas essas unidades (desde o sumário, os títulos das unidades até as formas paras marcar o cabeçalho e o rodapé direito das páginas). Dentro de cada uma dessas unidades, são utilizadas outras cores padronizadas para os blocos internos: verde para a comunicação oral; cinza para a comunicação escrita (leitura); azul para conhecimento da língua (gramática); lilás para comunicação escrita (elaboração de textos); e, novamente, laranja para

atividades em geral e análise de competências de textos informativos ou literários. Já para as unidades referentes ao trabalho específico com a literatura, a cor verde é a predominante em todas as seções: educação literária, literatura comparada e análise das competências, utilizando uma padronização em diferentes tonalidades de verde desde o sumário, título e abertura das unidades até as formas que marcam a arte do cabeçalho, do rodapé e da numeração do conjunto de páginas. Há também a utilização de algumas outras cores para marcar determinadas formas, como o uso de laranja nos boxes denominados de "Zona tac", com o ícone de um *mouse*, indicando alguma prática de letramento digital na página web da editora, como, por exemplo, *webquests* sobre determinados conteúdos literários.

Quanto ao livro didático *Lingua galega e literatura 4* (Díaz & Seixo, 2016), este apresenta um projeto gráfico-editorial bastante moderno e atrativo, com muitas imagens e um jogo de cores para a organização geral das unidades e seções, seguindo a tendência que observamos nos outros dois livros. Destacam-se as páginas duplas para abrir e fechar as unidades e a diferenciação de cores por seção, mantendo-se um padrão ao longo de todo os três volumes que compõem o livro do 4º ano da ESO do alunado, desde a numeração dos títulos das unidades, identificação da seção nos cabeçalhos, numeração das páginas no rodapé até o fechamento. Assim, são empregadas as seguintes cores: azul e amarela para a abertura da unidade, prevalecendo o azul no índice de conteúdos (sumário); lilás e cinza para as seções de *Análise de textos* (*Lectura, Textos* e *Comentario da lectura*); rosa para *Vocabulario*, laranja para *Repaso*; azul para *Estudo da lingua*; vermelha para *Lingua e sociedade*; verde para *Literatura* e *Antoloxía*; outro tom de laranja para *Comentario de texto;* outro tom de azul para o *Obradoiro de expresión* e rosa para *Aplica o que sabes*. Ademais, há a utilização de algumas outras cores para marcar determinadas formas, como a apresentação dos títulos das seções com letras multicoloridas e o uso de rosa nos boxes denominados de "Na web", indicando alguma prática de letramento digital.

Por fim, a **textura**, terceiro e último dos sistemas semióticos apontados por Plaza (2015), assume dois sentidos: um metafórico e outro semiótico. No primeiro deles, relacionado a uma espécie de sensação tátil produzida pela superfície do objeto, podemos destacar que o papel utilizado nos livros didáticos adotados na Galícia tem uma textura suave, lisa e com um pouco de brilho, cuja visão e tato nos proporcionam uma sensação sinestésica de suavidade. Para Plaza (2015), tal sensação, comum nos livros didáticos da Espanha, não é apenas sensorial ou gratuita, já que cumpre uma função prática de dificultar o escaneamento das páginas do livro didático. Quanto ao livro *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 1* (Cereja et al., 2016), este segue as exigências do PNLD, sendo produzido com papel "off set" branco de gramatura entre 72 e 78 g/m^2, fosco e de custo mais acessível. Tal livro não possibilita o mesmo efeito acetinado das coleções didáticas espanholas, já que não há essa preocupação em evitar o escaneamento, pois as obras didáticas do PNLD são distribuídas gratuitamente ao alunado das escolas públicas brasileiras, conforme já esclarecemos antes.

Sobre o sentido semiótico, podemos destacar em relação às três obras didáticas analisadas por nós, que os outros dois sistemas (forma e cor) criam um código visual que se repete nos diferentes blocos do mesmo livro didático, possibilitando uma determinada textura, em um determinado ritmo, que orienta a percepção dos usuários desses livros em relação aos conteúdos de aprendizagem.

Enfim, são esses três sistemas semióticos – forma, cor e textura –, responsáveis pela condição do livro didático como signo visual, que determinam, juntamente com a linguagem verbal, tanto a relação do alunado com os objetos de aprendizagem como a maneira concreta de acesso às práticas de leitura possibilitadas por esse tipo de material didático.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5.4.2 As imagens nos livros didáticos

No que tange à forma do livro didático enquanto signo visual, as imagens merecem um olhar mais crítico dentro do sistema semiótico que tais livros incorporam, uma vez que podem contribuir significativamente para a aprendizagem do alunado, mas também podem ser meramente decorativas ou revelar um currículo oculto carregado de ideologias implícitas.

Atualmente, é inegável que as imagens são muito mais que um mero complemento do texto verbal na modalidade escrita, sendo, principalmente na literatura infantil e juvenil, um elemento fundamental na construção da obra literária e na formação do leitor literário. Em determinados gêneros, como os álbuns ilustrados (ou livros-álbum), há uma interdependência entre a palavra escrita e a imagem, sem a qual não é possível a experiência leitora das crianças. De acordo com os estudos de Arizpe e Styles (2004), nesse gênero, a história depende da interação íntima entre a palavra e a imagem, já que ambas são criadas com uma intenção estética consciente, possibilitando níveis de significados abertos a diferentes interpretações e com potencial de reflexões sobre o ato de ler por parte dos leitores. Assim, muito mais que apenas complementar o texto verbal, a combinação efetiva das palavras com as imagens pode ser um recurso de alfabetização visual e educação artística, que colabora para a compreensão da realidade social e para a formação do leitor literário.

Ainda de acordo com Arizpe e Styles (2004), a alfabetização visual (aprender a ler imagens), que se inicia na primeira infância, contribui ativamente para o desenvolvimento de múltiplas capacidades. A partir de uma série de marcos, modelos e teorias sobre a forma que as crianças leem as imagens, essas investigadoras comprovaram que o tempo, a observação cuidadosa e o diálogo construtivo em uma comunidade de leitores de álbuns ilustrados podem permitir às crianças o desenvolvimento de respostas estéticas à arte em cinco estados. O primeiro, chamado de *favoritismo*, uma espécie de deleite intuitivo, é acessível a todas as crianças, pois se caracteriza por respostas simples delas a aspectos como o tema ou a cor das ilustrações. O segundo é o *realismo*, cujas respostas dos leitores iniciantes demonstram que eles gostam preferencialmente de ilustrações realistas, mas que também se interessam por uma gama de estilos de arte que os divertem e lhes dão prazer. O terceiro, nomeado de *expressividade*, foi demonstrado por crianças de 4 a 11 anos que expressaram reações emocionais (como medo, compaixão, alegria, empatia, repulsão) com a leitura de livros ilustrados, falando de seus sentimentos ou relacionando o tema, de maneira inteligente, com sua própria experiência, bem como, por vezes, considerando as intenções dos artistas. Dentro do quarto estado, *meio, estilo e forma*, muitas crianças conseguiram estabelecer comparações entre diferentes obras de um mesmo artista e se interessaram pela forma como as ilustrações foram criadas, pelo meio utilizado e pelo estilo escolhido pelo artista, opinando com convicção sobre tais aspectos. Por fim, determinadas crianças também alcançaram o quinto estado, *autonomia, juízo e diálogo*, revelando que conseguem elaborar, com autonomia, juízos significativos – até mesmo profundos, complexos e interconectados – em debates orais sobre as imagens.

Essas investigadoras referem-se, principalmente, à leitura de ilustrações, mas, a nosso ver, tais estudos são importantes para a exploração e leitura de muitos tipos de imagens nos materiais didáticos de diferentes níveis de ensino. Outrossim, em geral, nesses materiais, de acordo com Aguado Molina e Villalba Salvador (2020, p. 355):

> El poder de la imagen reside en su sencillez y capacidad para motivar, mientras el texto profundiza y explica, pero completándose mutuamente. Igualmente, puede incitar/sugerir preguntas y actuar de enlace entre el contenido y el lector-alumno, facilitando la comprensión del primero. Igualmente, contribuye a formar la sensibilidad de una forma más espontánea y rápida que el texto (Bozal,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> 1991). Su objetivo cuando se usa didácticamente es la alfabetización visual de los alumnos y que, a través de ella, descubren y reconocen el mundo, el del pasado y el del presente; incluso potencia que imaginen el futuro.

Na escolarização das imagens nos materiais didáticos, julgamos importante ressaltar que, dentro do mercado gráfico-editorial (e até mesmo nos próprios editais do PNLD), os termos "imagens" e "ilustrações" são comumente utilizados como sinônimos, referindo-se a diversos tipos (fotografia, caricatura, desenho, pintura, gravura, esquema, charge etc.) e estilos (figurativas, esquemáticas, expressivas, realistas, infantilizadas, científicas, botânicas etc.). De modo geral, a imagem (tipo e estilo) a ser inserida em um livro didático depende da matéria escolar e da função que deve assumir em determinado conteúdo. Nos três livros didáticos analisados por nós, podemos destacar que, em linhas gerais, prevalecem fotografias, pinturas e esquemas; sendo menor a presença de desenhos e de caricaturas, tendo em vista que são materiais didáticos de línguas e literaturas do último ano da ESO, destinado a adolescentes com média de 15 anos.

Por outro lado, chama a nossa atenção a diferença nos tipos e estilos das imagens que acompanham os textos literários nos três livros didáticos. Na obra didática do contexto brasileiro, predominam imagens autênticas, que não foram produzidas com fins didáticos pelos ilustradores desse livro (Andressa Honório, Luis Matuto, Nelson Provazi, Rico e Sonia Vaz), como pinturas e gravuras de artistas renomados ou fotografias de esculturas e fachadas arquitetônicas, que dialogam com o conteúdo temático do texto literário e as características do período artístico-literário em estudo. Já nos livros do contexto galego, esses tipos também aparecem, mas nas ilustrações dos textos literários (curtos, com supressões, fragmentos ou adaptações), predominam imagens figurativas elaboradas para ilustrar temas, cenas e personagens desses textos apresentados para as atividades de leitura.

Em linhas gerais, as ilustrações dos textos literários no livro de *Lengua castellana y literatura 4*, cujo ilustrador responsável é Albert Asensi, predominam ilustrações mais realistas e mais líricas, sempre coerentes com os textos literários para os quais foram produzidas, conforme exemplo que apresentamos na sequência, na Figura 6. Tal ilustração é apresentada ao lado de um poema de Jorge Riechmann, ilustrando os versos "Amigos: no os parece que va siendo hora / de hundir los antebrazos em manantiales de agua fresca/ además de seguir rebuscando añicos por el suelo?" (Reina et al., 2016, p. 201).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

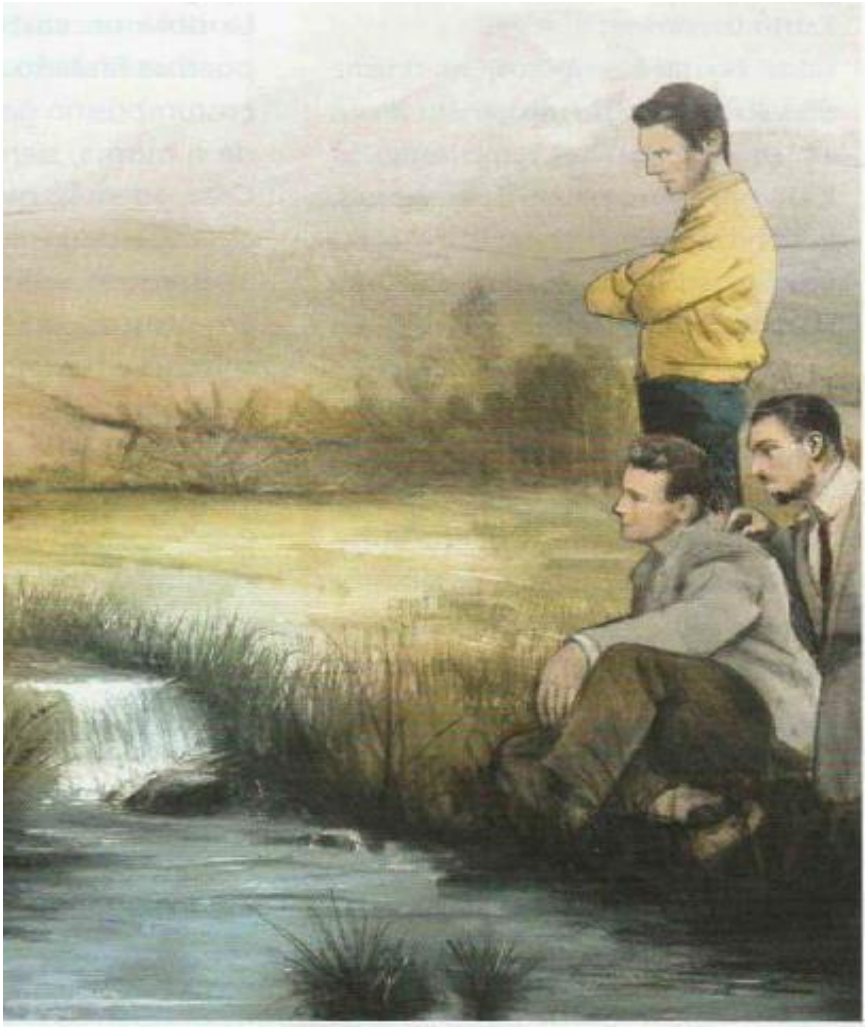


Figura 6. Ilustração de Albert Asensi.
Fonte: Reina et al. (2016, p. 201)

Já as ilustrações do livro *Lingua galega e literatura 4* (Díaz & Seixo, 2016) têm o selo pessoal do ilustrador Xosé Tomás, que possui uma maneira peculiar de organizar as composições e de caricaturizar as personagens, conforme exemplo da Figura 7, que ilustra um fragmento da narrativa "Os dous de sempre", de Castelao.



Figura 7. Ilustração de Xosé Tomás
Fonte: Díaz e Seixo (2016, p. 77)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ademais, em termos quantitativos, percebemos que o livro brasileiro e o de língua galega e literatura utilizam muito mais imagens (de diversos tipos e estilos) e gêneros multimodais (tiras, charges, anúncios publicitários) que a obra didática de língua castelhana e literatura, possibilitando, além de uma maior riqueza de elementos visuais, um maior dialogismo verbo-visual. Além disso, todas as imagens apresentadas no livro de língua portuguesa e literatura – assim como em todas as outras obras didáticas aprovadas pelo PNLD – estão devidamente acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas, além de títulos, fontes e datas (no caso de gráficos e tabelas), bem como legenda, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas (no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço). Já nos livros do contexto galego, há muitas imagens (ilustrações e fotografias principalmente) sem legendas ou qualquer outro tipo de identificação.

Outrossim, de acordo com Plaza (2015), como um dos aspectos que constituem o sistema semiótico da forma nos livros didáticos, as ilustrações nas coleções didáticas/*editoriales* de língua castelhana e literatura analisadas por essa pesquisadora parecem cumprir duas funções: uma estética e outra pedagógica, podendo ser de dois tipos segundo a função principal. O primeiro tipo corresponde àquelas ilustrações, cuja função principal é estética, que estão relacionadas com os conteúdos abordados, mas que são meramente decorativas e, em razão disso, acabam por infantilizar os livros didáticos. No *corpus* analisado por nós, encontramos a presença desse tipo de ilustração, conforme os seguintes exemplos ilustrativos.

O primeiro deles, cuja imagem foi extraída do livro *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 1* (Cereja et al, 2016, p. 222), apresenta a ilustração de um fragmento de texto jornalístico questionando se a publicidade infantil no Brasil deveria ser proibida ou não, conforme Figura 8, a seguir.



Figura 8. Exemplo de ilustração decorativa no livro de língua portuguesa e literatura
Fonte: Cereja et al. (2016, p. 222)

A seguir, extraída do livro *Lengua castellana y literatura 4*, temos a ilustração produzida para se trabalhar com um conteúdo gramatical, mais precisamente com a classificação dos enunciados por tipo, neste caso, a frase exclamativa presente na Figura 9.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Figura 9. Exemplo de ilustração decorativa no livro de língua castelhana e literatura
Fonte: Reina et al. (2016, p. 21)

A seguir, na Figura 10, extraída do livro *Lingua Galega e literatura 4*, temos o exemplo de uma imagem apresentada em uma página em que são abordados conceitos teóricos de tipos e caracterização de personagens nos textos narrativos, na seção de *Análise de textos*.



Figura 10. Exemplo de ilustração decorativa no livro de língua galega e literatura
Fonte: Díaz e Seixo (2016, p. 88)

Nos três exemplos apresentados nas figuras acima, apesar de as ilustrações estarem relacionadas aos conteúdos abordados, elas são meramente decorativas, pois não aprofundam ou redimensionam o texto verbal; além de não haver nenhuma proposta de atividade que explore o recurso visual ou a conexão entre as imagens e o conteúdo que está sendo trabalhado nas páginas onde foram inseridas.

Quanto ao segundo tipo discutido por Plaza (2015), as ilustrações também apresentam uma função estética, contudo o objetivo maior é a função pedagógica, intervindo de maneira ativa na aprendizagem do alunado ao promover relações de interdiscursividade com os conteúdos

que estão sendo expostos, seja para a ativação de conhecimentos prévios, contextualização para resolução de questões, relações da literatura com as artes plásticas etc. Esse tipo é o defendido também por Aguado Molina e Villalba Salvador (2020, pp. 338-339), com quem concordamos, já que, nessa perspectiva – contrária à visão tradicional da imagem como simples complemento do texto escrito –, "la imagen engrandece al texto, lo expande y redimensiona, y defendemos especialmente esta característica de la imagen usada en contextos educativos (materiales didácticos) o pensada para que la `lean´ niños en general (en álbumes de cuentos ilustrados)".

Nesse sentido, no livro didático, as imagens podem assumir diversas funções didáticas, entre as quais, podemos destacar: atrair e dirigir a atenção ao material; apresentar uma nova informação; concretizar uma informação abstrata; comparar; enfatizar pontos; propiciar exemplos; motivar; produzir prazer; promover emoções e atitudes; simplificar; sintetizar; apresentar informações; intensificar a atenção; facilitar a analogia; desenvolver a compreensão; promover a retenção; criar ludicidade; promover informação adicional.

Nos livros didáticos analisados por nós, observamos que a maioria das imagens pode ser classificada de acordo com esse segundo tipo apontado por Plaza (2015), uma vez que são utilizadas principalmente com objetivo pedagógico, além do caráter estético. Ademais, predominantemente, há uma relação dialógica entre elas e a linguagem verbal (textos e atividades), assumindo muitas das funções supracitadas no parágrafo anterior e contribuindo de maneira ativa para a aprendizagem dos conteúdos abordados, conforme exemplos apresentados a seguir.

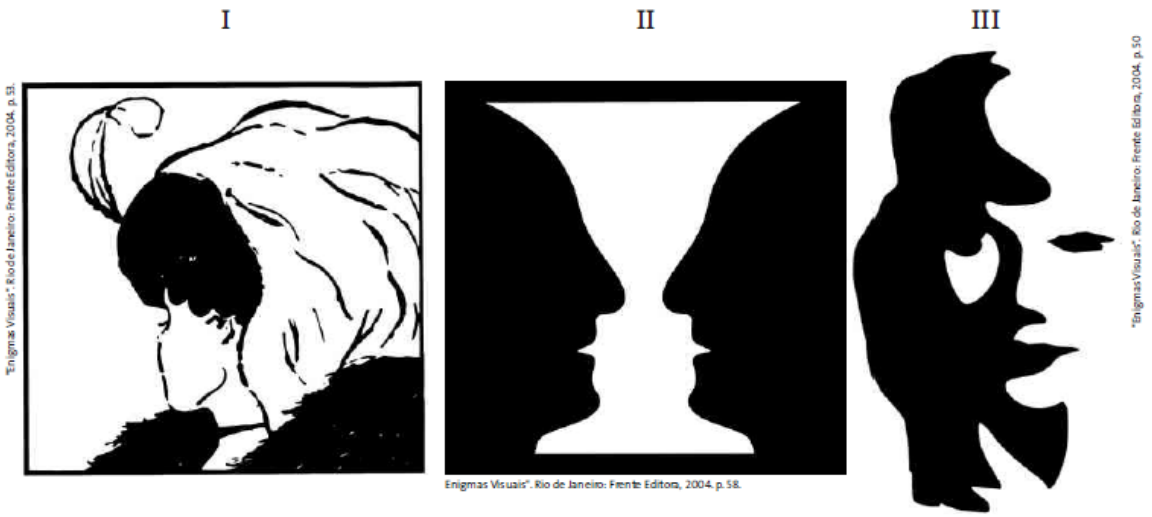


Figura 11. Exemplo de ilustração com função estética e pedagógica no livro de língua portuguesa e literatura
Fonte: Cereja et al. (2016, p. 134)

Nessa Figura 11, extraída do livro de língua portuguesa e literatura, além da função estética, as imagens foram apresentadas como um recurso visual para a abertura do trabalho com o conteúdo "semântica", tendo sido exploradas nas atividades de leitura e contextualização propostas pelos autores desse livro didático e como subsídio para a posterior exposição teórica sobre tal conhecimento linguístico.

Na sequência, trazemos, na Figura 12, um exemplo extraído do livro de língua galega e literatura, cuja imagem também tem função estética e pedagógica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Figura 12. Exemplo de ilustração com função estética e pedagógica no livro de língua galega e literatura
Fonte: Díaz e Seixo (2016, p. 57)

Essa ilustração foi apresentada na Unidade 12, cuja temática são os meios de comunicação, mais precisamente na seção que aborda o vocabulário de rádio e televisão. Além de ilustrar a temática, esse desenho serve como recurso para trabalhar os termos usados para designar alguns profissionais e objetos da primeira dessas duas mídias, uma vez que há uma atividade solicitando ao alunado que relacione uma lista de palavras com os números indicados na ilustração. Ademais, nesse livro, há uma abordagem dos significados (literal e simbólico) da imagem iconográfica, relacionando o sentido que ela expressa à primeira vista com aquele conformado pelos valores que ela carrega consigo.

No próximo exemplo, apresentado na Figura 13, as imagens extraídas do livro de língua castelhana e literatura também cumprem uma função estética e pedagógica. Conforme podemos observar, as imagens complementam o texto verbal e são exploradas nas atividades de análise de conteúdos sobre o Modernismo (mitologia, metáforas, símbolos e léxico culto na poesia de Rubén Darío). Em umas das questões propostas, por exemplo, solicita-se que o estudante explique os significados de cada uma das estrofes do poema a partir da intertextualidade delas com as imagens que as ilustram.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

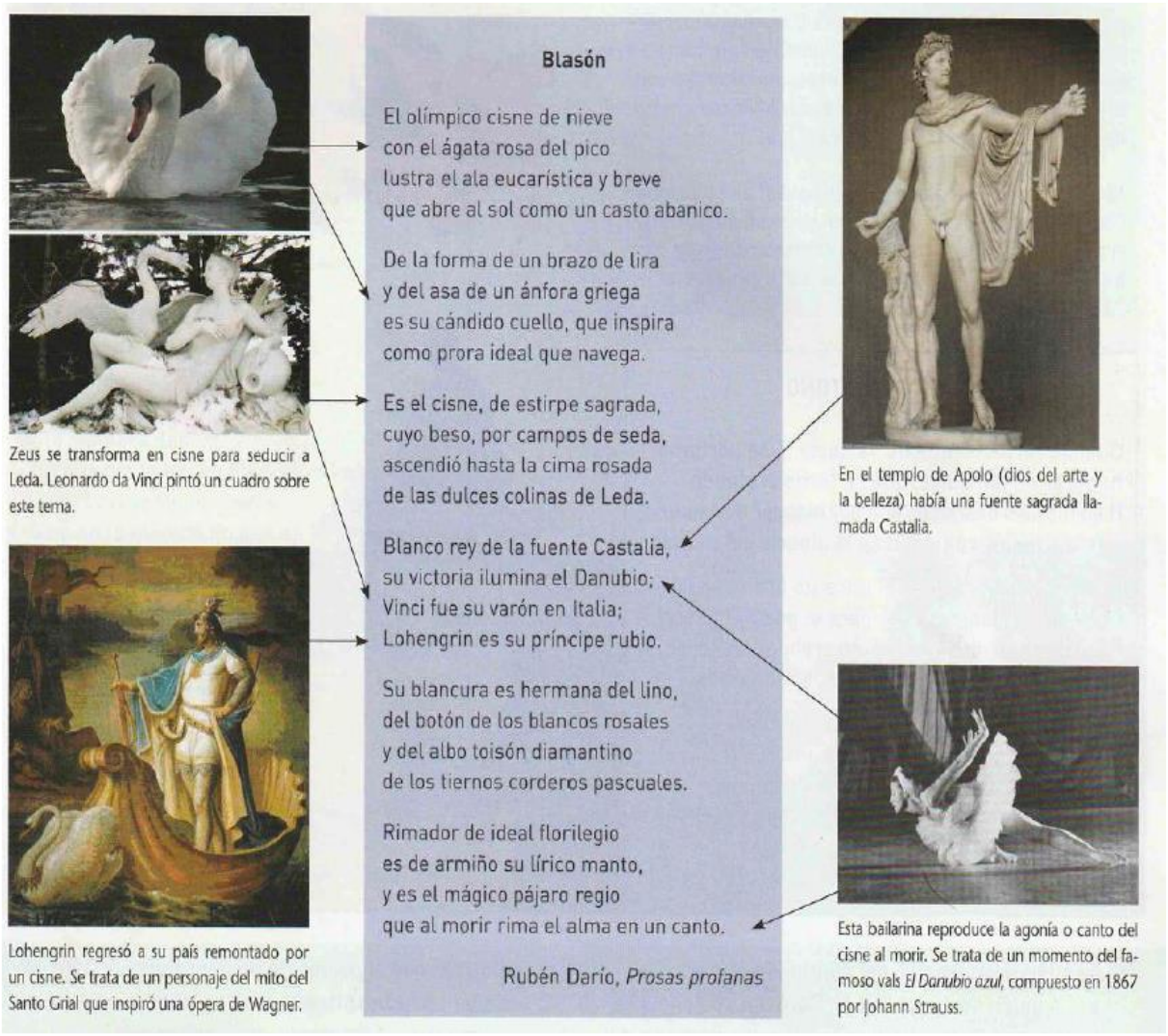


Figura 13. Exemplo de imagens com função estética e pedagógica no livro de língua castelhana e literatura
Fonte: Reina et al. (2016, p. 235)

Dando continuidade às nossas análises, podemos dizer que, especificamente, no livro didático *Português contemporâneo*: *diálogo, reflexão e uso 1* (Cereja et al., 2016), ademais dessas funções, as imagens seguem os critérios estabelecidos pelo PNLD 2018, cujos avaliadores desse Programa as analisam com rigor. De maneira geral, elas são adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas, são claras e precisas; sendo que as de caráter científico respeitam as proporções entre objetos e seres representados.

Quanto à diversidade étnica da população brasileira e a pluralidade social e cultural do país, percebemos que as imagens utilizadas nesse material didático buscam retratá-las em sua grande maioria. Nesse sentido, observamos que a população negra (pardos e pretos) é bem representada nas imagens ao longo do livro, permitindo que estudantes pertencentes a essa importante parcela da sociedade brasileira se reconheçam e se sintam representados sem conotação de inferioridade. Entretanto, percebemos que os indígenas, povos fundamentais na constituição étnica da população brasileira, tiveram pouco espaço nas imagens, sem representação como cidadãos no mundo da educação e do trabalho. Tais povos aparecem apenas em raras imagens, como, por exemplo, para ilustrar a produção literária dos jesuítas do século

XVII. Tal silenciamento, a nosso ver, revela um currículo oculto de desvalorização dos povos indígenas.

Por outro lado, nesse mesmo livro didático, assim como nos dois do contexto galego analisados, as imagens parecem não impor qualquer tipo de doutrinação (religiosa, política), nem preconceitos ligados a origem, condição socioeconômica, etnia, gênero, religião, idade, orientação sexual ou outras formas explicitas de discriminação. As imagens com valores machistas ou segregacionistas são utilizadas apenas como recurso didático para ilustrar o papel subalterno reservado às mulheres e aos negros em épocas passadas, tendo, portanto, um caráter crítico a valores de discriminação das minorias. Nesse sentido, não visualizamos a perpetuação de valores racistas ou machistas nas imagens que retratam cenas contemporâneas. A seguir, trazemos algumas imagens para exemplificar nossas análises.



Figura 14. Exemplo de imagem do mundo plural
Fonte: Cereja et al. (2016, p. 86)

Essa Figura 14, cuja imagem foi extraída do livro de língua portuguesa, retrata o mundo do trabalho plural, com profissionais dos dois sexos e de diferentes faixas etárias e etnias, sem relegar à mulher ou ao negro funções consideradas subalternas.



Figura 15. Exemplo de imagem da mulher como protagonista em uma conferência
Fonte: Cereja et al. (2016, p. 253)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Já nessa Figura 15, assim como na maioria das outras imagens desse livro de língua portuguesa e literatura, a mulher ocupa o papel de protagonista em um grupo de pessoas, contribuindo também para a quebra de paradigmas patriarcais.

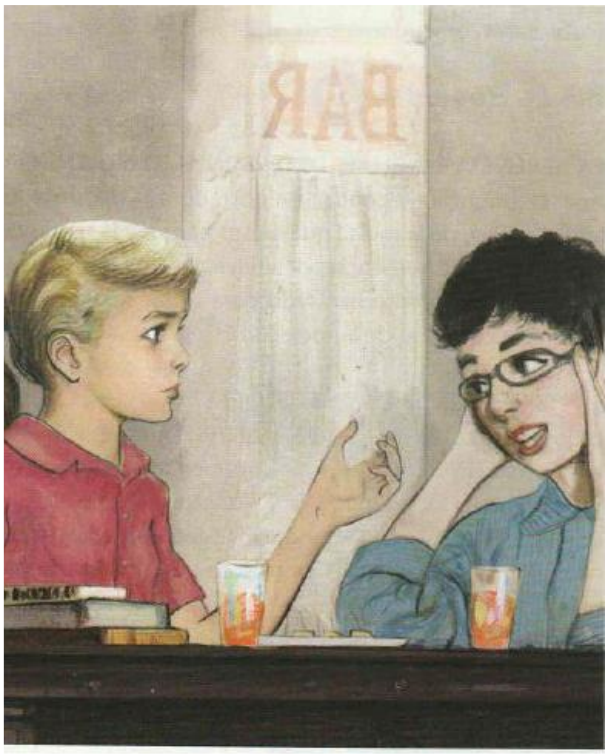


Figura 16. Exemplo de imagem da mulher universitária
Fonte: Reina et al. (2016, p. 221)

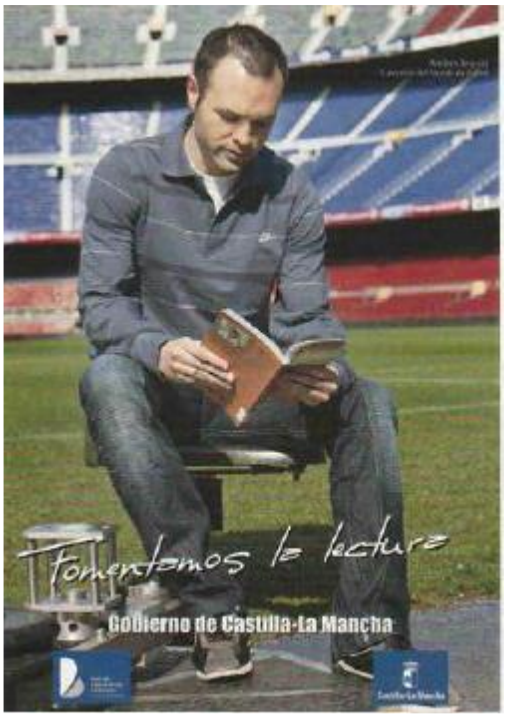


Figura 17. Exemplo de imagem do homem como leitor
Fonte: Reina et al. (2016, p. 43)

A Figura 16, do livro de língua castelhana e literatura, representa, de acordo com o texto verbal contido na mesma página do livro, a mulher universitária, retratando duas amigas universitárias conversando em um bar, com liberdade, autocontrole e maturidade emocional. Nesse mesmo livro, destacamos a imagem apresentada na Figura 17, que mostra um homem lendo em um estádio de futebol, o que também é uma quebra de estereótipo machista, uma vez que a prática da leitura (principalmente a literária) costumava ser mais atribuída às mulheres, uma visão tradicional que ainda persiste em muitas sociedades.

Nas duas próximas imagens apresentadas nas Figuras 18 e 19, extraídas do livro de língua galega e literatura, temos uma fotografia que figurou ao lado de um texto que critica o racismo e outra que mostra uma mulher com traços físicos orientais como destaque em um parque tecnológico, exaltando, respectivamente, o respeito à diversidade racial e o protagonismo feminino em uma área que, tradicionalmente, é liderada por homens.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Figura 18. Exemplo de imagem que representa a diversidade no livro de língua galega e literatura
Fonte: Díaz e Seixo (2016, p. 185)



Figura 19. Exemplo de imagem da mulher como protagonista no livro de língua galega e literatura
Fonte: Díaz e Seixo (2016, p. 267)

Porém, a diversidade racial não está presente na maioria das imagens dos livros do contexto galego. Assim como ocorreu no livro de língua portuguesa e literatura em relação ao apagamento do índio, notamos também, nos dois livros das línguas cooficiais e literaturas da Galícia, uma menor quantidade de imagens representativas das minorias (como os norte-africanos) que fazem parte da formação étnica da população espanhola. No livro de língua castelhana e literatura, por exemplo, encontramos apenas duas fotografias que incluíam pessoas de pele negra. A nosso ver, essa escassez e até mesmo a ausência de outras etnias, de certa forma, revelam uma exclusão implícita, impedindo que as minorias (como os filhos dos imigrantes e refugiados, por exemplo) se vejam representadas nesse manual didático.

Avançando ainda mais nas discussões com viés comparativo, notamos ao avaliar todas as páginas dos três livros didáticos que, em termos quantitativos, há, proporcionalmente, em todos eles, uma quantidade maior de imagens de figuras de homens em detrimento das de mulheres,

sendo a incidência das masculinas de aproximadamente 61% no de língua portuguesa e literatura, 64% no de língua galega e literatura e 67% no de língua castelhana e literatura. Isso, a nosso ver, pode estar relacionado, em certa medida, à grande quantidade de fotografias, nas unidades e seções do eixo da literatura, dos autores mais representativos dos períodos literários estudados, cujo cânone é formado predominantemente por homens brancos. Nesse sentido, ainda que não prevaleçam imagens de cunho machista, esses manuais escolares, de certa forma, acabam perpetuando implicitamente um currículo oculto sexista ao privilegiar um sexo (ou gênero) em detrimento de outro.

Por outro lado, julgamos importante destacar a relevância das imagens no trabalho com a literatura comparada em dois desses livros didáticos. Na obra didática *Português contemporâneo*: *diálogo, reflexão e uso 1* (Cereja et al., 2016), o estudo de cada período literário é introduzido por uma seção chamada de *Foco na imagem,* na qual o estudante toma contato com a historiografia literária por meio da leitura e interpretação de imagens de alguma obra de arte daquela escola artístico-literária (pintura, gravura, escultura, monumentos de arquitetura, como a medieval ou gótica), promovendo a interdiscursividade entre a literatura e outras artes, bem como ampliando, por meio de algumas questões de interpretação, a competência de leitura de textos não verbais.

Já no livro *Lengua castellana y literatura 4* (Reina et al., 2016), esse trabalho com a literatura comparada é ainda mais evidente. Em todas as seis unidades dedicadas ao trabalho com o bloco de literatura, há páginas reservadas para as seções denominadas *Literatura Comparada Ayer* e *Literatura Comparada Hoy*, com propostas de leitura e interpretação de textos verbais e não verbais, explorando temas e formas de períodos e movimentos artístico-literários, numa perspectiva comparativa entre diferentes textos literários (poemas e fragmentos de outros gêneros e subgêneros literários) e visuais (pinturas, desenhos, esculturas, mapas etc.) de épocas passadas e contemporâneas.

Em suma, as imagens apresentadas nos livros didáticos podem impactar de maneira negativa ou positiva na formação das identidades dos estudantes (Barros-del Rio & Rojo-Pajares, 2019), perpetuando ideias de exclusão das minorias ou contribuindo para a promoção da identidade de um povo, da (auto)aceitação e respeito pelas diversidades, bem como para o rompimento de estereótipos da cultura hegemônica.

5.5 A LITERATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Vejamos, agora, a proposta do ensino da literatura (ou de educação literária) nas unidades, capítulos e seções específicos para esse trabalho nos três livros didáticos. Ressaltamos que, apesar de nos debruçarmos sobre o volume do 1º ano do ensino médio brasileiro e do 4º ano da ESO do contexto galego, em alguns momentos, tecemos alguns comentários ao projeto geral de toda a coleção didática, a partir de fontes secundárias ou de informações encontradas nos próprios livros didáticos em análise.

Primeiramente, procedemos à análise e interpretação do tratamento dispensado à literatura em cada um dos livros, buscando tecer algumas observações contrastivas entre eles ao longo das seções. Ao final deste capítulo, focamos na abordagem comparativa entre os três livros, bem como sintetizamos as principais análises e interpretações.

Na obra didática ***Português contemporâneo*: *diálogo, reflexão e uso* 1** (Cereja et al., 2016), conforme já anunciamos anteriormente, a literatura está presente ao longo de todo o livro, seja nas frentes de gramática, de produção textual e, principalmente, nas seções específicas de Literatura, nas quais, há um trabalho que contempla a leitura de textos literários e, ao mesmo tempo, estabelece nexos com outras linguagens e artes. De acordo com os autores

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

dessa obra didática, ela tem como princípio a visão humanizadora da literatura, de Candido (2011), segundo a qual as produções literárias enriquecem a nossa percepção e a nossa visão de mundo, sendo um direito de todas as pessoas. Nas palavras dos autores:

> Tendo como base tal perspectiva, o ensino da literatura, nesta obra didática, prioriza o desenvolvimento da capacidade leitora do aluno por meio de atividades que propiciam uma vivência efetiva com o texto literário em suas dimensões estética, cultural e histórica, ampliando sua visão de mundo e estimulando sua fruição literária. (Cereja et al., 2016, p. 343)

Ademais, segundo os autores desse livro didático, as atividades de literatura também se baseiam na concepção dialógica da linguagem teorizada por Bakhtin (1998), segundo a qual todo discurso dialoga com outros discursos, dentro de um movimento de tensão, bem como nas ideias de Lajolo e Zilberman (1996) a respeito dos contextos de produção e recepção das obras literárias no Brasil. Assim, segundo a proposta didática, tal livro propõe ao estudante "múltiplos diálogos entre as diferentes linguagens, entre os textos e seus contextos, entre as diferentes áreas do saber, entre o passado e o presente," para que ele "exercite a reflexão e a criticidade, experimente a fruição estética e literária, adquira o conhecimento do outro e conquiste o conhecimento de si" (Cereja et al., 2016, p. 346).

Entretanto, apesar da apresentação dessa suposta proposta inovadora, que vai ao encontro da base dialógica do paradigma do letramento literário, podemos perceber, por meio de nossas análises e com sustentação na tese de Nascimento (2021), que, em relação à frente de literatura, a opção dos autores foi a manutenção de uma organização mais tradicional, que parte da apresentação de noções introdutórias aos estudos literários (conceitos e funções da literatura) e continua com o estudo linear, em ordem crescente, da cronologia dos períodos artístico-literários, indo do Trovadorismo português (séc. XII) até a literatura brasileira contemporânea e afro-contemporânea, ao longo dos três volumes correspondentes aos três anos do ensino médio, com destaque para os cânones português e brasileiro. Como os primeiros textos produzidos no Brasil datam do século XVI e foram influenciados pela literatura portuguesa, geralmente, nas instituições escolares brasileiras, inicia-se o estudo dos estilos de época a partir da produção literária medieval portuguesa.

Pela estruturação apresentada na Tabela 30, a seguir, podemos perceber que, com exceção da primeira seção que tem um caráter introdutório, os títulos de todas as outras seções específicas para o trabalho com a literatura fazem referência a um período artístico-literário ou aos nomes dos autores mais representativos desse período, evidenciando o viés historiográfico linear e canônico adotado nesse livro didático.

Tabela 30. Distribuição dos conteúdos temáticos de literatura na coleção didática *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*

Livro/volume	Unidade	Conteúdo temático
1	**Unidade 1**	O que é literatura? Literatura na Baixa Idade Média: o Trovadorismo Literatura na Baixa Idade Média: o teatro vicentino
	Unidade 2	Classicismo O Classicismo em Portugal: Camões Literatura de Informação
	Unidade 3	O Barroco O Barroco no Brasil I: Gregório de Matos O Barroco no Brasil II: Pe. Antônio Vieira

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	Unidade 4	O Arcadismo Arcadismo no Brasil I: Cláudio Manuel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga O Arcadismo no Brasil II: Basílio da Gama
2	**Unidade 1**	O Romantismo Romantismo no Brasil I: poesia de Gonçalves Dias e Álvares de Azevedo Romantismo no Brasil II: a poesia de Castro Alves
	Unidade 2	A prosa romântica no Brasil I: o romance indianista e o romance regional A prosa romântica no Brasil II: o romance urbano A prosa romântica no Brasil III: a prosa gótica
	Unidade 3	Realismo, Naturalismo e Simbolismo Realismo/Naturalismo no Brasil: Machado de Assis e Aluísio de Azevedo O Parnasianismo no Brasil: Olavo Bilac
	Unidade 4	O Simbolismo O Simbolismo no Brasil: Cruz e Souza e Alphonsus de Guimaraens Panorama da literatura portuguesa no século XIX: Eça de Queirós
3	**Unidade 1**	O Pré-Modernismo O Modernismo A Geração de 22
	Unidade 2	A Geração de 30: Graciliano Ramos A Geração de 30: José Lins do Rego, Jorge Amado e Érico Verissimo A Geração de 30: Carlos Drummond de Andrade
	Unidade 3	A Geração de 30: Cecília Meireles e Vinicius de Moraes A Geração de 45: João Cabral de Melo Neto A Geração de 45: Clarice Lispector e Guimarães Rosa
	Unidade 4	A Literatura Brasileira Contemporânea Panorama da Literatura Portuguesa no séc. XX: Fernando Pessoa e José Saramago Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e Literatura Negro-Brasileira

Fonte: Elaboração própria a partir de Cereja et al. (2016) e de Nascimento (2021).

A partir da organização do primeiro volume (destinado ao primeiro ano do ensino médio), podemos aprofundar nossas análises, iniciando com a seção denominada *O que é literatura?*, que abre o primeira unidade do primeiro ano do EM. Ao estudante, são apresentados conceitos e funções da literatura, bem como uma síntese da história da literatura organizada segundo os estilos de época. Nessa seção, a abordagem é feita a partir da leitura de fragmentos de textos literários canônicos e contemporâneos e de textos produzidos por críticos literários, sem nenhuma proposta de atividade que articulasse efetivamente a teoria à prática.

Em síntese, o alunado fica ciente, por meio dos pressupostos dos críticos literários Marisa Lajolo e Antonio Cândido, que a literatura não tem um único conceito ou uma única função, já que, dentro de cada tempo, cada grupo social produz sua definição ou função, tendo variado o conceito a partir de características do que seria ou não um texto literário (o tipo de linguagem empregada, as intenções do escritor, os temas e assuntos de que trata a obra, o efeito produzido pela sua leitura). Dentro dessa possível variedade, a obra didática brasileira analisada por nós assume, a partir da visão de Candido (2011), uma concepção o mais ampla possível de literatura, como sendo as mais diversas "criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações" (Cereja et al., 2016, p. 18). Nesse sentido, a literatura, como arte da palavra e recriação da realidade, vem desempenhando historicamente diferentes funções na sociedade, como a de

"permitir a fruição estética, promover a reflexão crítica e filosófica acerca do mundo, denunciar os problemas sociais, ser fonte de informação e comunicação, possibilitar a interação entre as pessoas e sensibilizá-las", permitindo uma ampliação da experiência humana por meio de vivências experimentadas no mundo ficcional (Cereja et al., 2016, p. 21). Mas ao longo desse livro didático, essa visão ampla e as funções plurais não se concretizam efetivamente, conforme mostraremos no decorrer das nossas análises.

Quanto à periodização da literatura, é apresentado um quadro que irá nortear a sequência diacrônica do estudo da literatura em toda a coleção didática, com a ressalva de que entre os períodos e as fases não há fronteiras rígidas. Especificamente no livro do 1º ano, inicia-se com o estudo do Trovadorismo português (séc. XII) e avança até o Arcadismo brasileiro (séc. XVIII), conforme já mostramos na Tabela 30.

Nessa perspectiva diacrônica, nas próximas seções destinadas ao eixo da literatura, a obra adota uma mesma sequência didática para trabalhar um movimento literário por unidade. Geralmente, inicia-se com uma seção denominada *Foco na imagem*, na qual o estudante tem a possibilidade de entrar em contato com a estética literária do movimento literário em estudo, por meio da leitura e interpretação de um texto não verbal (pintura, gravura, escultura) relacionado ao período artístico-literário em questão. Em seguida, na seção *Fique conectado!*, são apresentadas sugestões de objetos culturais que dialogam com tal período, como filmes, livros, músicas, sites de Internet, museus, igrejas etc. Algumas dessas sugestões também aparecem, ao longo da unidade, por meio de boxes explicativos ou em outras seções.

Há também o tópico *O contexto de produção e recepção*, que apresenta o contexto específico de elaboração e circulação das obras em estudo, permitindo ao aluno a oportunidade de observar as relações entre autor, obra e público, bem como as relações do movimento literário com seu contexto histórico, além da visão de mundo e os valores cultivados na época. Na sequência, nas seções *Foco no texto* e *Entre textos* de cada unidade, de modo geral, é onde mais se desenvolve o estudo da literatura, por meio da leitura dos textos literários (curtos ou fragmentos de textos maiores) e da proposição de atividades de compreensão e interpretação, bem como são apresentadas informações biográficas e características das obras, os gêneros cultivados, a temática e os traços estilísticos dos autores em estudo. Geralmente, em cada unidade, há a seção *Entre saberes*, que apresenta textos interdisciplinares que situam a estética literária do ponto de vista histórico, filosófico, econômico, político e de outras manifestações artísticas do período literário em foco, com algumas questões para uma discussão oral interdisciplinar entre Arte, Filosofia, História e Literatura, mas sem explorar a leitura e interpretação de textos literários.

Assim sendo, segundo os avaliadores do PNLD, com quem concordamos, o trabalho com a literatura nesse livro didático está alinhado a uma perspectiva historiográfica e pautada no cânone literário tradicional, com o reconhecimento das principais características das escolas literárias. Ademais, pela resenha feita pelos avaliadores do PNLD 2018-2020, podemos dizer que o eixo de literatura nos três volumes dessa coleção didática segue essa mesma tendência de associação a uma perspectiva estilístico-histórica, cujo estudo e organização se efetiva por meio da periodização dos estilos de época numa sequência linear, pautando-se no cânone literário tradicional e no reconhecimento das características dos movimentos, por meio de diversos textos curtos (poemas, contos, crônicas) ou fragmentos de textos maiores (romances, novelas, peças teatrais). Além disso, há pouca inserção de textos das literaturas estrangeiras, indígenas, africanas, afro-brasileiras, bem como limitada presença de textos produzidos por mulheres nessa coleção, sendo que até mesmo as autoras já canonizadas da literatura de expressão feminina produzida no Brasil são pouco favorecidas (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação [FNDE], 2017). Dessa maneira, podemos dizer que tal seleção textual perpetua um

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

currículo oculto racista e sexista, na qual, privilegiam-se autores (homens brancos) das literaturas portuguesa e brasileira consagrados pela crítica literária.

Isso pode ser comprovado pela seleção textual da frente de literatura no livro do primeiro ano, do segundo capítulo até o final da obra. Nas seções intituladas de *Foco no texto*, apresenta-se uma diversidade de gêneros e subgêneros literários comuns aos autores dos períodos artístico-literários (do Trovadorismo português até o Arcadismo português e brasileiro), a saber: cantigas trovadorescas de João Garcia de Guilhade, de Pero Meogo e D. Pedro, Conde de Portugal; teatro de Gil Vicente; poemas épicos e líricos de Luís de Camões (com destaque para *Os Lusíadas*); literatura de informação de Pero Vaz de Caminha (carta) e de Pero de Magalhães Gândavo (tratado); sonetos de Gregório de Matos, de Bocage e de Cláudio Manuel da Costa; sermões de Padre Antônio Vieira; poemas de Tomás Antônio Gonzaga; poema épico de Basílio da Gama. Já nas seções de *Entre textos*, destacam-se as intertextualidades desse *corpus* literário com produções portuguesas e brasileiras de outras épocas, como a literatura de cordel de Leandro Gomes de Barros e poemas modernistas de Fernando Pessoa, Oswald de Andrade e Carlos Drummond de Andrade. Tal seleção é apresentada ao estudante, na maioria das vezes, por meio de trechos ou fragmentos dos textos literários, seguindo um procedimento típico do processo de escolarização da literatura (Soares, 2003).

A esses textos são propostas diferentes atividades. Cereja et al. (2016) sugerem que a leitura em sala de aula seja diversificada, oral ou silenciosa, dependendo do gênero literário, do tamanho do texto e do seu grau de dificuldade. Para a leitura de poemas clássicos e de tradição, recomenda-se, inicialmente, a leitura em voz alta com entonação e ênfase pelo professor, a fim de que os estudantes percebam mais facilmente os recursos estilísticos do texto, como a sonoridade, as imagens, as inversões etc. À medida que forem se familiarizando com o gênero, sugere-se a autonomia por meio da leitura silenciosa. Quanto aos textos em prosa, propõe-se alternar as leituras oral e silenciosa, conforme o professor julgar conveniente. Porém, apesar de haver sugestões para uma ampliação do conhecimento a respeito da escola literária em estudo em cada unidade, não há um trabalho efetivo para um encontro pessoal do aluno com a obra literária, por meio de uma leitura individual de um texto literário fora da sala de aula nem de uma leitura simultânea e coletiva por meio de uma página da Internet ou por dinâmicas de leitura compartilhada em grupo na biblioteca escolar ou em outros espaços alternativos.

Outrossim, independentemente da maneira de ler (silenciosamente ou em voz alta), os autores ressaltam a importância de o professor promover a discussão oral dos textos no momento da correção das questões orais e escritas, a fim de se confrontar respostas e avaliar o grau de compreensão dos leitores. Ademais, no intuito de desenvolver a capacidade leitora do alunado, são apresentadas questões que exploram os recursos fonológicos, sintáticos e semânticos desses textos, bem como permitem ao corpo discente estabelecer relações com o contexto sócio-histórico e com alguns textos literários de diferentes épocas e lugares.

A seguir, transcrevemos um exemplo dessas atividades na Figura 20. Trata-se de duas questões propostas para a leitura de um soneto de Camões, com foco na análise da forma e na compreensão do conteúdo temático.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Texto 2

Quem vê, Senhora, claro e manifesto
o lindo ser de vossos olhos belos,
se não perder a vista só em vê-los,
já não paga o que deve a vosso gesto.

Este me parecia preço honesto;
mas eu, por de vantagem merecê-los,
dei mais a vida e alma por querê-los,
donde já me não fica mais de resto.

Assi que a vida e alma e esperança
e tudo quanto tenho, tudo é vosso,
e o proveito disso eu só o levo.

Porque é tamanha bem-aventurança
o dar-vos quanto tenho e quanto posso,
que, quanto mais vos pago, mais vos devo.

(*Sonetos de Luís de Camões*. São Paulo: Ateliê, 2001. p. 62.)

bem-aventurança: felicidade suprema, glória.
gesto: rosto, semblante.



Retrato de uma jovem (1488), de Domenico Ghirlandaio/Museu Calouste Gulbenkian, Lisboa, Portugal

. . .
8. . . . b) O texto 2 é um soneto. Observe-o e responda: Quantos versos essa forma poética tem? Como esses versos são dispostos nas estrofes?
c. Com base no boxe "O soneto e as rimas", responda: O soneto em estudo apresenta rimas? Se sim, qual é o esquema de rimas?
10. No Classicismo, o conceito trovadoresco do amor, no qual a mulher é idealizada e inacessível, foi aprofundado e enriquecido com as concepções filosóficas de Platão. Leia o boxe "Uma perspectiva do amor: o neoplatonismo renascentista" e depois responda:
a. Pode-se dizer que o poema lírico de Camões expressa a visão neoplatônica do amor? Por quê?
b. Releia a última estrofe do poema e, tendo em vista as concepções do neoplatonismo renascentista, explique a ideia presente no verso ". . . quanto mais vos pago, mais vos devo", que encerra o poema.

Figura 20. Exemplo ilustrativo de questões de análise e compreensão de poema
Fonte: Cereja et al. (2016, p. 103)

O próximo exemplo, extraído de Cereja et al. (2016, p. 265), ilustra a proposta de contextualização e interdisciplinaridade entre Filosofia, História, Arte e Literatura, promovida na seção *Entre saberes*:

> 1. De acordo com o texto "O Iluminismo e a sociedade", de que modo os ideais iluministas desencadearam uma mudança de mentalidade?
> 2. Segundo o texto "Revolução Francesa", os ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade foram plenamente seguidos após o término dessa insurreição popular? Por quê?
> 3. Nos últimos anos do século XVII, foram descobertas jazidas de ouro na região onde havia as chamadas "minas gerais". De acordo com Luiz Roncari, a exploração do ouro nessa região levou ao surgimento de novas vilas e cidades. Os dados da tabela "População estimada de cidades de Minas Gerais entre 1721 e 1776" confirmam essa informação? Por quê?
> 4. Segundo Luiz Roncari, de que modo a exploração do ouro propiciou a disseminação do conhecimento, das letras e das artes na colônia?
> 5. Os poetas árcades Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga e Alvarenga Peixoto participaram da Inconfidência Mineira, um movimento

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> contrário à administração portuguesa, articulado entre 1787 e 1789. Segundo o texto de Alfredo Bosi, quais eram provavelmente os propósitos dos inconfidentes? Em que aspectos os ideais iluministas os influenciaram?

Essas questões interdisciplinares foram propostas para uma discussão oral entre os estudantes, a partir da leitura de textos produzidos na atualidade sobre a Revolução Francesa, a história da Literatura Brasileira, a história da Filosofia, uma tabela populacional e algumas imagens (fotografias e pinturas), com foco no Arcadismo. Ao mesmo tempo que se promove a contextualização histórica, social e política, também se estabelece a interdisciplinaridade entre diferentes áreas do conhecimento. Contudo, ainda que essas atividades sejam relevantes e contribuam para o desenvolvimento da competência literária do alunado, falta a inserção de questões mais voltadas para a experiência estética ou para o estímulo ao gosto pela literatura, já que, neste caso, o que prevaleceu foi o estudo sobre o contexto da produção literária árcade no Brasil, influenciada pelas ideias do Iluminismo.

Nesse sentido, nas seções da frente de literatura desse livro didático, praticamente não há questões de interpretação que possibilitem ao alunado a elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas nem de apreciações relativas a valores éticos e políticos, como réplicas, respostas pessoais do leitor no diálogo com a obra literária e com o autor dentro de um determinado contexto. Esse tipo de questão ocorre com raridade no livro e está mais presente nas discussões orais ou nas atividades da primeira unidade, antes de se começar o estudo da literatura por meio dos períodos literários.

A seguir, apresentamos um exemplo dos raros momentos em que isso ocorreu, transcrito do primeiro capítulo do livro didático de Cereja et al. (2016, p. 16), com duas das questões propostas para a interpretação do antológico poema *José*, de Carlos Drummond de Andrade.

> 1.Observe estes trechos do poema:
>
> “você que é sem nome,
> que zomba dos outros,
> você que faz versos,
> que ama, protesta?
> e agora, José?”
>
> “sua doce palavra,
> seu instante de febre,
> sua gula e jejum,
> sua biblioteca,
> sua lavra de ouro,
> seu terno de vidro,
> sua incoerência,
> seu ódio — e agora?”
>
> a. Levante hipóteses: Quem é José? Justifique sua resposta.
> b. Por que a expressão *e agora*? é usada insistentemente no poema?
> . . .
> 4. O poema “José” foi publicado em 1942, momento em que acontecia a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Considerando esse contexto histórico do poema, conclua:
> a. O que ou quem José representa?
> b. O que representa o beco sem saída em que José está?
> c. Que sentido adquire o verso final: “José, para onde?”

Ademais, não encontramos, na frente de literatura, atividades que possibilitassem um encontro entre o leitor e a obra literária a partir da criação de um outro texto (produções orais e escritas), que poderiam ir de um diário de leitura a gêneros mais analíticos, como a resenha e o ensaio crítico, nem de proposições de escrita criativa de gêneros que dialoguem diretamente com a obra original, como paráfrases, paródias, *fanfiction*, entre outros. No livro todo do primeiro ano,

nas seções de *Hora de escrever*, presentes na frente de *Produção de Texto*, há apenas duas propostas de produção de texto de intenção literária, sendo uma de poema e outra de cenas teatrais a partir da leitura do teatro vicentino. Por outro lado, em outras seções, há algumas propostas que dialogam com a literatura, como a escrita de um relato de memórias ligadas à história de leitura literária do estudante e um resumo de algum texto não literário que tenha relação com o Classicismo. Isso nos permite inferir que a escrita de intenção literária não recebe destaque nesse livro didático, o que o distancia, nesse ponto também, dos paradigmas inovadores de letramento literário e educação literária.

Em suma, o trabalho com a literatura nesse livro didático ainda está predominantemente pautado no modelo tradicional *histórico-nacional*, tendo em vista a organização historiográfica com seleção textual predominantemente nacionalista e canônica, por meio de textos (curtos ou fragmentos) dos gêneros literários e autores mais representativos dos períodos artístico-literários compreendidos entre o Trovadorismo português e o Arcadismo português e brasileiro. Ademais há pouco (ou nenhum) espaço para uma intertextualidade com obras que se aproximam mais do gosto do leitor adolescente, como as narrativas juvenis e outras literaturas que costumam favorecer a paixão pela leitura literária e fomentar o hábito de ler textos literários nessa faixa etária. No que tange às práticas de leitura e escrita, apesar de alguns avanços em relação a questões de compreensão leitora-literária – de exploração de recursos fonológicos, sintáticos, estilísticos e semânticos desses textos e de estabelecimento de relações intertextuais com alguns outros textos de diferentes épocas e lugares –, faltam mais atividades de experiência literária e de interpretação voltadas para uma leitura responsiva que levassem a um efetivo desenvolvimento da competência literária e à formação de comunidades leitoras.

Quanto ao livro didático ***Lengua castellana y literatura 4*** (Reina et al., 2016), conforme já mencionamos antes, os textos literários aparecem ao longo de todo o livro, em todos os quatro blocos de conteúdos (Comunicação oral, Comunicação escrita, Conhecimento da língua e Educação literária), mas o trabalho específico com a literatura ocorre apenas nas seis unidades finais da obra, neste último bloco. Nas outras partes, os textos literários são usados como pretexto para trabalhar atividades de leitura geral e de identificação de fases e elementos da narrativa (sem explorar a experiência estética literária), produção textual, gramática, ortografia, léxico, morfologia, análise de competências-chave entre textos de diferentes esferas etc., cuja problemática também apontamos na análise do manual brasileiro.

Nesse livro didático do 4º ano da ESO, os conteúdos de literatura são organizados de maneira padronizada em três grandes seções, que se repetem nas seis unidades de literatura, na seguinte ordem: *Educación literaria*, *Literatura comparada (Ayer* e *Hoy)* e *Analiza tus competencias*, de acordo com a sequência diacrônica dos períodos literários, que vai do século XVIII até a atualidade. Como se trata do livro do último ano da etapa educacional obrigatória, não há, nele, uma abordagem teórica introdutória ao estudo da literatura (conceitos, funções, literatura oral e escrita, gêneros e subgêneros literários, figuras de linguagem etc.), uma vez que esses conteúdos, geralmente, são trabalhados nos primeiros volumes da coleção didática/editorial.

Assim, nesse livro didático, o bloco das unidades de literatura começa com o estudo do Neoclassicismo do século XVIII e do Romantismo da primeira metade do século XIX, culminando na sexta unidade com o teatro e a poesia desde 1936 até a atualidade. A seguir, na Tabela 31, baseada no sumário desse livro didático, podemos visualizar a estruturação dos principais conteúdos trabalhados nas seções de *Educación literaria*.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 31. Estrutura dos conteúdos das seções de *Educación literaria* do livro *Lengua castellana y literatura 4º ESO*

	Educación literaria	*Educación literaria*
Unidad 1 ***De la razón a los sentimientos***	***El siglo XVIII: Ilustración y Neoclasicismo:*** *Los ensayistas: Feijoo, Jovellanos y Cadalso.* *Poesía neoclásica: poesía anacreóntica y poesía didáctica. Teatro y política: Leandro Fernández de Moratín.* ***El prerromanticismo****: la poesía ético-filosófica. Cronología del movimiento romántico en España.*	***El Romanticismo****: contexto histórico. Características y evolución de la poesía romántica y posromántica: Espronceda, Bécquer y Rosalía de Castro* *La novela histórica. La prosa costumbrista* *El teatro romántico: Don Juan Tenorio, de José Zorrilla*
Unidad 2. ***Ciencia y literatura***	***El Realismo****: contexto histórico. La novela realista: 1868-1880* *El Naturalismo (a partir de 1880)*	*Benito Pérez Galdós* *Leopoldo Alas*
Unidad 3. ***El arte de 1900***	***El Modernismo****: contexto histórico. El Modernismo hispanoamericano. El Modernismo español. Rubén Darío, Antonio Machado y Juan Ramón Jiménez*	***El grupo de 98****: contexto histórico. "Azorín", ensayista. La novela del 98: renovación. Baroja, la novela impresionista.*
Unidad 4. ***Tradición y vanguardia***	***El Edad de Plata****: contexto histórico. El novecentismo: el ensayo y la poesía. Las vanguardias europeas. Las vanguardias en España.*	***La generación del 27****. La poesía comprometida de Miguel Hernández. Evolución del teatro desde 1900 a 1936: Jacinto Benavente, Valle-Inclán y Federico García Lorca*
Unidad 5. ***La novela desde 1936 a la democracia***	***Contexto histórico: 1936-1975*** *Las novelas existencial y tremendista de los cuarenta. La novela social de los cincuenta. La vida y la obra de Miguel Delibes. De realismo social al Realismo mágico: Gabriel García Márquez y Mario Vargas Llosa*	*La novela experimental. La novela de hoy. El cuento de hoy. Un género de moda: el microrrelato. La novela del exilio.*
Unidad 6. ***El teatro y la poesía desde 1936 a la democracia***	***Contexto histórico: 1975 – actualidad*** ***Teatro*** *El teatro de evasión de los cuarenta* *El teatro de humor de los cuarenta* *El teatro comprometido (1949-1975)* *El teatro en la democracia*	***Poesía*** *La poesía de los cuarenta. La poesía social de los cincuenta. La renovación poética de los sesenta. La poesía de los setenta: los Novísimos. La poesía en la democracia*

Fonte: Elaboração própria a partir de Reina et al. (2016, p. 3)

Em cada uma dessas seis unidades, na seção denominada *Educación literaria*, parte-se sempre do contexto político, social e econômico dos distintos períodos literários, com o objetivo de relacionar o conteúdo e a forma dos textos literários com os contextos socioculturais e literários de cada época. Em seguida, apresentam-se as principais características e o cânone de cada período, com um panorama destacando os principais autores, os gêneros e subgêneros literários, as obras, os temas e o estilo. Nesse trabalho, incluem-se breves textos literários (a maioria fragmentos ou adaptações) ilustrativos de cada período para leitura, com a ortografia atual da língua castelhana, para leitura e resolução de atividades de análise, compreensão e resumo do conteúdo, análise da forma poética, narrativa ou dramática, contexto histórico-literário e poucas questões de interpretação pessoal, sem espaço para a autonomia do leitor.

A seguir, apresentamos um exemplo ilustrativo dessa seção. Trata-se de questões propostas após a leitura de um fragmento da obra teatral *El sí de las níñas*, de Leandro Fernández de Moratin, transcritas de Reina et al. (2016, p. 192):

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Análisis del contenido

a. ¿A qué renuncia el personaje de don Diego? ¿Por qué lo hace?

> **b.** ¿Qué significa, en palabras de don Diego, el *sí de las niñas*? ¿Qué crítica hace don Diego a los padres y tutores de las jóvenes?
> **c.** ¿A qué error se refiere don Diego?
> **d.** Resume el texto en cinco líneas y escribe el tema.
>
> **Valoración del contenido**
> **e.** ¿Crees que el tema del matrimonio forzado o por conveniencia tiene vigencia en la sociedad actual? Razona tu respuesta.
>
> **Análisis de la forma**
> **f.** Razona si este fragmento se localiza en el planteamiento, nudo o desenlace de la obra.
> **g.** Identifica las acotaciones y explica si son descriptivas o narrativas.
> **h.** ¿Por qué don Diego simboliza la mentalidad de un hombre ilustrado? ¿En qué se manifiesta su espíritu crítico?
> **i.** Realiza un esquema (sociograma) para explicar las relaciones familiares y psicológicas de aceptación o rechazo entre los personajes de esta escena.
> **j.** ¿En qué se diferencian estos personajes, según su clase social, de los personajes del teatro barroco?
> **k.** Identifica el personaje que se expresa con un lenguaje más coloquial y el que emplea un léxico más culto. Pon ejemplos del texto.
>
> **Contexto histórico-literario**
> **l.** ¿A qué corriente del teatro del siglo XVIII pertenece esta obra? Razona tu respuesta.

O primeiro ponto que nos chama a atenção é que essas questões foram propostas a partir da leitura de um fragmento que não constitui um todo significativo e coerente, uma vez que se trata de um recorte sem os elementos necessários para o entendimento do texto e insuficiente para alguém responder às questões se não tiver lido a obra anteriormente. Para tentar compensar tal problema, antes do fragmento, é apresentado um *link* para se ter acesso ao argumento da obra teatral.

Ademais, podemos observar que a maior parte das atividades são de análise do conteúdo e da forma da obra teatral. Tais questões fazem parte da compreensão do texto literário, contudo não deveriam ser o centro do processo, pois não exigem interpretações subjetivas do alunado, uma vez que são elaboradas de maneira a padronizar as respostas esperadas. Nesse caso, assim como no livro do Brasil, a subjetividade do leitor é menosprezada em benefício da história da literatura e do jogo das formas e do conteúdo. Apenas a questão de letra "e" exige um posicionamento pessoal e crítico do alunado, ao lhe propor que opine a respeito da vigência do casamento forçado ou por conveniência na atualidade. Ademais, a última questão, intitulada como mobilizadora do contexto histórico-literário, tem como foco apenas o reconhecimento da corrente teatral do século XVIII, na qual se enquadra o texto em análise, com a devida justificativa a partir das características do teatro neoclássico, apresentadas na página anterior do livro.

Na sequência, dentro de cada uma das unidades, na seção *Literatura comparada (ayer/ hoy)*, aborda-se a evolução de temas e formas, mediante a comparação de textos literários produzidos no passado (de um dos períodos literários em foco na unidade) e na atualidade, que respondam a um mesmo tópico, por meio da leitura desses textos e de atividades de observação, análise e explicação dos diferentes pontos de vista segundo o meio, a época ou a cultura. Nas atividades propostas para os textos literários, geralmente se amplia a intertextualidade com a

inserção de textos de outras esferas, como das artes plásticas e do jornalismo. Para Rangel (2003), com quem concordamos, questões que possibilitem ao leitor estabelecer relações de intertextualidade são importantes porque promovem o diálogo entre textos (próximos ou distantes, contemporâneos ou passados, conterrâneos ou estrangeiros), permitindo a construção plena dos sentidos deles.

Ademais, percebemos que, nessa seção, é exigido um nível de competência literária maior por parte do alunado no que se refere ao conteúdo e à forma, com foco na intertextualidade, mas com poucas questões de interação e interpretação pessoal. A nosso ver, as questões que permitem ao estudante emitir opinião pessoal são relevantes para a experiência estética literária. Para Rojo (2009), ao ler um texto literário, o adolescente, assim como o leitor de outra faixa etária, replica e reage constantemente, podendo apreciar ou não gostar da obra pelas mais diversas razões: sente prazer, deixa-se emocionar, aprecia o belo na forma da linguagem literária; ou refuta e acha ruim o resultado da construção do autor.

A seguir, apresentamos um exemplo ilustrativo das questões propostas nessa seção, cujas questões foram transcritas de Reina et al. (2016, pp. 200-201):

> **1.** Escribe el tema de cada poema.
> **2.** Compara los versos subrayados en cada poema y explica qué tema tienen en común.
> **3.** Haz el análisis métrico completo de la poesía de Bécquer y compáralo con el de Riechmann. A partir de estos datos, explica cómo ha evolucionado la métrica en la poesía actual y el uso de los signos de puntuación.
> **4.** Identifica la figura del paralelismo que aparece en ambos textos.
> **5.** Identifica el verso donde Bécquer desprecia la razón. ¿Es un rasgo de la Ilustración o del Romanticismo?
> **6.** Explica las connotaciones – positivas o negativas – del agua en ambos os poemas.
> **7.** ¿Qué simboliza para Jorge Riechmann la vuelta del paludismo [malaria] a España?
> **8.** ¿Contradice la gráfica de la página siguiente la afirmación del poeta de que enfermedad se erradicó en España en 1965? Razona tu respuesta.
> . . .
> **9. Valoración del contenido**
> **a.** ¿Crees, como Riechmann, que los elementos negativos del pasado pueden volver a la sociedad y que vamos hacia una edad oscura? Razona tu respuesta.
> **b.** ¿Estás de acuerdo con este autor cuando afirma que las promesas de la Ilustración, como la defensa de la razón, el progreso o la democracia son, verdaderamente, promesas incumplidas, o estamos ante una hipérbole?
> **c.** ¿Crees, como Bécquer, que en la vida hay que aspirar a ideales absolutos o debemos ponernos objetivos alcanzables para no frustrarnos?

Essas atividades foram propostas a partir de uma breve exposição teórica e da leitura de trechos de um poema de Gustavo Adolfo Bécquer (séc. XIX) e outro de Jorge Riechmann (atual), para trabalhar a abordagem comparativa do tema "frustração romântica" por dois autores em distintas épocas. Assim como no exemplo anterior, a maioria das questões propostas são de compreensão do conteúdo ou análise da forma dos textos literários, mas desta vez, adequadamente se explora a intertextualidade no tocante ao tema e ao contexto histórico de diferentes épocas, bem como se ampliam um pouco as apreciações pessoais dos estudantes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

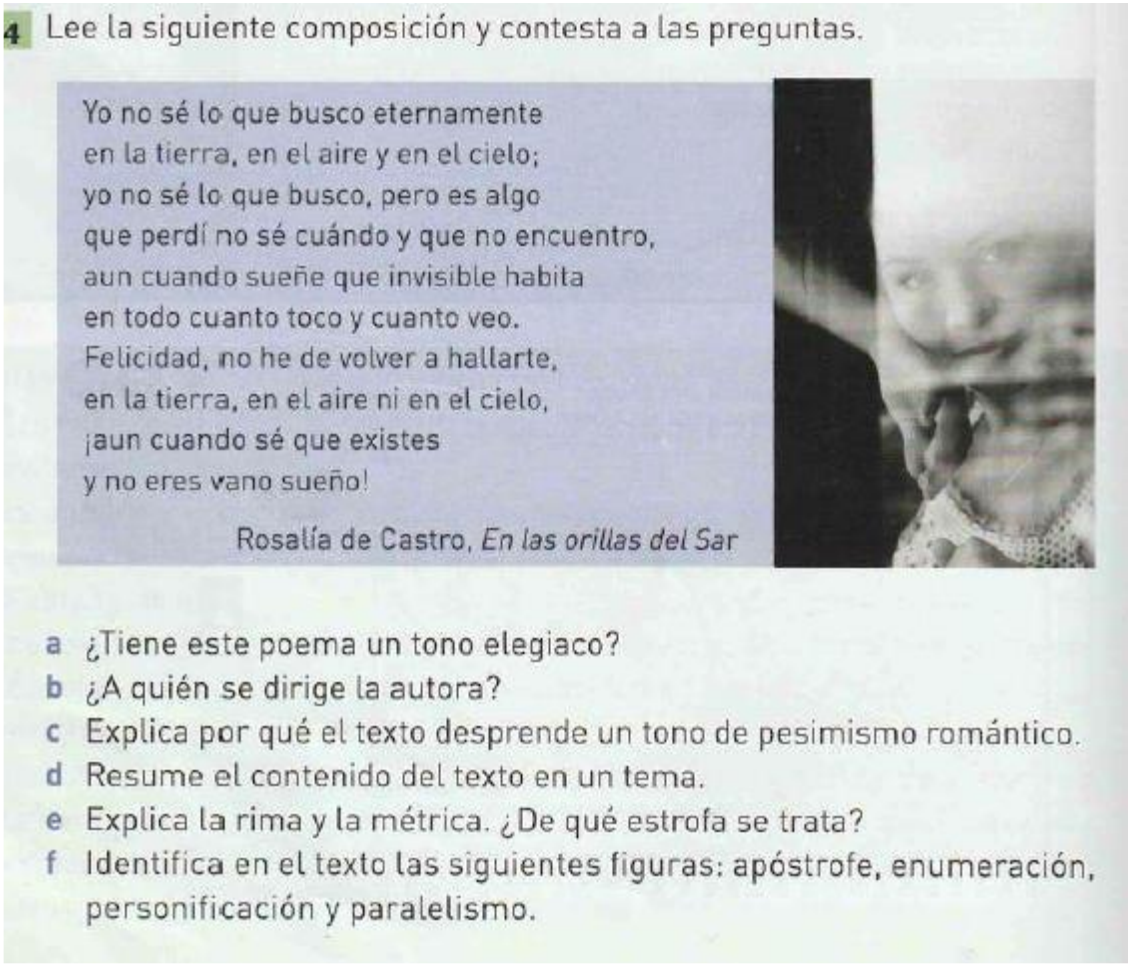
Essas atividades numa abordagem interacional e dialógica são importantes para a formação do leitor literário no que diz respeito à exploração intertextual e interdiscursiva e à ativação de capacidades de apreciação e réplica, pois possibilitam, entre outras competências, a capacidade de resgaste do contexto de produção, a percepção de relações de intertextualidade e interdiscursividade, a percepção de outras linguagens como elementos constitutivos dos sentidos do texto literário, a elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas e de apreciações de valores éticos, políticos e ideológicos.

Já na seção denominada *Analiza tus competencias* das unidades de literatura, propõem-se atividades específicas para o trabalho e a avaliação de competências em textos literários e não literários, por meio de questões que combinam o modelo PISA, os padrões das provas de diagnóstico e o tratamento das competências-chave na leitura de textos literários. De acordo com a Proposta Didática da obra, o objetivo é favorecer a leitura e a compreensão de obras literárias que se aproximem dos gostos e interesses dos estudantes, contribuindo para a formação da competência literária deles. Entretanto, ao analisarmos essa seção nas seis unidades, observamos que os exercícios propostos para os textos literários buscam, sobretudo, identificar os conteúdos temáticos e os aspectos formais relacionados às características, aos principais autores e ao contexto histórico dos períodos e movimentos literários trabalhados na unidade.

Ademais, notamos que, entre as atividades propostas em todas as unidades de literatura desse livro didático, ao contrário do que prescreve o currículo oficial, há poucas propostas de escrita de intenção literária, limitando-se apenas à produção de uma poesia concreta (poema visual), de um desfecho para uma fábula, de um microrrelato e de um *taller literario*, solicitando a escrita de um diálogo teatral. Em geral, as propostas de escrita mais mobilizadas nas atividades dessas unidades são a produção de breves resumos ou sínteses dos textos literários, além de alguns outros tipos ou gêneros não literários, como um texto expositivo sobre a vida e a obra de um escritor ou um cartaz publicitário para divulgar uma obra literária. Essas propostas também estão previstas no currículo galego no marco da *LOMCE*, conforme apresentamos no capítulo de análise dos marcos legais.

Quanto à seleção textual apresentada nas unidades de literatura, podemos dizer que essa se baseia predominantemente no cânone nacional, ao apresentar breves textos literários (geralmente fragmentos ou adaptações) ilustrativos dos períodos artístico-literários, aos quais são propostas as atividades de leitura, compreensão e interpretação. Nas seções intituladas *Educación literaria*, apresenta-se uma grande diversidade de fragmentos ou adaptações de textos pertencentes a gêneros e subgêneros literários comuns aos autores mais representativos dos períodos e movimentos artístico-literários do século XVIII até a atualidade, conforme mostramos, anteriormente, na Tabela 31. Entre esses, podemos destacar um maior espaço, na primeira unidade desse livro didático. para o ensaio de José Cadalso, a obra teatral de Leandro Fernández de Moratín, a poesia de José de Espronceda e de Gustavo Adolfo Bécquer, os artigos de Mariano José de Larra e o teatro romântico de José Zorrila. Na segunda unidade, o grande destaque é o romance realista de Benito Pérez Galdó. Na terceira, dedicada ao Modernismo, o espaço maior é para os poemas de Antonio Machado (do Simbolismo à poesia cívica) e de Juan Ramón Jiménez, além da novela de Pío Baroja. Na unidade seguinte, os destaques são a poesia comprometida de Miguel Hernández e a obra poética e teatral de Federico García Lorca. Na quinta unidade, dá-se maior visibilidade para a vida e alguns excertos da obra de Miguel Delibes e para o realismo mágico de Gabriel García Márquez. Na última unidade, dedicada ao teatro e à poesia desde 1936, privilegia-se o teatro existencial de Antonio Buero Vallejo e o teatro do absurdo de Fernando Arrabal, além de pequenos destaques para autores da atualidade, como a poesia de Luis García Montero, por exemplo.

Além desses destaques, há outros excertos textuais nas unidades, mas que aparecem em plano secundário dentro das unidades, como é o caso de uma pequena composição de Rosalía de Castro, em castelhano, com poucas questões de compreensão literária, conforme podemos comprovar na Figura 21, a seguir.



4 Lee la siguiente composición y contesta a las preguntas.

Yo no sé lo que busco eternamente
en la tierra, en el aire y en el cielo;
yo no sé lo que busco, pero es algo
que perdí no sé cuándo y que no encuentro,
aun cuando sueñe que invisible habita
en todo cuanto toco y cuanto veo.
Felicidad, no he de volver a hallarte,
en la tierra, en el aire ni en el cielo,
¡aun cuando sé que existes
y no eres vano sueño!

Rosalía de Castro, *En las orillas del Sar*

a ¿Tiene este poema un tono elegiaco?
b ¿A quién se dirige la autora?
c Explica por qué el texto desprende un tono de pesimismo romántico.
d Resume el contenido del texto en un tema.
e Explica la rima y la métrica. ¿De qué estrofa se trata?
f Identifica en el texto las siguientes figuras: apóstrofe, enumeración, personificación y paralelismo.

Figura 21. Composição poética de Rosalía de Castro e atividades
Fonte: Reina et al. (2016, p. 202)

Ademais, ao contrário do que preconiza o *Decreto 86/2015* para a matéria de língua castelhana e literatura, ressaltamos que há, nesse livro didático, pouca inserção de textos da literatura estrangeira e de clássicos da literatura juvenil, pois, com exceção de produções de alguns autores hispano-americanos (como Rubén Darío, Gabriel García Márquez e Mario Vargas Llosa), encontramos apenas um fragmento da obra de Oscar Wilde. Além disso, percebemos também uma escassa presença de textos produzidos por mulheres nesse livro didático, com pequenos excertos de produções de *Carmen Laforet*, *Rosalía de Castro*, *Blanca Andreu e Paloma Pedrero*. Essa espécie de apagamento da literatura estrangeira e da produção literária feminina, tal qual percebemos no livro didático do Brasil, de certa maneira, perpetua um currículo oculto nacionalista e sexista, cujo cânone literário nacionalista espanhol privilegia homens brancos.

Por outro lado, um aspecto positivo que chama a atenção nas unidades de literatura desse livro de língua castelhana e literatura é a grande quantidade de recursos digitais indicados ao longo das seções com acesso pela página web da *Casals*. São diversos áudios, vídeos, documentos e *links* relacionados aos conteúdos literários abordados no livro impresso do aluno,

para audição de poemas, reportagens, episódios de séries, trechos de filmes, biografias de autores, resenhas de obras, atividades interativas, entre outros recursos. Conforme já destacamos antes, na era digital, houve uma expansão do repertório e dos suportes literários, surgindo novas possibilidades e ferramentas para o trabalho com a literatura para além do livro impresso e até mesmo do *e-book*. Entretanto, apesar desse livro didático mobilizar vários recursos digitais, faltou, a nosso ver, o favorecimento de mais gêneros que estão em alta entre os adolescentes, como *fanfiction* e *book-trailler*, por exemplo.

Em síntese, o trabalho com a literatura nesse livro didático, sobretudo nas seções de *Educación literaria*, está pautado predominantemente no paradigma *histórico-nacional* associado ao *analítico-textual*, uma vez que esse manual escolar privilegia uma abordagem historiográfica e canônica da literatura espanhola, por meio de uma seleção de textos literários (na maioria das vezes fragmentos ou adaptações) de autores do cânone hispânico e de atividades mais voltadas para a análise do conteúdo e da forma desses textos, com pouco espaço para a escrita de intenção literária, para as apreciações pessoais e críticas ou para o desenvolvimento do gosto pela leitura literária.

Vejamos agora o tratamento dispensado à literatura no livro didático ***Lingua galega e literatura 4*** (Díaz & Seixo, 2016). Nessa obra didática, os textos literários também aparecem em diversas seções, mas o trabalho específico com a literatura concentra-se na terceira parte de cada uma das doze unidades. Nas outras seções e espaços relativos à leitura e à língua, os textos literários são, geralmente, usados como pretexto, assim como nos outros dois livros didáticos, para trabalhar diversos conteúdos – como tipologia textual, léxico, gramática, ortografia – cuja problemática já discutimos anteriormente. Entretanto, há também algumas questões de compreensão textual e análise da forma dos textos, como a identificação de elementos e fases de textos narrativos, por exemplo, junto com as atividades de leitura geral nas seções de análise de textos.

Assim, nesse livro didático, os conteúdos específicos de literatura são organizados de maneira padronizada no interior das unidades, sempre na sétima seção intitulada *Literatura*, que agrega também as partes denominadas *Antoloxía* e *Comentario de texto* e, esporadicamente, um espaço chamado de *Obraidoro de expresión* (quando há alguma proposta de criação de texto de intenção literária). A abordagem segue a sequência dos períodos e gerações da literatura galega de 1916 até a atualidade, na ordem cronológica crescente, com o contexto histórico e o estudo dos principais autores, gêneros e subgêneros literários, além de uma antologia de textos (a maioria fragmentos) representativos da historiografia literária galega, além de atividades de leitura, audição, dramatização e análise por meio de comentário de texto. Assim como ocorreu no livro de língua castelhana e literatura, por ser destinado ao último ano da ESO, não há uma abordagem teórica introdutória ao estudo da literatura, com conceitos, funções, literatura oral e escrita, gêneros e subgêneros literários etc., já que esses conteúdos são abordados, geralmente, nos primeiros livros da coleção didática/editorial.

A seguir, na Tabela 32, baseada em informações do sumário e das unidades desse livro didático, podemos visualizar a estruturação dos principais conteúdos trabalhados nas seções destinadas ao trabalho com a literatura.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 32. Estrutura dos conteúdos das seções de *Literatura* do livro *Lingua galega e literatura 4º ESO*

	Literatura	*Antoloxía*	*Comentario de texto*
Unidade 1. O Pindo	A literatura no tempo das Irmandades	Poemas de Ramón Cabanillas e Noriega Varela	*Na noite estrelecida*, de Ramón Cabanillas
Unidade 2. O ouro do Sil	O Grupo Nós	Textos de Vicente Risco e Otero Pedrayo	*O fidalgo e outras narracións*, de Otero Pedrayo
Unidade 3. As termas de Ourense	Castelao	Textos *Un ollo de vidro, Sempre en Galiza* e *Os dous de sempre*	*Os vellos non deben de namorarse*
Unidade 4. *Festival da Luz*	Literatura da vangarda	Poemas de Amado Carballo, Blanco Amor, Cunqueiro e Manuel Antonio	"Sós", de Manuel Antonio (en *De catro a catro)*
Unidade 5. O país dos ríos	A literatura do exilio	Textos de Seoane e Blanco Amor	*"A esmorga"*, de Blanco Amor.
Unidade 6. Xeoparques	A narrativa de posguerra (1).	Textos de Álvaro Cunqueiro e de Ánxel Fole	*"Os outros feirantes"*, de Álvaro Cunqueiro
Unidade 7. Encaixes de Camariñas	A narrativa de posguerra (2)	Textos representativos da narrativa dos anos sessenta	*"O crepúsculo e as formigas"*, de Xosé Luís Méndez Ferrín.
Unidade 8. Percebeiros	A poesía de posguerra (1)	Celso Emilio, Xosé M.ª Díaz Castro, Luz Pozo Garza e María Mariño.	*"Onde o mundo se chama Celanova"*, de Celso Emilio Ferreiro
Unidade 9. Festival de Cans	A poesía de posguerra (2)	Textos representativos da poesía da Xeración das Festas Minervais	*"Os eidos"*, de Uxío Novoneyra
Unidade 10. Culturgal	A narrativa actual	Textos de narradores contemporâneos (Agustín Fernández Paz, Suso de Toro e Ledicia Costas)	*"O lapis do carpinteiro"*, de Manuel Rivas.
Unidade 11. Tecnópole	Poesía e teatro actuais	Poemas de autores contemporáneos	"*Camiñan descalzas polas rochas*", poema de Ana Romaní
Unidade 12. Devesa da Rogueira	Literatura dixital	_____	_____

Fonte: Elaboração própria a partir de Díaz e Seixo (2016).

Conforme podemos comprovar pelas informações apresentadas nessa Tabela 32, o trabalho específico com a Literatura nesse livro do 4º ano da ESO começa na 1ª unidade, no início do século XX, mais precisamente a partir de 1916 (ano de fundação das Irmandades da Fala), e culmina com a poesia e o teatro atuais, abordando ainda a literatura digital na 12ª unidade didática. Em cada uma dessas doze unidades, na seção de *Literatura*, parte-se sempre do contexto político, social e econômico dos distintos períodos ou gerações da literatura galega do início do século XX até a atualidade, com o objetivo, segundo as autoras desse livro, de relacionar os conteúdos com o contexto histórico, cultural e sociolinguístico de cada época. Mas antes disso, aborda-se também a situação e o uso do idioma galego no momento literário da unidade, na seção *Lingua e sociedade*, no bloco dos estudos da língua, como um trabalho preparatório para os estudos da literatura galega. Após a contextualização, dando seguimento à seção de *Literatura*, em linhas gerais, apresentam-se as principais características de cada período ou geração, destacando a biografia dos principais autores, bem como os gêneros (e subgêneros) literários e as obras mais representativos do cânone da literatura galega.

Em seguida, na *Antoloxía*, são apresentados para leitura textos literários ilustrativos dos autores e das autoras mais representativos, com boxes que contêm breves comentários explicativos sobre esses textos, além da indicação de recursos para audição de alguns desses

textos. Na sequência, há uma parte denominada *Comentario de texto*, onde se apresenta um texto curto para leitura e resolução de atividades, bem como a indicação de alguns recursos digitais e material complementar. Julgamos importante ratificar, assim como fizemos em relação aos dois outros livros, que os textos escritos apresentados nessa obra didática são sempre curtos, com supressões, fragmentos ou adaptações. Com exceção dos pertencentes a gêneros curtos apresentados na íntegra (como poemas), a maioria deles não permite ao alunado uma compreensão da unidade textual, pois, muitas vezes, os recortes apresentados são insuficientes para o entendimento do texto e até mesmo para a resolução de determinadas questões de maneira autônoma.

Quanto à seleção textual apresentada nas partes de *Antoloxía* e *Comentario de texto*, nas unidades de 1 a 11, podemos dizer que essa se baseia predominantemente no cânone masculino da literatura galega, ao apresentar textos curtos ou fragmentos pertencentes aos autores mais representativos e aos gêneros e subgêneros mais comuns do período ou geração literária em estudo na unidade, com nomes da literatura galega consagrados pela crítica/história literária. Nessa seleção, destacam-se, na primeira unidade, poemas representativos de Noriega Varela e de Ramón Cabanillas, como exemplos ilustrativos da poesia lírica e narrativa no tempo das Irmandades. Na segunda, os autores do "Grupo Nós" são privilegiados, por meio de fragmentos de duas narrativas de Vicente Risco e duas de Ramón Otero Pedrayo. Na sequência, o grande destaque é a obra de Afonso Daniel Rodríguez Castelao (narrador, desenhista, dramaturgo, pensador e político comprometido com sua terra) na terceira unidade, com dois fragmentos de narrativa (relato e novela), um de ensaio e outro de uma cena teatral. Na quarta unidade, o destaque é a literatura de vanguarda do pós-guerra, com poemas de Amado Carballo, Eduardo Blanco Amor, Álvaro Cunqueiro e Manuel Antonio, além de fragmentos do manifesto vanguardista "¡Máis alá!", desse último autor e de Álvaro Cebreiro. Na quinta, o foco é a literatura de exílio, com fragmentos de poemas de Luís Seoane e da prosa de Blanco Amor, com trechos de "Xente ao lonxe" e "A esmorga". Em seguida, na sexta e sétima, encontramos exemplares da narrativa de pós-guerra, com contos de Álvaro Cunqueiro e Ánxel Fole, além de produções dos anos sessenta, com narrativas breves ou fragmentos de Xosé Neira Vilas, Méndez Ferrín, Carlos Casares e María Xosé Queizán. Nas unidades seguintes – oitava e nona – dedicadas à poesia pós-guerra, são contemplados expoentes da Geração de 36, Promoção de Enlace e Geração das Festas Minervais, destacando-se poemas representativos de Celso Emilio Ferreiro, Xosé M.ª Díaz Castro, Luz Pozo Garza, María Mariño, Uxío Novoneyra, Manuel María, Bernardino Graña, Xohana Torres, Avilés de Taramancos e Xosé Luís Méndez Ferrín. Na décima unidade, fragmentos de narrativas contemporâneas de Agustín Fernández Paz, Suso de Toro e Ledicia Costas, além de um destaque especial para a leitura e comentário de texto de um fragmento da novela "O lapis do carpinteiro", de Manuel Rivas. Para finalizar a antologia de textos, na décima primeira unidade, dá-se continuidade ao panorama da poesia atual, com pequenos poemas, incluindo alguns visuais, de vários autores contemporâneos, com um destaque para Ana Romaní no comentário de texto.

A última unidade didática é uma exceção, pois contempla a literatura digital, favorecendo a leitura literária autônoma por meio de novos gêneros, suportes e autoria. No lugar das seções de *Antoloxía* e *Comentario de texto*, há um espaço denominado *Investiga, analisa, identifica*, que sugere o acesso, via Internet, a gêneros digitais de autores e autoras da Galícia que utilizam a Rede para difundir seu trabalho na atualidade, como Antía Otero e Eduardo Estévez, Fran Alonso, Celia Parra, por meio de consulta a *web* da Biblioteca Virtual Galega, bem como outras páginas, blogs e repositórios. Esse favorecimento da literatura digital tem como justificativa o fato de que com os avanços na comunicação e informação nos últimos tempos se faz necessário que a escola inclua, nas salas de aula, os meios digitais, em especial a Internet, cuja Rede

possibilita a criação e circulação de novos gêneros literários e de autoras e autores que estão à margem do cânone.

Julgamos importante ressaltar, assim como fizemos em relação aos outros dois livros didáticos analisados por nós, que esse manual didático também privilegia escritores em detrimento de escritoras. Com exceção das autoras *María Xosé Queizán, Luz Pozo Garza, María Mariño, Xohana Torres, Ledicia Costas, Ana Romaní, Antía Otero e Celia Parra*, todos os demais expoentes da seleção textual materializada no livro são homens, o que caracteriza mais uma vez um currículo oculto sexista, ainda que apareçam um pouco mais de nomes femininos que nas outras duas obras didáticas.

Dando continuidade às nossas análises e interpretações, destacamos que a coletânea de textos apresentada nas unidades de 1 a 11 é acompanhada de explicações teóricas e propostas de atividades. Na parte da antologia, aparecem boxes com algumas questões de análise do conteúdo e da forma, conforme os exemplos a seguir, transcritos de Díaz e Seixo (2016, pp. 24-25):

> Nos poemas 1 e 3, de Noriega Varela, a protagonista é a natureza.
> • O primeiro expresa a beleza humilde das flores dos toxos.
> – Localiza exemplos de metáforas, personificacións e antíteses.
> • O segundo enumera distintos aspectos que namoran e conmoven o poeta. Cales?
> – En oposición a estes, que outros elementos paisaxísticos (estrofa IV) non emocionan o poeta?
> – Analiza a forma estrófica do poema. Podes consultar no Apéndice o apartado «Análise métrica».
> . . .
> No poema 4 [de Ramón Cabanillas] hai numerosas referencias históricas: «a noite da Frouseira», «o día do Medulio», «reises de Castela». Explícaas.
> • Enuncia o tema do poema 5. Resume o argumento.

Esse trabalho de análise do conteúdo e da forma é ampliado no *Comentario de texto,* a partir da leitura de um exemplar de texto e questões ligadas ao estudo do vocabulário, figuras de linguagem, rimas e métrica, fases e elementos da narrativa, bem como identificação das características do período ou da geração da literatura galega à qual o texto curto ou fragmento pertencem. A transcrição, a seguir, extraída de Díaz e Seixo (2016, p. 27), exemplifica esse trabalho.

> 1 Localiza no texto estas palabras e, coa axuda do dicionario, explica o seu significado: espora, lanzal, airón, valgadas verdegaias, lu-mia, palio, varal.
> 2 Este fragmento de Na noite estrelecida pertence á segunda saga, «O cabaleiro do Santo Graal». O seu protagonista é Galahaz, cabaleiro da Táboa Redonda, que logo de abandonar o castelo de Artur, viaxa ata Galicia na procura do Graal. Resume brevemente o argumento.
> 3 A estrutura temática responde ás seguintes partes: a) Galahaz abandona o castelo do rei Artur e viaxa ata Galicia. b) Encontro coa doncela, que lle calza a espora. c) Continúa a viaxe e chega ata O Cebreiro. • Identifica os versos entre os que se sitúa cada parte.
> 4 Galahaz, o heroe, representa o perfecto caba-leiro cristián, entregado ao soño ideal de con-seguir o Graal. • Analiza cales son as grandes calidades do per-sonaxe, tanto no plano físico como psicolóxico. • Para conseguir o Graal debe manterse «puro e limpo de mal». Cal é a tentación que evita nestes versos?
> . . .

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> 7 Tamén se incorporan elementos sensoriais que contribúen a aumentar a fermosura da paisaxe. Localiza exemplos de: a) sensacións auditivas; b) sensacións visuais, cromáticas.
> 8 A sinestesia é unha figura retórica que con-siste na asociación de dúas palabras que se refiren a sensacións distintas. Exemplo: «voz cálida», «cores frías». • Localiza unha sinestesia no texto.
> 9 No poema hai numerosas metáforas e símiles. • Identifica os símiles mediante os que se presenta a fermosura da doncela.
> • Identifica as metáforas coas que se des-cribe a paisaxe nos versos 31-34. Tendo en conta o día no que se produce a chegada de Galahaz ao Cebreiro-Montsalvat, con que celebración relixiosa se identifica?
> 10 O poema combina dous tipos de versos:
> a) Verso simple de arte menor.
> b) Verso composto formado por dous hemis-tiquios separados por unha cesura.
> • Analiza metricamente a primeira e a última estrofas.
> 11 Cabanillas incorpora na súa poesía trazos propios do Modernismo. Entre eles: a) Alusións sensoriais. b) Preciosismo verbal. c) Musicalidade. • Busca exemplos no texto.

Tais questões foram propostas a partir da leitura de um fragmento do poema "Na noite estrelecida", de Ramón Cabanillas, como um texto representativo do gênero poesia narrativa. Esse tipo de questão que ativa estratégias de compreensão textual é predominante em todas as unidades na seção *Comentario de texto* e, a nosso ver, contribui para o desenvolvimento da competência literária do alunado. Contudo, para isso, precisa partir da leitura de textos curtos ou até mesmo de fragmentos que constituam um todo significativo para os estudantes, o que, muitas vezes, não aconteceu nesse livro didático. Além disso, essas atividades precisam ser complementadas com outros tipos de questões de interpretação e interação que ativem as capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto, autor e contexto, tais como: percepção de relações do texto com outros textos literários ou não literários, do mesmo autor ou de autores diferentes, da mesma época ou de outras; elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas, bem como de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos, como respostas críticas ao que está sendo colocando pelo autor no texto (Rojo, 2009).

Entretanto, não localizamos, na seção de literatura desse livro didático, questões que promovessem esse tipo de interpretação pessoal, com a possibilidade de respostas abertas e diferentes atribuições de sentidos ao texto literário, tendo em vista a pluralidade de interpretações que os leitores podem ter a respeito de uma mesma obra. Mas encontramos algumas atividades interessantes, ainda que em número bastante reduzido, com questões que expandem o processo para a aprendizagem linguística ou que promovem relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito, conforme os exemplos a seguir.

O primeiro deles – que aborda a variação linguística do galego na literatura – faz parte das questões propostas na seção *Comentario de texto*, na Unidade 5 (Díaz & Seixo, 2016, p. 129), a partir da leitura do fragmento da novela galega pós-guerra "A esmorga":

> 8 Blanco Amor pretendeu reflectir nas súas obras o galego falado e convertelo en língua literaria. Ademais, quixo recrear o nivel de língua e o rexistro no que o personaxe protagonista se expresaría.
> • Identifica os trazos da lingua de Cibrán.

Já o próximo exemplo – que explora as transformações sociais no contexto da Galícia no século XIX, a partir de personagens literários – foi extraído da Unidade 2 (Díaz & Seixo, 2016,

p. 55), a partir da leitura de um fragmento do texto narrativo “O fidalgo”, de Ramón Otero Pedrayo:

> 6 Mediante a contraposición dos dous personaxes —fidalgo e prestamista—, o texto dá conta dos cambios sociais que se producen na Galicia do século XIX e que constitúen un dos temas principais da narrativa de Otero Pedrayo. Cales son?

Ademais, em relação às atividades de intertextualidade – mobilizadas nos outros dois livros didáticos conforme comprovamos anteriormente –, encontramos raras ocorrências de incidência nessa obra didática. A questão a seguir é um exemplo dessa mobilização: “7 Localiza no texto características da Nova Narrativa Galega: a) Narrador e punto de vista. b) Personaxe. c) Ambientación. • *Compárao co relato `O Suso´* (pp. 62-63)” (Díaz & Seixo, 2006, p. 181, grifo nosso).

Nesse exemplo, cuja questão foi proposta a partir da leitura de um fragmento do relato “Unha chinche dorme no teito”, da obra “O crepúsculo e as formigas”, de Méndez Ferrín, o alunado é levado a comparar características comuns da Nova Narrativa Galega no que tange a características de elementos da narrativa (narrador, personagem e espaço) comuns nesse e em outro relato do mesmo autor (“O Suso”, que havia sido apresentado anteriormente em outra seção), com o objetivo de trabalhar a Nova Narrativa Galega. Entretanto, não encontramos outras questões, na frente de literatura, que promovessem outras relações de intertextualidade entre textos literários de diferentes autores ou épocas, bem como entre esses e outros não literários e/ou não verbais.

Por outro lado, destacamos como aspecto positivo nesse livro didático que, nas seções dedicadas à literatura, há várias indicações de fontes (impressas ou digitais) para pesquisa e ampliação do conhecimento sobre o conteúdo literário, além da sugestão de vários recursos digitais para escuta de áudios ou visualização de vídeos (como encenação teatral e adaptação para o cinema) dos textos que são apresentados para leitura nas partes da antologia e do comentário de texto. Isso e o favorecimento da literatura digital na última unidade e de mais recursos digitais nas outras unidades nos permitem ratificar que, esse livro didático, assim como o de língua castelhana e literatura, mobiliza mais práticas de letramento digital que o do Brasil.

Quanto às propostas de criação de textos de intenção literária, elas são apresentadas principalmente na seção *Obradoiro de expresión*, cujo espaço é destinado especialmente para o alunado produzir diferentes tipos textuais, gêneros e suportes de variadas esferas de atividade humana, a partir do modelo e características apresentados no livro didático. Notavelmente, a obra *Lingua galega e literatura* (Díaz & Seixo, 2016) propõe, nesse espaço específico e em outras seções desse livro, mais produções de gêneros literários (individuais ou em grupos) que os outros dois manuais escolares analisados por nós, já que nele encontramos: microrrelato, caligrama, haikus (haicai), fotonovela, videopoema, roteiro de curta-metragem, reescrita de história com mudança do foco narrativo, continuação de enredo narrativo etc. Além desses gêneros, aparecem outras propostas que dialogam com o texto literário, como o comentário crítico e o resumo.

Em suma, esse tratamento dispensado à literatura nesse livro, segundo o material destinado ao professorado, procura seguir o que se prescreve no *Decreto 86/2015* para o bloco de Educação literária no 4º ano da ESO, cujo documento curricular preconiza a identificação e compreensão dos distintos períodos e gerações da literatura galega de 1916 até a atualidade, por meio da seleção, leitura autônoma e comentário de obras representativas das produções desses estilos de época, relacionando os conteúdos com o contexto histórico, cultural e sociolinguístico de cada um desses períodos.

USC DE SANTIAGO

Se considerarmos que tal currículo adota uma abordagem historiográfica e canônica para a literatura galega, dentro de um movimento de valorização da língua própria e da cultura da Galícia, conforme mostramos no capítulo dos marcos legais, realmente esse livro didático parece ir ao encontro desse documento legal. Ademais, quando consideramos também os outros conteúdos desse mesmo bloco do currículo oficial, percebemos, de fato, esse alinhamento, uma vez que, pelo menos, em certa medida, o livro contempla: leituras e/ou audições expressivas, dramatizadas de textos narrativos, poéticos, teatrais e ensaísticos representativos do período temporal em questão; a elaboração de trabalhos individuais ou em grupo em que descrevam ou analisam tais textos; consulta de fontes de informações variadas e de recursos das TIC para a realização de trabalhos e citações desses; (re)criação de textos de intenção literária, partindo das características dos modelos trabalhados em sala de aula com fins de desenvolvimento do gosto pela escrita e da capacidade de expressão dos sentimentos e opiniões pessoais (Decreto 86/2015, 2015).

Porém, isso se faz com algumas ressalvas. Podemos dizer que as práticas de leitura compreensivas e autônomas dos textos literários e as de escrita dos comentários ficam comprometidas em razão da fragmentação desses textos e dos tipos de questões que são propostas ao alunado. Na maioria das vezes, a leitura de um fragmento ou de um texto com cortes ou mal adaptado não possibilita a visão de um todo significativo e coerente, sendo, portanto, insuficiente para o entendimento da obra literária ou para alguém que não a tenha lido na íntegra responder às questões propostas no livro didático. Tal lacuna, possivelmente, só é compensada com a intervenção do professorado e/ou com consultas a outras fontes, materiais e gêneros, como resumos ou resenhas da obra, caso o estudante não a tenha lido antes de fazer o estudo no livro didático. Ademais, a maioria das questões são elaboradas visando a respostas de análise de conteúdo e forma padronizadas, sem muito espaço para réplicas responsivo-ativas e subjetividades por parte dos estudantes. Nesse sentido, podemos dizer que, praticamente, não há espaço para expressão de sentimentos e opiniões pessoais do alunado nas atividades de leitura e escrita propostas para o *corpus* literário apresentado nesse livro didático.

Diante do exposto, ainda que esse livro didático apresente determinadas inovações, o paradigma predominante é o *histórico-nacional* associado ao *analítico-textual*, assim como justificamos em relação ao livro de língua castelhana e literatura.

5.5.1 Para além do livro didático

Diante do exposto, podemos apresentar um consolidado comparativo de nossas análises e interpretações do tratamento dispensado à literatura nesses três livros didáticos. Conforme evidenciamos na dimensão teórico-legal, a arte literária não ocupa um lugar de destaque nas matérias das línguas oficiais e literaturas nos textos legais do sistema educacional galego no marco da LOMCE, nem no componente curricular de Língua Portuguesa segundo a Base curricular do contexto brasileiro (BNCC, 2018). Esse lugar marginal da literatura, inserida como uma subdivisão dentro dos estudos da língua, também se repete nos livros didáticos analisados por nós, conforme comprovam nossas análises e interpretações.

Essa problemática começa pelos próprios títulos das coleções didáticas e das matérias escolares às quais elas estão vinculadas e se concretiza no espaço reservado e na proposta didática para o trabalho com a literatura nesses manuais didáticos. No Brasil, a coleção *Português contemporâneo*: *diálogo, reflexão e uso* (Cereja et al., 2016), assim como as outras coleções de língua materna aprovadas pelo PNLD, está vinculada ao componente curricular Língua Portuguesa, sem menção à literatura nessa nomenclatura, tal qual acontece no próprio título desse livro didático. No conjunto de 336 páginas do livro do 1º ano, as seções reservadas

para o ensino da literatura correspondem a apenas 29,5% do total de páginas. Já nos livros do contexto galego, as obras didáticas levam o mesmo título da matéria citada nos textos legais, com a literatura vindo em segundo plano e sem adjetivação, conforme problematizamos no segundo capítulo desta tese. Quanto ao espaço destinado ao trabalho específico com a literatura, temos no livro *Lengua castellana y literatura 4* (Reina et al., 2016) uma porcentagem de 43% do total de 336 páginas e, no *Lingua galega e literatura 4* (Díaz & Seixo, 2016), as seções destinadas à literatura equivalem a 27% do montante de 368 páginas deste livro ou a 32% se considerarmos apenas as unidades didáticas (307 páginas), sem os apêndices (que trazem um guia para comentário literário e conteúdos linguísticos).

Tais números revelam que, nesses três livros didáticos, o espaço reservado à literatura é inferior ao da língua, sendo menos discrepante no livro de língua castelhana e literatura. Um outro ponto que merece ser destacado é que, no livro didático de língua castelhana e literatura, o trabalho propriamente dito com a literatura é realizado em unidades didáticas dedicadas exclusivamente para esse fim; enquanto, nos outros dois livros, os conteúdos literários são abordados em seções específicas dentro de todas as unidades, buscando-se uma certa unidade entre os eixos de leitura, comunicação (oral e escrita), língua e literatura.

Ademais, quando analisamos toda a coletânea textual, podemos perceber que, nos manuais do contexto galego, há, em geral, mais textos literários que no Brasil. Nos três livros didáticos analisados, os textos da esfera literária aparecem em diversas seções ao longo de todas as unidades; mas, como no Brasil se preza mais por uma maior diversidade de gêneros do discurso de diferentes esferas da atividade humana, os literários acabam perdendo espaço em detrimento dos outros.

Entendemos que seja importante contemplar gêneros de diferentes esferas e que o livro didático não tem compromisso exclusivo com o texto literário, mas a presença deste é muito relevante para o exercício do direito à literatura e para a formação do leitor literário, principalmente entre estudantes de classes menos favorecidas, com pouco ou nenhum acesso direto às obras literárias. Nesse sentido, Geraldi (2014) corrobora dizendo que, diante da infinidade de gêneros, cabe reconhecer a multiplicidade e selecionar alguns e, portanto, algumas esferas de atividade humana como essenciais. Entre essas, segundo esse autor, com quem concordamos, seguramente estão a literatura e as artes, pois o acesso a esses bens culturais deve ser privilegiado e garantido pela escola.

Entretanto, ainda que haja uma maior quantidade de textos literários (curtos, com supressões, fragmentos ou adaptações) nos livros das línguas oficiais da Galícia, o problema relativo ao uso desses textos como pretexto para estudos da língua (semântica, gramática, ortografia etc.) é comum nas obras didáticas em geral, conforme vem demonstrando diversos trabalhos que investigam a literatura nos livros didáticos no Brasil e na Espanha, como Freitas (2019) e Plaza (2015). Na opinião de Dalvi (2013, p. 88), com a qual compactuamos, não se pode desprezar a dimensão material da língua em prol do conteúdo, "desconfia-se de quem só aborda a dimensão `crítica´ ou `subjetiva´ do texto literário". Mas a autora argumenta que o uso do texto literário como mero pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais ou mera leitura prévia para a interdiscursividade com outro tipo de texto é condenável, uma vez que o texto literário não se esgota (como nenhum outro texto) na superfície textual.

Ademais, o problema da apresentação fragmentada e parcial do conteúdo literário, sobretudo na utilização de fragmentos de narrativas e obras teatrais, é percebido nos três livros didáticos analisados por nós. Lembramos que a leitura de fragmentos de textos literários também se revelou nas prescrições do currículo galego e nas práticas do professorado das três amostras, sendo mais evidente nas respostas do professorado de língua castelhana e literatura. Entendemos que existe a necessidade de se trabalhar com textos curtos e até mesmo com

USC DE COMPOSTELA

fragmentos de gêneros literários mais extensos em decorrência da insuficiente carga-horária da disciplina, da organização do tempo escolar, do espaço limitado do livro didático e das exigências de se cumprir minimamente os conteúdos prescritos pelos currículos, principalmente no nível de ensino médio/secundário. Entretanto, o que condenamos, nesse caso, é a apresentação de fragmentos sem o mínimo de unidade textual, sem se constituírem um todo significativo e coerente para o alunado, os chamados "pseudotextos", que descaracterizam o texto literário, transformando-o em um simulacro de si mesmo (Soares, 2001; Cosson, 2014a) e afastando ainda mais os adolescentes do gosto pela leitura literária, já que sequer despertam no alunado o interesse pela leitura da obra na íntegra.

Quanto aos paradigmas do ensino da literatura predominantes nessas obras didáticas, podemos afirmar, a título de síntese, que a abordagem nos três livros didáticos está pautada sobretudo no *paradigma histórico-nacional*, sendo que, nos livros do contexto galego, esse modelo aparece fortemente associado ao *analítico-textual*. Ademais, a forma de organização didática seguindo a ordem cronológica crescente dos períodos artístico-literários dos livros analisados por nós parece ser a mais seguida nas coleções didáticas da Espanha e do Brasil, conforme comprovado por várias pesquisas, como a de Plaza (2015) e a de Nascimento (2021). O próprio William Cereja, um dos autores da obra didática brasileira que analisamos, ao analisar livros didáticos de outros autores em sua tese de doutoramento, afirma que essa abordagem diacrônica está consolidada e vai ao encontro do que o professorado brasileiro já está acostumado. Nas palavras dele:

> Com períodos de valorização e expansão, ou de retração ou exclusão do programa escolar, a historiografia literária consolidou-se e legitimou-se como conteúdo, como disciplina e como prática de ensino de literatura por excelência. Qualquer proposta de ensino que enseje quebrar esse paradigma encontrará, com certeza, muitas dificuldades e resistências por parte dos professores. (Cereja, 2004, p. 166)

Essa parece ser a mesma realidade da Espanha, onde a historiografia literária é legitimada pelos currículos oficiais no marco da *LOMCE*, pela prática docente e pelos materiais didáticos. Assim, quaisquer outras formas de organização do trabalho com a literatura – como as por temas ou gêneros literários – devem causar estranhamentos e encontrar resistências por parte do professorado. Diante dessa problemática, para Cereja (2004), a abordagem historiográfica em ordem crescente parece ser o caminho mais curto para dar início a mudanças no ensino da literatura no Brasil, pois, entre todas as hipóteses de proposta didática, essa é a que mais recebe a adesão da maioria do professorado na atualidade, visto que não despreza a formação e a experiência docente, bem como atende o que os currículos preconizam.

Dessa maneira, o caminho para uma relativa inovação, parece ser a de tentar conciliar a tradição dessa abordagem diacrônica com a inserção de algumas variações, tais como o aproveitamento do eixo temático para promover a interdisciplinaridade entre obras literárias de diferentes estilos de época e entre textos não literários, bem como entre diferentes áreas do conhecimento, conforme vimos nos livros didáticos de língua portuguesa e de língua castelhana e respectivas literaturas analisados por nós. Ou ainda inverter a sequência, partindo-se da contemporaneidade até chegar aos primórdios da literatura. A pesquisadora Nascimento (2021, p. 226) argumenta que a abordagem em ordem crescente não se sustenta na formação inicial de leitores literários em razão de que "a cronologia crescente tradicional afasta o jovem da literatura, uma vez que os textos mais antigos trazem palavras e construções sintáticas mais distantes dos usos de linguagem contemporâneos, o que torna os textos menos compreensíveis, difíceis e desmotivadores à leitura". Por outro lado, essa mesma pesquisadora reconhece, logo

em seguida, que a abordagem crescente possibilita "a compreensão das influências e bases históricas e literárias que tornou possível a construção de cada uma das estéticas" (p. 226).

Diante desse impasse, pensamos que o problema não está propriamente em desenvolver o trabalho com a literatura pela ordem crescente das escolas artístico-literárias, mas sim pela proposta didática pautada no modelo *histórico-nacional* ou associado ao *analítico-textual*, cujos paradigmas não priorizam a leitura efetiva das obras literárias nem atividades que promovam a competência literária do alunado e a formação de comunidades de leitores. Para que haja mudanças, é necessário deslocar o foco baseado no *ensino da literatura* para a *leitura literária*, uma vez que aquele está voltado para o polo do docente e esta para o papel ativo do estudante (Rezende, 2013).

Assim, seja qual for a ordem da abordagem, o importante é ter como ponto de partida e foco permanente a leitura literária, por meio de um repertório plural de textos literários e um conjunto de atividades que, efetivamente, desenvolvam a competência literária do alunado e promovam a formação de comunidades de leitores autônomos e críticos. Nesse sentido, entendemos que os paradigmas do *letramento literário* e da *educação literária* apontam caminhos viáveis para a substituição dos modelos tradicionais do ensino da literatura por propostas inovadoras que contribuam efetivamente para a formação do leitor literário e outras instâncias do trabalho com a literatura dentro e fora das escolas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

FIM DA VIAGEM

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

FIM DA VIAGEM

"Há as viagens que se sonham e as viagens que se fazem – o que é muito diferente. O sonho do viajante está longe, no fim da viagem, onde habitam as coisas imaginadas."

Cecília Meireles

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa com enfoque metodológico misto, de alcance predominantemente descritivo e com elementos exploratórios, na área da Educação, mais precisamente no campo da DLL, sobre a formação do leitor literário nas escolas federais situadas em Goiás (Brasil) e em IES da Galícia (Espanha), com foco no ensino de nível médio/secundário. Conforme sugere o título da tese, desenvolvemos uma investigação que procurou apresentar retratos desse processo formativo, dos paradigmas tradicionais do ensino da literatura às propostas inovadoras do letramento literário e da educação literária, com foco nos marcos legais, nas percepções e práticas docentes e nos livros didáticos.

Desde o início, procuramos desenvolver a investigação em duas dimensões convergentes: a *teórico-legal* e a *empírica.* Na primeira delas, buscamos fundamentar a temática proposta e sustentá-la em aportes teóricos interdisciplinares, a partir de uma pesquisa de cunho bibliográfico, trazendo conceitos, concepções e reflexões elementares sobre os principais aspectos que envolvem a formação do leitor literário no ambiente escolar. Em seguida, complementamos a construção dessa primeira dimensão com uma pesquisa documental que nos permitiu contextualizar e fundamentar nosso trabalho, situando o objeto de estudo à luz dos marcos legais vigentes nos contextos educacionais investigados no período de aplicação da pesquisa. Na segunda dimensão, detalhamos a metodologia de investigação adotada, bem como apresentamos, analisamos e interpretamos os resultados provenientes da dimensão empírica, com foco nas percepções e práticas de leitura literária do professorado de literatura e em livros didáticos adotados nos contextos supracitados. Ademais, discutimos, com viés comparativo, os resultados mais significativos, dando voz ao professorado participante da pesquisa e recorrendo à revisão teórica, bem como contrastando com resultados de outros trabalhos investigativos.

Na confluência dessas duas dimensões, estiveram sempre nossos objetivos principais de descrever e analisar, com um viés comparativo, os atuais modelos do ensino da literatura em instituições escolares públicas do ensino médio de Goiás e da educação secundária na Galícia, bem como fornecer subsídios para a reflexão e o redimensionamento das práticas de leitura literária no âmbito escolar, com vistas à formação de comunidades de leitores críticos. Acreditamos que alcançamos tais propósitos ao longo deste trabalho, cumprindo com os objetivos gerais e específicos, cujos resultados mais significativos vamos sintetizar nestas considerações finais, consolidando a resposta à principal questão que norteou a nossa investigação: **Em suma, como a literatura está sendo trabalhada com os adolescentes goianos e galegos no âmbito escolar?**

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Nessa perspectiva, por se tratar de uma tese de doutoramento sobre a formação do leitor literário no ambiente escolar, primeiramente, apresentamos, no capítulo teórico, considerações introdutórias sobre a Didática da Literatura, a partir da abordagem mais geral de aspectos epistemológicos da DLL, a fim de situarmos o nosso objeto de estudo dentro do seu campo disciplinar. Em seguida, trouxemos alguns fundamentos teóricos acerca da leitura literária na escola, abordando concepções e reflexões sobre leitura e leitura literária, bem como uma discussão sobre o ensino e a mediação da literatura, no que tange principalmente às tensões e à pertinência dessas práticas no âmbito escolar.

Na sequência, ainda no mesmo capítulo, apresentamos um panorama histórico dos principais paradigmas tradicionais e contemporâneos de ensino da literatura, com foco no ensino de nível médio/secundário, sobretudo a partir dos trabalhos de Cosson (2018, 2020), Colomer (1991, 2010) e Ballester (2015). Problematizamos especialmente os modelos que adotam uma perspectiva historiográfica e canônica por meio da leitura e análise de fragmentos de textos literários dos autores e gêneros mais representativos de cada período, movimento ou geração da literatura nacional ou especificamente da galega, cuja abordagem vêm afastando ainda mais os adolescentes do gosto pela leitura literária e colocando a arte literária em perigo (Todorov, 2009). Em resposta à crise no ensino da literatura, buscamos sistematizar os principais pressupostos teórico-metodológicos das propostas inovadoras da *educação literária* na Espanha e do *letramento literário* no Brasil, como caminhos alternativos para a formação do leitor literário e outras instâncias desse trabalho.

Dando continuidade à primeira dimensão da investigação, na análise dos marcos legais, examinamos parte dos documentos oficiais de Educação vigentes no Brasil e na Galícia no período de aplicação da pesquisa, buscando avaliar e comparar as diretrizes das leis e dos currículos acerca do trabalho com a literatura nos contextos supracitados. Para isso, analisamos os seguintes textos legais brasileiros: a *Lei 9.394/96*, de 20 de dezembro 1996, e a BNCC do Ensino Médio, de 14 de dezembro de 2018. Já na Galícia, os documentos foram: a *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de dezembro de 2013, e o *Decreto 86/2015*, de 29 de junho de 2015.

Nos retratos desses marcos legais, podemos destacar, entre os resultados mais significativos, que a literatura não tem autonomia como componente curricular (Brasil) ou como matéria escolar (Galícia) e ocupa um lugar subalterno em relação aos estudos linguísticos nesses textos legais. Ademais, os resultados revelaram que o currículo galego é mais completo e detalhado que a Base curricular brasileira (mais centrada nas competências e habilidades). Quanto aos modelos do ensino da literatura ou da educação literária preconizados nesses documentos, ressaltamos como principais contrastes entre os currículos: a regulamentação do estudo cronológico sequencial da historiografia literária a partir das obras mais representativas da literatura castelhana e galega no *Decreto 86/2015* (2015); enquanto que, na BNCC (2018), há uma preocupação maior em combater o ensino da literatura centralizado no cânone e na historiografia literária, deixando a critério local a opção de estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente. Além disso, a Base brasileira explicita uma maior diversificação de gêneros da esfera literária (incluindo as literaturas periféricas e digital) que o currículo galego no marco da *LOMCE*, já que este também pluraliza, mas não exemplifica, de forma detalhada, os gêneros e subgêneros a serem trabalhados, optando por fazer referências mais genéricas.

Ademais, é fato que há, nos dois documentos curriculares analisados por nós, uma orientação para o desenvolvimento da competência literária (de interpretação crítica e produção de textos de intenção literária) e do prazer leitor por meio do acesso direto às obras (e/ou da leitura de fragmentos de textos no caso de *Lengua Castellana y Literatura*), além do combate a quaisquer tipos de estereótipos e preconceitos, dentro de uma abordagem baseada no

protagonismo e na autonomia estudantil. Porém, o que parece estar mesmo em pauta no currículo (Decreto 86/2015, 2015) é o estudo sequencial crescente dos períodos artístico-literários (com identificação e análise das principais características, obras e autores, por meio da leitura, análise crítica e comentário de obras completas ou de fragmentos), principalmente na etapa pós-obrigatória, dentro de um viés predominantemente canônico e historiográfico, sobretudo na matéria de *Lingua Galega e Literatura*.

Quanto à dimensão empírica da investigação, em linhas gerais, os resultados obtidos com a aplicação do questionário *on-line* ao professorado de literatura das três amostras revelaram semelhanças e diferenças no processo de formação do leitor literário nas realidades investigadas, com percepções e práticas docentes que remetem a uma hibridização de elementos de modelos tradicionais, contemporâneos e inovadores do ensino da literatura, mas ainda sem uma efetiva educação literária. A partir dessa conclusão geral, evidenciaremos alguns aspectos.

Primeiramente, destacamos que, em relação ao comportamento leitor dos participantes da pesquisa, concluímos que as três amostras (PLPL de Goiás-Brasil e PLCL e PLGL da Galícia-Espanha) são formadas por docentes-leitores plurais, com repertório diversificado de gêneros e autores, mas com pouca diversificação nos suportes de acesso à literatura. Os dois fatores que mais influenciam esse professorado na escolha das obras literárias lidas são o tema e a possibilidade de trabalhar com elas em sala de aula, correlacionando preferências pessoais ao pragmatismo profissional. Ademais, apesar de os participantes das três amostras lerem bem acima da média nacional de seu país, o professorado galego lê, por ano, em média 9,3 obras a mais que o da amostra brasileira. A partir desses resultados, chegamos à conclusão – a partir do marco teórico e das percepções do professorado participante da pesquisa (e de nossas próprias reflexões) –, que, o professor-leitor é de suma importância no processo de formação do leitor literário, uma vez que o docente tem o papel de mediar o acesso a um repertório diversificado de obras canônicas e populares, por meio de diferentes suportes, mas também deve ser responsável por sistematizar o ensino de práticas de leitura da linguagem literária, promovendo a competência literária e a formação de comunidades leitoras, bem como rompendo, conforme discutimos no capítulo teórico, com a dicotomia entre mediar e ensinar.

Especificamente em relação às percepções e práticas docentes, tendo em vista a tipologia dos paradigmas do ensino da literatura organizada por Cosson (2018, 2020), concluímos que todos os modelos se fazem presentes nas realidades investigadas por nós, com incidências muito próximas, principalmente nas amostras galegas, denotando uma sobreposição de modelos e um certo hibridismo no que tange aos seus elementos constitutivos. Entretanto, foi possível observarmos um leve predomínio dos modelos contemporâneos *social-identitário* nas escolas federais situadas em Goiás e *analítico-textual* nos IES galegos, mas também verificamos a presença de percepções e práticas mais inovadoras (do letramento literário e da educação literária) mescladas às tradicionais (de abordagem historiográfica e canônica da literatura) nos dois contextos investigados, sendo estas com incidências um pouco maiores no contexto galego e aquelas na realidade brasileira.

Nesse sentido, os resultados revelaram que o professorado das três amostras propicia diferentes espaços, formas de acesso e modalidades de leitura literária aos estudantes, bem como uma diversidade de procedimentos e estratégias metodológicas no que se refere aos processos de compreensão/interpretação e de aprendizagem literária, demonstrando uma metodologia diversificada no trabalho com o texto literário no ambiente escolar. Entretanto, um aspecto que chamou nossa atenção foi o fato de que esse mesmo professorado ainda conduz "bastante" o processo pela sequência cronológica das escolas literárias – principalmente os docentes da amostra PLCL –, bem como a percepção de que ainda prevalece o trabalho com

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

fragmentos e textos curtos de literatura (sobretudo no contexto galego) e a leitura guiada em detrimento da leitura livre.

Quanto aos fatores que mais impactam na formação do leitor literário, o fator comum de impacto negativo para essa formação no ambiente escolar, segundo as três amostras, é a pequena carga-horária reservada para a literatura e seu papel subalterno em relação à língua**,** uma vez que a arte literária não tem autonomia como componente curricular nas escolas federais de Goiás nem como matéria escolar nos IES da Galícia. Em relação aos fatores que mais dificultam o desenvolvimento da prática da leitura literária no cotidiano do alunado, os participantes das três amostras apontaram diversos fatores, com destaque para a insuficiência das políticas públicas de incentivo à leitura segundo a PLPL e, entre o professorado das amostras galegas, o interesse dos/das estudantes por outras opções de lazer e a falta de valorização da leitura literária pela sociedade contemporânea. Esses e outros agravantes fazem com que o professorado das três amostras estime que apenas uma pequena parcela do seu alunado tenha o hábito de ler obras literárias regularmente, sendo cerca de 30% dos estudantes segundo a amostra PLPL, 27% para a PLCL e apenas 21% segundo a PLGL.

Em relação ao livro didático, no contexto das escolas federais situadas em Goiás e dos IES da Galícia, esse tipo de material didático, abordado por nós como um artefato complexo e multifacetado, faz-se presente nas práticas literárias da maioria do professorado em sala de aula, em graus variados de frequência, mas com uso crítico e como ferramenta auxiliar, conforme demonstraram os dados quantitativos e qualitativos obtidos com a aplicação do questionário *on-line*. Na análise e interpretação dos dados provenientes dos três livros didáticos pertencentes às coleções didáticas/*editoriales* mais adotadas pelos participantes da pesquisa, abordamos os três sistemas semióticos – forma, cor e textura – responsáveis pela condição do livro didático como signo visual, que determinam, juntamente com a linguagem verbal, a relação do alunado com os objetos de aprendizagem e a maneira concreta de acesso do corpo discente às práticas de leitura mobilizadas nesse manual. Nesse sentido, levamos a cabo também um estudo das imagens presentes nos três livros didáticos, cujos resultados revelaram a presença de uma diversidade de tipos e estilos, sendo a maioria utilizada com fins predominantemente pedagógicos associados ao estéticos, sem conotações explícitas de perpetuação de preconceitos ou estereótipos racistas ou machistas. Mas, implicitamente, percebemos um currículo oculto que sugere valores sexistas (dado o predomínio de figuras de homens em detrimento das mulheres) nos três livros e de certa discriminação racial e xenofobia, dado o apagamento do índio no manual brasileiro e de etnias não ibéricas nos livros didáticos galegos.

Ademais, quanto ao tratamento dispensado à literatura nos três livros didáticos, os resultados revelaram que predomina, neles, o *paradigma histórico-nacional*, sendo que, nos livros do contexto galego, esse modelo aparece fortemente associado ao *analítico-textual*. Em síntese, o trabalho com a literatura nesses manuais continua predominantemente centrado na história da literatura, com uma seleção de textos literários curtos, fragmentos ou adaptações pertencentes aos gêneros e autores mais representativos dos diferentes períodos, movimentos e gerações das literaturas nacionais, com o predomínio expressivo de autores do cânone português e brasileiro no livro do Brasil e do cânone castelhano e galego nos livros das línguas oficiais e literaturas da Galícia, com pouca (ou nenhuma) mobilização da literatura estrangeira e das narrativas juvenis contemporâneas. A esses textos, são apresentadas atividades mais voltadas para a análise do conteúdo e da forma, com pouco espaço para as apreciações responsivo-ativas, para a subjetividade, para a autonomia do leitor ou para a formação de comunidades de leitores literários críticos. Quanto às práticas de escrita de intenção literária, ainda que o livro didático de língua galega e literatura apresente mais propostas que os outros dois manuais, de modo geral, as proposições ainda estão aquém das prescrições curriculares e

das orientações dos paradigmas do letramento literário e da educação literária. Por outro lado, positivamente, nos livros de língua portuguesa e de língua castelhana e respectivas literaturas, há uma preocupação em se promover a intertextualidade entre textos literários de diferentes épocas, bem como entre esses e os de outras esferas. Ademais, verificamos que os livros didáticos do contexto galego mobilizam mais práticas e recursos digitais (inclusive nas unidades, capítulos e seções de literatura), propiciando um nível de letramento bem maior que o manual escolar brasileiro.

Em suma, à luz dos dados trazidos pela pesquisa, é possível afirmarmos que a escolas onde atua o professorado participante de nossa pesquisa formam, sim, de certa maneira e em certa medida, leitores literários; mas não em número nem em qualidade desejados pelo próprio professorado e pelos diferentes atores políticos responsáveis pelos processos formativos no âmbito da escolarização e pela sociedade civil como um todo.

Diante do exposto até o momento nestas conclusões, queremos trazer, agora, algumas considerações que julgamos relevantes antes de encerramos este trabalho, no intuito de fornecer mais subsídios para a reflexão e o redimensionamento das práticas de leitura literária no âmbito escolar, com vistas à formação de comunidades de leitores críticos.

Primeiramente, queremos, mais uma vez, ratificar que o perfil do corpo docente das escolas federais brasileiras, do qual fazemos parte, difere bastante da realidade dos nossos pares das redes públicas (estadual e municipal) e privada, já que temos formação acadêmica, remuneração e condições de trabalho muito melhores que a grande maioria do professorado brasileiro; gozamos, inclusive, de relativa liberdade na elaboração dos currículos locais, na seleção dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os resultados das percepções e práticas docentes da amostra PLPL representam apenas a realidade das escolas federais brasileiras, mais precisamente das situadas no estado de Goiás.

Ademais, queremos ressaltar que, no nosso entender, a educação literária e o letramento literário não se resumem à formação do leitor literário, ainda que seja um dos pilares desses paradigmas inovadores. Para Dalvi (2018, p. 14), com quem concordamos, a questão da educação literária é mais ampla, não se limita à leitura literária, à formação do leitor literário ou até mesmo ao ensino da literatura. Limitá-la a esses aspectos é uma forma de reducionismo, "tanto da amplitude da ideia de `educação´ (que é muito mais ampla que as questões do `ensino´ e muito mais ampla que o espaço-tempo formativo `escolar´), quanto da ideia de `literário´ (pois, este está para bem além das questões disciplinares)". Além disso, continuando na esteira dessa autora, educar (ou letrar) literariamente uma pessoa é mais que formá-la como um leitor literário, embora a escola esteja falhando até mesmo nesse mínimo, conforme discutimos ao longo desta tese. E, para conseguirmos esse mínimo, temos que ir além dessa visão limitada, é preciso mais que ensinar a ler, escrever e discutir textos literários. Temos que defrontar o discente com a complexidade das práticas inerentes ao literário e agregar novos agentes na rede de trabalho com a literatura, fazendo o alunado entender a importância da literatura na vida social.

Assim sendo, não cabe somente ao professorado de literatura a responsabilidade em formar leitores literários. Sabemos que essa é uma questão bastante complexa. No Brasil, por exemplo, essa formação é comprometida pela desigualdade social, pelo alto preço dos livros, pela falta de estrutura da maioria das escolas (incluindo a ausência de bibliotecas escolares em muitas delas), pela insuficiência das políticas públicas, pela falta de estímulo familiar e tantos outros fatores que dificultam a formação do leitor literário, conforme apontaram os resultados de nossa pesquisa no Brasil e na Espanha.

USC DE COMPOSTELA

Por outro lado, tal realidade deficitária ressalta a relevância do papel do professorado de todos os componentes curriculares nesse processo, uma vez que, consequentemente, a maioria

do alunado das escolas públicas brasileiras tem os primeiros contatos com os livros na escola, o que torna significativo o papel do corpo docente (sobretudo o de literatura) e de outros agentes mediadores da leitura literária no contexto escolar. Dalvi (2018, p. 19) confirma a relevância desse papel, ao afirmar que as famílias pertencentes às classes sociais menos favorecidas, que, geralmente, são menos escolarizadas, demonstram "com maior clareza que as instituições escolares e universitárias, os acervos públicos e os bibliotecários responsáveis por eles, bem como os professores da educação básica e da educação superior têm grande importância no processo de educação literária".

Assumindo esse nosso compromisso, sob o prisma de uma educação libertária e humanista, ao desenvolvermos este trabalho investigativo, estamos, de certa forma, respondendo à chamada a sermos *sujeitos de direitos*, sujeitos políticos e de políticas nos espaços públicos, organizados em movimentos coletivos a fim de que as políticas educacionais sejam repensadas e o Estado conclamado a ser também repensado e o público refundado (Arroyo, 2010).

Nessa perspectiva, defendemos que a escola, enquanto principal agência de letramentos, precisa assumir sua responsabilidade de criar condições efetivas para a formação de leitores e escritores competentes. No que tange ao leitor literário no ensino de nível médio/secundário, foco desta tese, entre essas condições, podemos citar, com base em Dalvi (2018) e nas respostas dos participantes de nossa pesquisa, os seguintes pontos:

- Recuperação da autonomia da Literatura em relação aos estudos da língua, reconquistando seu lugar próprio e de direito, como componente curricular (ou matéria escolar) independente e carga-horária adequada;
- Professores-leitores (bem remunerados e com estrutura de trabalho adequada), que estejam regularmente ampliando o seu repertório de obras literárias plurais em diferentes suportes e que conheçam as teorias que explicam a linguagem literária e o ensino dela, mantendo-se atualizados por meio de formação continuada;
- Docentes que motivem os estudantes para o prazer da experiência literária e para o desafio da leitura de textos literários mais complexos e que reforcem a autoestima e a confiança de que eles são capazes;
- Ambientes de aprendizagem (físicos e virtuais) que possibilitem o acesso direto do alunado a um repertório plural de obras literária (de diferentes gêneros e em múltiplos suportes) e a um conjunto variado de práticas sistematizadas e contínuas de exploração do texto literário, com atividades de leitura planejadas e expansão para as oficinas de textos criativos;
- Incorporação de diferentes experiências literárias para o desenvolvimento da competência literária e para a formação de comunidades de leitores para além da escola;
- Sedimentação de que a leitura competente não é um dom inato; que é necessária a prática continuada e que o hábito somente virá com a prática.

Assim, na esteira de Dalvi (2018), queremos ratificar que a nossa defesa do trabalho com a literatura na escola de nível médio/secundário tem como premissas o acesso direto ao texto literário e o papel responsivo-ativo do leitor autônomo, crítico e habitual (quiçá, autor), mas confirma a importância do componente curricular independente e do docente enquanto mediador participante, bem como agrega outros agentes constituintes da cadeia de trabalho literário, tais como o bibliotecário, o escritor, o crítico literário, o contador de histórias, os entusiastas da literatura nas redes sociais, como *booktubers* e *bookbloggers*, a família e tantos outros agentes como partícipes nesse processo.

Nesse caminho, sabemos que não existem receitas prontas para essa formação nem um único paradigma de ensino. Contudo, ao longo deste trabalho, apresentamos os principais pressupostos teórico-metodológicos de alguns modelos que podem ser aplicados ou adaptados de acordo com a realidade local de cada comunidade escolar. Metodologias como os "círculos de leitura literária" propostos pelo letramento literário ou como as "constelações literárias" sugeridas no âmbito da educação literária, por exemplo, podem, ser práticas exitosas para se formar leitores competentes e comunidades leitoras, dependendo da realidade local.

Mas há também outros caminhos, conforme debatemos ao longo desta tese. O próprio livro didático, desde que seja bem usado, pode também ser uma ferramenta auxiliar no trabalho com a literatura, principalmente nas comunidades escolares onde o acesso direto às obras literárias é mais precário (ou inexistente). Conforme problematizamos em nossas discussões, sozinho, nenhum livro didático consegue efetivar uma prática de ensino eficiente, tendo em vista que o docente é a pessoa legitimada para a didatização dos saberes. Cabe, então, a esse profissional da educação, em conjunto com outros agentes mediadores, identificar quais textos literários mais se aproximam dos gostos e das necessidades de seu alunado, quais metodologias e tipos de atividade respondem mais adequadamente em sua classe. Daí a importância da escolha adequada da coleção didática a ser adotada e o uso crítico dessa em sala de aula.

Nesse sentido, para uma coexistência da experiência da leitura literária com o ensino formal da literatura, essas duas práticas precisam ser conciliadas em um processo que gere um círculo virtuoso, no qual os leitores (docentes e discentes) consigam efetivar diferentes modos de leitura condizentes com a atual cultura letrada. Como professores e professoras, precisamos "discutir as diversas manifestações estéticas, saber e conhecer o que nossos alunos e nossas alunas leem e como se relacionam com as diferentes práticas de leitura de modo a promover uma articulação de saberes", colaborando para a formação "de leitores literários não porque dominam determinado corpo de leituras obrigatórias, mas sim porque estabelecem relações de sentido que passam por uma dimensão de subjetividade, de diálogo, que os prepare para ler, potencialmente, todo e qualquer texto" (Jover-Faleiros, 2021, p. 76).

Assim, para nós, a sala de aula não pode ser o ponto de chegada. Pelo contrário, é o ponto de partida por excelência, do qual a formação do leitor literário deve se estender para outros ambientes físicos ou virtuais, tais como como bibliotecas, salas temáticas, clubes de leitura, feiras, jornadas, seminários, mesas-redondas, cinemas, teatros, galerias de arte, espaços de apresentações musicais, redes sociais etc., em constante diálogo, na esteira freiriana, com a leitura do mundo. Nesse sentido, podemos contribuir para formar leitores para além da escola e para toda a vida. Leitores esses que possam encontrar, nos textos literários, conhecimentos interdisciplinares, sabedoria, prazer, crítica, ética, política, reconhecimento de si e do outro, consolação, empoderamento, empatia e tantos outros saberes e valores indispensáveis à vida em sociedade.

Diante dessas reflexões, na eminência de finalizarmos nossa viagem em busca do conhecimento científico sobre a formação do leitor literário, ressaltamos que, como todo trabalho investigativo numa perspectiva dialógica, este propôs um diálogo entre o passado, o presente e se abre ao futuro. Para Bakhtin (2003, p. 410):

> Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascido no diálogo de séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles irão sempre mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, diálogo futuro.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Nesse diálogo, destacamos que o desenvolvimento deste trabalho investigativo apresentou determinadas limitações, mas ao mesmo tempo se abre para novas linhas de estudos. Desde o início, o nosso maior desafio foi cursar um doutorado internacional, tendo como principais barreiras a distância geográfica e o nosso pouco conhecimento prévio da produção científica (metodologia e referenciais teóricos) sobre o nosso objeto de pesquisa no contexto espanhol, bem como outros aspectos que envolviam a aplicação da pesquisa comparativa em Goiás e na Galícia, tais como as diferenças linguísticas e o contato com os participantes da pesquisa. Aos poucos, essas dificuldades iniciais foram sendo vencidas, com os cursos de formação, os estudos autônomos e o auxílio das minhas professoras orientadoras (diretoras de tese), mas surgiram outras questões que impuseram alguns limites ao nosso estudo.

A maior de todas as barreiras, sem dúvida, foi a pandemia de Covid-19, que nos impossibilitou, por quase dois anos, de viajarmos para a Espanha para conclusão das atividades formativas e de efetuarmos a aplicação presencial de instrumentos de coleta de dados nos dois contextos investigados. Diante desse fato, tivemos que alterar a metodologia prevista inicialmente no plano de investigação e adequá-la à realidade pandêmica. Assim, conforme esclarecemos no capítulo metodológico, levando em consideração, entre outros fatores, a delimitação do tempo para a conclusão do doutorado e a suspensão das aulas presenciais, bem como a impossibilidade de viajarmos para a Galícia para um trabalho de campo, tivemos que optar pela aplicação de questionário *on-line* ao professorado, já que outros procedimentos presenciais envolvendo docentes e estudantes – como observações em sala de aula, entrevistas e grupos de discussão, por exemplo – não eram possíveis naquele momento.

Pelo mesmo motivo, também tivemos que descartar a aplicação de questionário *on-line* aos estudantes, uma vez que, mesmo sendo um instrumento eletrônico, haveria a necessidade da coleta de assinaturas dos menores de idade e de seus responsáveis em termos de assentimento e consentimento, conforme determina o CEP-IFG no Brasil. Tais procedimentos foram considerados inviáveis por meio de uma comunicação à distância. Diante desse cenário, focamos nossa pesquisa nas percepções e práticas do professorado de literatura, incluindo também, no questionário, algumas questões que levantassem dados a respeito do comportamento leitor dos estudantes, de acordo com a visão docente. Ademais, mantivemos a análise dos marcos legais e dos livros didáticos, conseguindo, assim, retratos abrangentes da formação do leitor literário nas realidades investigadas.

Uma outra limitação encontrada foi a de conseguir um número maior de participantes para a pesquisa. Conforme também esclarecemos no capítulo metodológico, na Galícia, o questionário foi respondido com maior rapidez pelo professorado das duas línguas ambientais; mas, no Brasil, isso ocorreu com lentidão e à custa de muitas estratégias de divulgação da pesquisa e reforços do convite para participação. Entendemos que parte dessa dificuldade no contexto brasileiro ocorreu em virtude de um descompasso entre os calendários acadêmicos de cada *campus* dos Institutos Federais (uma vez que as férias dos docentes foram gozadas em meses diferentes em razão da pandemia de Covid-19), bem como em razão do impacto desta no trabalho e no psicológico do professorado. Mas, de modo geral, consideramos que a adesão para participação voluntária em pesquisas parece ser maior por parte do professorado galego do que entre nossos pares no Brasil. Apesar dessas dificuldades, atingirmos um número satisfatório de respostas ao finalizamos o período da coleta de dados, considerando que os sujeitos fazem parte de um corpo docente (portanto, representam uma grande quantidade de estudantes em processo de formação leitora) e que o tamanho das amostras utilizadas por nós está dentro da normalidade em estudos do tipo transversal descritivo, por segmento da população (Hernández Sampiere et al., 2013).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Além disso, como não foi possível, previamente, estipularmos com precisão o tamanho da amostra desejada – por fórmulas ou *softwares*, por exemplo –, já que não tivemos acesso ao número exato dos indivíduos da população investigada nos dois contextos, isso nos impediu de calcular a probabilidade de erro e o nível de confiança em termos estatísticos. Entretanto, isso não comprometeu o rigor metodológico de nossa pesquisa, já que optamos pela pesquisa com amostragem não probabilística, cujas formas aleatórias de seleção tornam dificultam o seu tratamento de forma estatística, mas possibilitam uma representação da população, por meio de subgrupo(s) da população que se possa considerar representativo do restante população (Minayo & Costa, 2018).

Ademais, por ser tratar de uma investigação com enfoque misto, além dos dados quantitativos e qualitativos obtidos com a aplicação do questionário, foi possível ampliarmos as informações e contrastar alguns resultados, realizando também uma análise de conteúdo de dados recolhidos dos principais livros didáticos usados por esses docentes, na perspectiva qualitativa, bem como explorarmos dados secundários (advindos de outras pesquisas e estudos), interrelacionando e interpretando os resultados obtidos. Assim, apesar das limitações elencadas por nós, o desenho metodológico implementado nos permitiu obter retratos representativos e confiáveis das realidades investigadas.

Uma outra limitação que encontramos no decorrer da investigação diz respeito às alterações nos marcos legais e, consequentemente, nos livros didáticos nos dois contextos investigados, conforme já esclarecemos anteriormente. No Brasil, a BNCC do Ensino Médio entrou em vigor no ano de 2018, mas, até o final de 2022, os currículos regionais e locais ainda não tinham sido totalmente reformulados para se adequarem à Base. Ademais, houve um atraso no PNLD e os novos livros didáticos do ensino médio, alinhados a à BNCC, somente foram distribuídos para as estudantes no ano de 2022. Na Espanha, com a publicação da *LOMLOE* em 2021 e a posterior elaboração dos novos currículos no âmbito das Comunidades Autônomas, a substituição dos livros didáticos também se encontra em andamento.

Essa série de mudanças, associada ao caráter comparativo de nossa pesquisa, impossibilitou-nos de responder na íntegra se existia coerência entre as diretrizes curriculares, as práticas efetivas do ensino da literatura e os materiais didáticos, uma das questões norteadoras estabelecidas no início do doutoramento. Contudo, ao longo das análises e interpretações dos dados, conseguimos responder em parte a essa pergunta, tendo em vista o que estava vigorando no ano de aplicação de nossa pesquisa ao professorado (2021).

Conforme discutimos, os livros didáticos do contexto galego atendem relativamente ao currículo vigente no período em que foram produzidos, apresentando minimamente o que é proposto no documento, como é o caso da baixa incidência de autores e textos da literatura universal e da literatura juvenil, bem como das poucas propostas de escrita de intenção literária, no livro de língua castelhana e literatura analisado por nós. Quanto às práticas docentes, podemos ratificar que, nas realidades investigadas, elas estavam caminhando ao encontro dos documentos oficiais da educação vigentes; mas, conforme já dissemos anteriormente neste trabalho, geralmente, há um intervalo temporal entre a formulação de princípios didáticos e a efetivação das novas práticas na sala de aula, entre sua incorporação à legislação educativa e sua realização concreta. E como a legislação, principalmente na Espanha, costuma sofrer alterações de acordo com as sucessões na política governamental, esse intervalo vai permanecendo.

Outrossim, ao se abrir para o futuro, esta tese também indica novas rotas a serem percorridas. Nesse sentido, a primeira linha que se abre é a aplicação da mesma metodologia que empregamos neste trabalho em outros contextos educacionais, seja mantendo o viés comparativo entre países ou se concentrando apenas em um único sistema educacional. Dessa

USC DE COMPOSTELA

maneira, será possível avançarmos na produção do conhecimento científico sobre o ensino da literatura, educação literária ou letramento literário em âmbito internacional, inclusive promovendo comparações com os resultados obtidos em nossa investigação. Essas pesquisas, com certeza, contribuirão para conhecermos diferentes realidades e para a promoção da formação do leitor de literatura.

Ademais, uma outra possibilidade seria o estudo dos novos currículos e de novas coleções didáticas das línguas oficiais e literaturas alinhadas a eles, no sentido de atualizar o conhecimento científico sobre tais objetos e responder às perguntas que ficaram sem respostas em nosso trabalho, dadas as limitações que encontramos. Nesse aspecto, sem a restrição metodológica que a pandemia Covid-19 nos impôs, uma alternativa seria a utilização de outros procedimentos e instrumentos metodológicos, como entrevistas e grupos de discussão com o professorado, para aprofundar o enfoque qualitativo. De extrema relevância, seria também aplicar a pesquisa ao alunado, para descrever como está sendo trabalhada a literatura do ponto de vista dos adolescentes, investigando os hábitos de leitura deles, bem como suas percepções e práticas de leitura e escrita literárias, no enfoque quantitativo ou misto.

Uma outra linha que se abre é a ampliação do *corpus* de livros didáticos, centrando a investigação no tratamento dispensado à literatura em uma quantidade maior de coleções didáticas, abrangendo também os volumes/livros adotados ao longo dos anos/cursos de determinado nível escolar e/ou faixa etária (no caso de pesquisa comparativa entre sistemas educacionais diferentes). Tal estudo poderia também contemplar outros materiais didáticos produzidos e/ou utilizados pelo professorado de literatura. Nesse caminho, a análise semiótica de outros livros didáticos e/ou de diferentes materiais didáticos também se constitui como uma abordagem bastante profícua, permitindo trabalhos interdisciplinares bastante relevantes e inovadores.

Essas questões em aberto apontam para novas viagens rumo ao letramento literário e/ou a uma efetiva educação literária... sonho de nós, pesquisadores-viajantes, em busca de comunidades de leitores literários na escola e para além dos muros dela.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

SÍNTESE EN GALEGO

Polo seu papel transformador na vida social, a lectura é un tema de interese para pedagogos, lingüistas, críticos literarios, filósofos, historiadores, sociólogos, antropólogos, en definitiva, de todos aqueles que, dalgún xeito, teñen o seu foco de interese polo Ser e a linguaxe. Neste traballo de investigación no ámbito da Educación, máis precisamente no ámbito da Didáctica da Lingua e da Literatura (DLL), a nosa mirada céntrase na lectura literaria desde a perspectiva da formación do lector literario. Como este tema é moi amplo e permite varios enfoques, delimitamos como obxecto de investigación *o proceso de formación do lector literario en institutos de Goiás (Brasil) e ensino secundario de Galicia (España)*, centrándonos no estudo dos marcos legais e traballando coa lectura literaria na aula desde a análise e interpretación de percepcións e prácticas didácticas do profesorado de Literatura e datos dos libros das linguas oficiais e as súas literaturas nestes dous contextos.

Nesta tese, asumimos que o coñecemento en Educación e Literatura transcende as fronteiras xeográficas e lingüísticas, polo que son importantes os estudos que establezan diálogos entre a literatura nacional e estranxeira, así como as investigacións sobre as percepcións e prácticas literarias en diferentes contextos. Neste movemento sen fronteiras, consideramos importante destacar que xurdiu a oportunidade de desenvolver unha investigación con sesgo comparativo sobre a formación do lector literario en dous países diferentes, a través da aplicación da investigación a profesores de escolas brasileiras e galegas, grazas ao acordo asinado entre o *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG),* co que temos unha relación docente, e o Programa de Doutoramento en Educación da Universidade de Santiago de Compostela (USC).

Destacamos que a motivación inicial para o desenvolvemento deste traballo é de carácter persoal, porque está ligada á nosa fascinación pola literatura desde a infancia, á nosa traxectoria académica nas áreas de Letras e Educación, así como á nosa experiencia profesional, desde 2001, como docente de lingua portuguesa e literatura de educación básica nas escolas brasileiras. Ademais da nosa traxectoria académico-profesional, descubrimos que a escola non cumpriu o seu papel fundamental de formación cidadá lectora, xa que gran parte do alumnado completou a educación básica sen o cultivo regular da lectura de textos en xeral, nin adquiriu competencia literaria. Este achado non é illado nin solitario, xa que moitas investigacións – académicas-científicas e a grande escala – e exames nacionais e internacionais, como os de acceso á educación superior e o Programa PISA – *Programme for International Student Assessment* – demostraron este problema.

Outro factor que estimulou a investigación foi a percepción de que, en Brasil, segundo Dalvi et al. (2013) , nas últimas catro décadas, renovouse o ensino de linguas e o texto literario ocupa un lugar secundario na escola, sen moita influencia na educación do estudante. Cosson (2018) confirma este achado, afirmando que, no campo da lingua portuguesa, polo menos a partir da década de 1990, consolidouse unha dicotomía entre o ensino tradicional (puramente gramatical) e o ensino contemporáneo, construído por contribucións de lingüística aplicada, lingüística textual, teoría do xénero do discurso e outros enfoques. Como resultado, estableceuse o modelo socio-interintrasionista para as prácticas de ensino de lingua portuguesa, practicamente hexemónica en documentos de educación oficial, cursos de profesores, libros de

USC DE COMPOSTELA

texto e publicacións académico-científicas. Tamén segundo Cosson (2018), tal movemento de innovación non se produciu no ámbito da docencia literaria, xa que non existe un paradigma claramente consolidado que supere o ensino tradicional baseado na historiografía dos períodos artístico-literarios. Para este especialista em *letramento* literario, o ensino da literatura no contexto escolar brasileiro camiña entre varios e contrastando proxectos e propostas, que non son efectivas, con todo, na práctica da aula, o que leva á fragmentación e desorganización da area. Así, segundo este especialista en alfabetización literaria, é necesario máis traballo para unha organización de enfoques ao ensino da literatura en paradigmas conceptuais e metodolóxicos que contribúan efectivamente a un cambio neste panorama.

En Galicia, a profesora María Tereza Díaz García, da USC, destaca a necesidade de máis investigación en Didáctica da Lingua e da Literatura (DLL), dada a importancia destes estudos no ámbito da aprendizaxe e a case falta de produción científica neste ámbito nesta comunidade autónoma (Díaz García, 2016). Nesta dirección, destacamos a necesidade de máis investigación sobre a formación do lector literario nos contextos brasileiro e español, principalmente na provincia de Goiás e na Comunidade Autónoma de Galicia, onde hai brechas na produción académico-científica neste ámbito, como demostramos ao facer o estudo sistemático de investigacións en bases de datos nacionais e internacionais .

A pesar da relevancia da literatura e da educación literaria para a formación do Ser (Candido, 1999, 2011; Jauss, 2003; Iser, 1996; Barthes, 1979), ela está en crise, e é necesario reformular o modelo de ensino literario ante oproblema en torno á formación do lector literario no contexto escolar. Segundo Todorov (2009), a literatura está en perigo, non pola escaseza de bos autores ou polo esgotamento das obras de ficción, senón pola forma en que se traballou na escola, sen contacto directo cos propios textos literarios. Segundo este importante autor, deste xeito, en Francia, a literatura funciona como disciplina escolar de forma institucionalizada, a través do estudo das teorías, as críticas e a periodización.

No contexto deste problema, en España e noutros países occidentais, Munita (2014) sinala que, durante moito tempo, a lectura literaria na escola centrouse no estudo dos textos desde unha perspectiva histórica, centrado na aprendizaxe do código escrito (Colomer, 2004), con énfase no estudo formal en detrimento do contido e nunha veneración da literatura clásica (Rouxel, 1996, 2013), o que deu lugar a un desafección do alumno na literatura. Cosson (2016) corrobora afirmando que, en Brasil, este fracaso débese principalmente a un ensino da literatura baseado en paradigmas tradicionais e/ou contemporáneos que non contribúen efectivamente á formación do lector literario.

Por iso, nas últimas décadas, houbo un número expresivo de publicacións sobre a importancia da lectura literaria en ambientes formais e non formais de educación. Con todo, a pesar de algúns avances, o ensino da literatura segue en crise. Polo tanto, é necesario máis investigación para promover cambios cara a prácticas literarias eficaces nas institucións educativas. Neste sentido, desenvolvemos este traballo de investigación en defensa de que depende principalmente da escola, como principal axencia de *letramentos* (Kleiman, 1995), promover a competencia literaria das materias lectoras e a formación das comunidades lectoras, co apoio da familia e da sociedade en xeral. Ante este papel completo, Soares (2001) afirma que, aínda que, moitas veces, a escolarización da literatura asume un sentido pexorativo, porque leva a unha mala representación do texto literario e, en consecuencia, a un obstáculo no proceso de formación do suxeito-lector, constitúe a escola, é inevitable e debe ser explorada aínda máis pola investigación en Educación.

A través da xustificación da relevancia, actualidade e necesidade do estudo sobre a formación do lector literario no ámbito escolar, abordamos, nesta obra investigadora, o problema arredor da obra coa literatura nas escolas brasileiras e francesas, máis concretamente

USC DE COMPOSTELA

no que se refire á formación do lector literario no ámbito escolar de nivel medio/secundario, xa que, como mencionamos anteriormente, a maioría do alumnado está a completar a Educación Básica sen o hábito habitual de ler obras literarias e sen a competencia para comprender e interpretar textos literarios nas súas múltiples dimensións.

Cal é a razón da persistencia deste fracaso? Sabemos que as causas do fracaso na formación do lector literario están ligadas a cuestións diversas e amplas, como a desvalorización social da cultura literaria, o lugar subordinado que ocupa a literatura no ensino e na investigación, a pequena carga de traballo da disciplina, os problemas relacionados coa formación do profesorado, a dificultade de acceso ao libro literario, insuficiencia de políticas públicas para fomentar a lectura e o uso excesivo da tecnoloxía, especialmente as redes sociais e os videoxogos. Dada a amplitude destas cuestións e a imposibilidade de contemplalas no espazo-tempo delimitado da investigación doutoral, pretendemos abordar a formación do lector literario no ensino de nivel medio/secundario, centrándonos nos marcos legais e no traballo coa lectura literaria na aula desde as percepcións e prácticas didácticas do profesorado e os libros de texto de linguas e literatura oficiais.

Así, para a investigación proposta, preguntámonos: Como se traballa a literatura con adolescentes goianos e galegos no ámbito escolar? Para responder aesta pregunta, establecemos os seguintes obxectivos.

Obxectivos xerais: describir e analizar, cun sesgo comparativo, os modelos actuais de ensino de literatura nas institucións públicas de ensino medio en Brasil e educación secundaria en Galicia, así como dar apoio á reflexión e redimensionación das prácticas de lectura literaria no ámbito escolar, con vistas á formación de comunidades de lectores críticos.

Como *obxectivos específicos*, propoñemos:

- Presentar e comprender os principais modelos tradicionais e contemporáneos do ensino literario, con énfase nas propostas de educación literaria en España e alfabetización literaria no Brasil;
- Examinar parte dos documentos oficiais de educación de Brasil e Galicia, buscando avaliar e comparar as directrices de leis e currículos sobre o ensino da literatura e a educación literaria nestes dous contextos, respectivamente;
- Descrición do perfil do profesorado de literatura das escolas federais de Goiás e dos Institutos de Educación Eecundaria (IES) de Galicia, en función de variables de grupo de idade, xénero, formación académica e continua, e experiencia profesional;
- Coñecer e comparar algúns aspectos do comportamento lector-literario do profesorado das linguas e literaturas oficiais de educación secundaria nos contextos investigados, comprobando se son mestres-lectores de obras literarias e relacionando ese comportamento co seu papel no fomento da lectura literaria na escola;
- Identificar, analizar e interpretar, con sesgo comparativo, as percepcións e prácticas literarias deste profesor, correladándoas cos paradigmas actuais do ensino da literatura;
- Descrición, análise e interpretación do tratamento que se lle dá á literatura nos libros de texto de linguas e literaturas oficiais adoptadas nos sistemas educativo brasileiro e galego, facendo fincapé na dimensión semiótica destes libros como signos visuais e na proposta de traballo coa literatura, así como no establecemento de relacións entre estes libros de texto e as percepcións e prácticas do profesorado.
- Fomentar o debate sobre o redimensionado do(s) modelo(s) de ensinar literatura na escola, promover a reflexión e sinalar camiños alternativos para prácticas de lectura literaria efectivas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Para acadar estes obxectivos e dada a complexidade do obxecto da nosa investigación, desenvolvemos unha investigación de carácter multidimensional, cun enfoque metodolóxico mixto, co uso de procedementos cuantitativos e cualitativos. Trátase, polo tanto, dunha investigación mixta, con alcance predominantemente descritivo, pero tamén con elementos exploratorios, con carácter transversal e apoio en achegas bibliográficas e documentais. A investigación baséase en diferentes procedementos e instrumentos para a recollida e análise de datos de marcos legais, as percepcións e prácticas do profesorado de literatura e d e libros de texto, debido á relevancia destes factores no proceso de formación do lector literario no ámbito escolar.

En concreto, obtivéronse datos sobre a dimensión empírica da investigación mediante a aplicación dun cuestionario *ad doc* e *on-line* (con preguntas abertas e pechadas) ao profesorado de lingua portuguesa e literatura das escolas federais de nivel medio de Goiás e das linguas oficiais (castelán e galego) e respectivas literaturas de educación secundaria dos IES en Galicia. Así, buscamos unha simetría en relación cos cursos escolares desde o grupo de idade do alumnado (de media de 14/15 a 17/18 anos), debido á diferenza nos sistemas educativos dos dous países. Estes datos foron analizados e interpretados cun enfoque mixto (QUAL-quan), baseado nunha mostraxe non probabilística, usando a estratexia guiada polo propósito.

A investigación formou parte dun grupo de 216 profesoras e profesores que imparten clases de ensino medio (1º a 3º curso) en centros educativos federais de Goiás ou en educación secundaria (3º e 4º da ESO e 1º e 2º de Bacharelato) en IES de Galicia. Este conxunto dividiuse en tres mostras non probabilísticas, segundo a materia de linguas e literaturas oficiais que o profesorado imparte nestas institucións escolares: 70 profesores/as de Lingua portuguesa e literatura; 65 profesores/as de Lingua castelá e literatura e 81 profesores/as de Lingua galega e literatura, denominados por nós, mostras PLPL, PLCL e PLGL, respectivamente.

Ademais, co fin de ampliar a información e contrastar algúns resultados, tamén realizamos unha análise de contidos dos datos recollidos dos libros de texto das linguas e literaturas oficiais pertencentes ás coleccións didácticas máis utilizadaspolo participante da investigación, desde unha perspectiva cualitativa. Ademais, exploramos datos secundarios (doutros estudos e investigacións), interrelando e interpretando os resultados obtidos na discusión xeral e durante o proceso mixto.

En canto á lexitimidade do proceso mixto, ademais do rigor das técnicas e procedementos de selección e tratamento de mostras e recollida e tratamento de datos (que incluían expertos en consultoría para a validación do cuestionario e o uso do programa IBM-SPSS para a análise estatística descritiva), incorporamos outros elementos, como a calidade do deseño mixto, a calidade e transferencia de inferencias (chamadas metainferencias en deseño híbrido) e o rigor interpretativo (Hernández Sampiere et al., 2013).

Nesta vía metodolóxica, esta investigación foi implementada en dúas grandes etapas interrelacionadas: *a construción teórico-legal e a dimensión empírica*. Estas dúas grandes partes interconectadas tamén guían a estrutura do texto, que consta de distintos capítulos que marcan a organización e progresión da investigación, e, ao mesmo tempo, favorecen a visión da unidade textual.

Neste sentido, dentro da dimensión teórico-xurídica, no primeiro capítulo, para unha mellor comprensión do tema e posterior apoio ás análises e interpretacións, construímos o marco teórico necesario para esta obra, a través dun diálogo interdisciplinar baseado en referencias clásicas e contemporáneas, dentro da visión dialóxica da literatura de Mikhail Bakhtin., interrelacionada coa dimensión empírica da investigación. Para iso, buscamos achegar conceptos elementais, concepcións e reflexións sobre a formación do lector literario na escola, a través da contextualización do obxecto de investigación no ámbito da Didáctica da Lingua e

da Literatura e o achegamento á lectura en xeral, á lectura literaria e á necesidade da presenza da literatura nos centros educativos. Tamén tratamos os paradigmas tradicionais e contemporáneos do ensino de literatura, centrándonos no ensino secundario, así como unha base teórica sobre as propostas innovadoras da educación literaria en España e o *letramento* literario no Brasil. Para esta base teórica, utilizamos importantes referencias no tema en cuestión na época contemporánea, con énfase nas obras de Ballester (2015), Cassany (2006, 2009), Colomer (1991, 2005, 2010, 2012), Cosson (2014a, 2014b, 2018, 2020), Dalvi (2011, 2013), Jover (2007, 2009) e Soares (2001, 2009, 2010), entre outros.

Aínda dentro da primeira dimensión da investigación, no segundo capítulo, tratamos de situar o tema da investigación dentro dos marcos legais, desde un enfoque inicial sobre os textos legais, o currículo e os sistemas educativos actuais de Brasil e España. Ademais, analizamos os modelos educativos e os modelos do ensino da literatura/educación literaria nos contextos de aplicación investigadora, a través dos principais documentos vixentes na educación en Brasil e Galicia no período de aplicación da nosa investigación, liderando así o camiño a seguir na parte empírica. Para iso, seleccionamos como *corpus* de textos legales en Brasil, *a Lei 9,394/96*, do 20 de decembro de 1996, pola que se establecen as Directrices e Bases do Ensino Nacional (LDB) e *a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),* do 14 de decembro de 2018, pola que se normaliza a aprendizaxe esencial que os estudantes brasileiros deben desenvolver ao longo do bacharelato; en España, *Lei orgánica 8/2013*, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa (LOMCE) e o *Decreto 86/2015*, do 29 de xuño, polo que se establece o Currículo de Educación Secundaria Obrigatoria (ESO) e o Bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia.

Nos retratos destes marcos legais, podemos destacar, entre os resultados máis significativos, que a literatura non ten autonomía como compoñente curricular (Brasil) ou como materia escolar (Galicia) e que ocupa un lugar subordinado en relación cos estudos lingüísticos nestes textos xurídicos. Ademais, os resultados revelaron que o currículo galego é máis completo e detallado que a proposta curricular do BNCC brasileiro (máis centrado en habilidades e habilidades). En canto aos modelos de ensino de literatura ou educación literaria recomendados nestes documentos, destacamos como principais contrastes entre currículos: a regulación do estudo cronolóxico secuencial da historiografía literaria a partir das obras máis representativas da literatura española e galega no *Decreto 86/2015*; mentres que, en BNCC, existe unha maior preocupación por combater o ensino da literatura centrado no canon e a historiografía literaria, Deixando ao criterio local a opción de establecer ou non o enfoque do conxunto de movementos estéticos, obras e autores, de forma lineal, ascendente ou decrecente. Ademais, a Base curricular brasileira explica unha maior diversificación de xéneros do ámbito literario (incluída a literatura periférica e dixital) que o currículo galego, xa que tamén pluraliza, pero non exemplifica, en detalle, os xéneros e subxéneros a traballar, optando por facer referencias máis xenéricas.

A segunda parte, relacionada coa dimensión empírica, consta de tres capítulos, nos que se busca achegar os detalles da metodoloxía de investigación adoptada, así como a presentación, análise e interpretación dos datos da aplicación do instrumento de recollida de datos e libros de texto, así como o debate dos resultados.

Así, no terceiro capítulo, detallamos a dimensión empírica desta investigación, coa exposición e discusión da metodoloxía. En primeiro lugar, presentamos un breve estado da arte do obxecto investigado, a través da enquisa de investigacións recentes sobre a formación do lector literario e as últimas investigacións a gran escala sobre a lectura en xeral e a lectura literaria en Brasil e España. Ademais, aclaramos a definición e elección do paradigma de investigación, a descrición do deseño da investigación e as partes do proceso de investigación,

USC DE COMPOSTELA

así como a contextualización dos medios – desde os que se toman as mostras do estudo – e os procedementos adoptados para a recollida e tratamento de datos.

Logo, no capítulo cuarto, presentamos os resultados da fase empírica da investigación, cuxos datos cuantitativos e cualitativos foron obtidos a través da aplicación dun cuestionario en liña ao profesorado das linguas oficiais e as súas sumas literarias de escuelas públicas federais de Goiás e IES de Galicia. En primeiro lugar, presentamos a análise estatística descritiva dos datos de cada unha das mostras, centrándose na descrición do perfil dos e das participantes, o comportamento lector e as percepcións e prácticas didácticas da educación literaria deste profesorado. A continuación, desenvolvemos un debate con sesgo comparativo e predominantemente cualitativo, centrándose nos principais resultados destes datos, xunto coa interpretación das respostas (comentarios e narrativas breves) do profesorado ás preguntas abertas deste mesmo cuestionario, con apoio en fontes primarias e secundarias.

Posteriormente, como complemento, no capítulo quinto, presentamos e analizamos, cun enfoque predominantemente cualitativo e comparativo, datos de tres libros de texto (utilizados por alumnos cunha media de 15 anos) pertencentes ás coleccióǹs (editoriales) máis adoptadas polos participantes na investigación, así como as percepcións e prácticas deste profesor sobre estes manuais escolares. Neste capítulo, en primeiro lugar, achegamos a análise e interpretación de datos relativos aos artigos que abordan o libro de texto no cuestionario *on-line* aplicado aos profesores e profesoras, buscando establecer relacións entre os libros de texto e o profesorado. A continuación, destacamos características comúns ao libro de texto como un obxecto complexo e polifacético, así como o seu carácter como currículo oculto. A continuación, describimos o *corpus* de obras didácticas seleccionadas para este traballo, a saber: *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso 1* (Cereja et al., 2016), *Lengua castellana y literatura 4*, Editorial Casals S.A. (Reina et al., 2016) e *Lingua Galega e Literatura 4 – Aprender é crecer en conexión*, Editorial Anaya (Díaz & Seixo, 2016). E, dentro do proxecto gráfico-editorial de cada un deles, sometemos unha análise semiótica do libro de texto como signo visual, con énfase no estudo das imaxes. Finalmente, tratamos de analizar e interpretar o tratamento dado á literatura nestes manuais didácticos.

Entre os resultados máis significativos obtidos na fase empírica da investigación, destacamos, en termos xerais, que a análise e interpretación dos datos das tres mostras revelaron similitudes e diferenzas no proceso de formación do lector literario nas realidades investigadas, con percepcións e prácticas docentes que se refire a unha hibridación de elementos de modelos tradicionais, contemporáneos e innovadores do ensino da literatura, pero aínda sen unha educación literaria efectiva.

En primeiro lugar, destacamos que, en relación co comportamento lector dos participantes na investigación, concluímos que as tres mostras (PLPL de Goiás-Brasil e PLCL e PLGL de Galicia-España) están formadas por profesoras y profesores lectores plurales, cun repertorio diverso de xéneros e autores, pero con pouca diversificación nos medios de comunicación de acceso á literatura. Ademais, tendo en conta a tipoloxía dos paradigmas do ensino literario organizados por Cosson (2018, 2020), concluímos que todos os modelos están presentes nas realidades investigadas por nós, con incidencias moi próximas, especialmente nas mostras galegas, denotando un solapamento de modelos e un certo hibridación con respecto aos seus elementos constitutivos. Con todo, foi posible observar un lixeiro predominio dos modelos contemporáneos *social-identitário* nas escolas federais situadas en Goiás e *analítico-textual* en IES de Galicia, pero tamén a presenza de percepcións e prácticas máis innovadoras (de *letramento* literario e educación literaria) mesturadas coas tradicionais (aproximación historiográfica e canónica á literatura) nos dous contextos investigados, sendo estas últimas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

incidencias lixeiramente máis elevadas no contexto galego e os máis innovadores un pouco máis visibles na realidade brasileira.

En relación co libro de texto, no contexto das escolas públicas federais situadas en Goiás e os IES de Galicia, este tipo de material didáctico, abordado por nós como un artefacto complexo e polifacético, está presente nas prácticas literarias da maioría do profesorado na aula, en diferentes graos de frecuencia, pero con uso crítico e como ferramenta auxiliar. Na análise e interpretación dos datos dos tres libros de texto pertencentes ás editoriais máis adoptadas polo profesorado participante na investigación, abordamos os tres sistemas semióticos -forma, cor e textura- responsables da condición do libro de texto como signo visual, que determinan, xunto coa linguaxe verbal, a relación do alumno cos obxectos de aprendizaxe e a forma concreta de acceder ao corpo do alumno á prácticas de lectura mobilizadas nestes manuales escolares. Ademais, en canto ao tratamento dado á literatura nos tres libros de texto, os resultados revelaron que o *paradigma histórico-nacional* predomina neles, e nos libros do contexto galego, este modelo aparece fortemente asociado ao *analítico-textual*.

Á luz dos datos achegados pola investigación, é posible afirmar que os centros onde o profesorado participante na nosa investigación actúa, forman si, de certa maneira e en certa medida, lectores literarios; pero non en calidade ou en número desexado polo propio profesorado e os diferentes actores políticos responsables dos procesos formativos no ámbito da escolarización e da sociedade civil no seu conxunto.

Para prácticas máis eficaces de lectura e escritura literaria, destacamos que a aula non pode ser o punto de chegada do proceso de formación do lector literario. Pola contra, é o punto de partida por excelencia, desde o que esta formación debe estenderse a outros ambientes físicos ou virtuais, como bibliotecas, salas temáticas, clubs de lectura, feiras, xornadas, seminarios, mesas redondas, cines, teatros, galerías de arte, espazos de presentacións musicais, redes sociais, etc., en constante diálogo, na cinta freiriana, coa lectura do mundo. Desde Dalvi (2018), queremos afirmar que a nosa defensa de trabajo coa literatura no ensino de nivel medio/secundario ten como premisa o acceso directo ao texto literario e o papel responsivo-activo do lector autónomo, crítico e habitual (quizais, autor), pero confirma a importancia materia escolar independente e do profesor, así como outros axentes constituíntes da cadea de traballo literario, como o bibliotecario, o escritor, o crítico literario, o contador de historias, os entusiastas da literatura nas redes sociais, a familia e tantos outros mediadores como participantes ativos neste proceso de formación.

Deste xeito, esperamos contribuír a formar aos lectores máis aló da escola e da vida. Lectores que poden atopar, nos textos literarios, coñecementos interdisciplinares, sabedoría, pracer, crítica, ética, política, recoñecemento dun e outro, consolo, empoderamento, empatía e tantos outros coñecementos e valores indispensables para a vida na sociedade. Nesta perspectiva, o noso traballo de investigación ábrese a novas liñas de investigación e estudos cara ao *letramento* literario e/ou unha educación literaria eficaz... soño noso na busca de comunidades de lectores literarios.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CORPUS DOS TEXTOS LEGAIS ANALISADOS

Brasil

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Ensino Médio, de 14 de dezembro de 2018. Normatiza as aprendizagens essenciais que os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, 17 de dezembro de 2018. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Lei 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 de dezembro de 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Galícia – Espanha

Decreto 86/2015, do 25 de xuño de 2015. Establece o currículo da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, do 29 de xuño de 2015. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002_gl.html

Decreto 86/2015, de 25 de junio de 2015. Establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y el bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, de 29 de junio de 2015. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002_es.html

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013. Para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CORPUS DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

Cereja, W. R., Vianna, C. A. D., & Damien, C. C. (2016). *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (Vol. 1). Saraiva Educação Ltda.

Díaz, C. N., & Seixo, M. P. (2016). *Lingua galega e literatura - Aprender é crecer en conexión* (Vol. 4). Editorial Grupo Anaya Educación.

Reina, A. (Coord.), Navarro, E., & Torres, A. (2016). *Lengua castellana y literatura* (Vol. 4). Editorial Casals S.A.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

REFERÊNCIAS

Aguado Molina, M., & Villalba Salvador, M. (2020). La ilustración como recurso didáctico. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (DREH)*, (17), 337-359. https://doi.org/10.30827/dreh.v0i17.15158

Aguiar e Silva, V. M. de. (1977). *Competência Linguística e Competência Literária*. Edições Almedina.

Akman, V., & Bazzanella, C. (2003). The complexity of context: guest editors Introduction. *Journal of Pragmatics*, *35*(3), 321–329. https://doi:10.1016/S0378-2166(02)00138-8

Amorim, M. A. de, & Silva, T. C. (2019). O ensino da literatura na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. Em A. F. L. M. Gerhardt & M. A. de Amorim (Orgs.), *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas* (pp. 153-179). Pontes.

Amorim, M. A. de, Domingues, D., Klayn, D. V., & Silva, T. C. da. (2022). *Literatura na escola*. Contexto.

Antunes, B. (2017). *Principais tendências do ensino de literatura no Brasil: abordagem preliminar* [Comunicação oral]. XV Congresso Internacional ABRALIC – 2017. https://abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522234734.pdf

Aristóteles. (2011). *Poética* (E. Bini Trad.). Edipro.

Arizpe, E., & Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.

Arroyo, M. G. (2010). Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade, 31* (113), 1075-1432. http://dx.doi.org/10.1590/S010

Azevedo, R. (2021). Literatura de ficção, escola e utopia. Em Z. Failla (Org.), *Retratos da leitura no Brasil 5* (pp. 116-125). Sextante.

Bakhtin, M. (1998). O discurso no Romance. Em *Questões de Literatura e de estética: a teoria do romance* (4a ed.). Hucitec/Unesp.

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4a ed.). Martins Fontes.

Bakhtin, M. (2009). *Freudismo: um esboço crítico*. Perspectiva.

Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. Pedro e João Editores.

Bakhtin, M., & Volochínov, V. N. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem* (12a ed.). Hucitec.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.

Barbosa, B. T. (2014). Entrevista com Rildo Cosson. *Revista Práticas de Linguagem*, 4 (*2*), pp. 145-150. https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/09/146-150-Entrevista-com-Rildo-Cosson.pdf

Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo*. (L. Reta & A. Pinheiro Trads.). Edições 70.

Barros, D. C. (2014). *Um estudo teórico-prático das ações de letramento literário em contextos escolar e extraescolar* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UNB. https://repositorio.unb.br/handle/10482/16643

Barros-del Rio, M. A., & Rojo-Pajares, T. (2019). El sesgo de género en las imágenes de los libros de texto de inglés de Educación Secundaria. *CAUCE. Revista Internacional De Filología, Comunicación y Sus Didácticas*, (41). https://revistascientificas.us.es/index.php/CAUCE/article/view/6843

Barthes, R. (1979). *Aula* (L. Perrone-Moisés Trad.). Cultrix.

Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Routledge.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Ensino Médio, de 14 de dezembro de 2018. Normatiza as aprendizagens essenciais que os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, 17 de dezembro de 2018. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Batista, A. A. G. (1999). Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. Em M. Abreu (Org.), *Leitura, história e história da leitura* (pp. 529-575). Mercado de Letras.

Bernardo, J. B., & Calderero, J. F. H. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Ediciones Rialp.

Bettelheim, B. (2010). *Psicanálise dos contos de fadas* (21a ed.). Paz e Terra.

Bisquerra, R. A. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla S.A.

Bretas, M. L. B. (2014). *Ler é preciso: políticas de fomento à leitura, perspectivas e desafios*. Cânone Editorial, Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Goiás.

Bunzen, C. (2005). *Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Institucional da Universidade Estadual de Campinas. http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269229

Bunzen, C. (2008). O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações teóricas e metodológicas. Em *Anais do I Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira* (pp. 1-16). Edições Entrelugar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Bunzen, C. (2014). Livro didático de Língua Portuguesa. Em *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Recuperado em 20 de novembro de 2022, de http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario

Bunzen, C. (2020). Reflexões sobre práticas de letramento digital nos livros didáticos de Português para o Ensino Fundamental II. Em C. Bunzen (Org.), *Livro didático de português: políticas, produção e ensino* (pp. 107-128). Pedro & João Editores.

Bunzen, C. (2021, 10 a 14 de maio). *Poemas de livros didáticos do Brasil, Angola e Portugal* [conferência]. I SILAR e VII Seminário de Pesquisas em Letras: (multi) letramentos - Unimontes, Montes Claros, Brasil.

Burlamaque, F. V. (2006). Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos. Em M. Z. Turchi & V. M. Tietzmann (Orgs.), *Leitor Formado, leitor em formação: leitura literária em questão* (pp. 79-91). Anep.

Calvino, I. (2007). *Por que ler os clássicos?* (2a ed.). Companhia das Letras.

Camões, L. de. (2000). *Os Lusíadas* (2a ed.). Martin Claret Ltda.

Campbell, J. (1997). *O herói de mil faces* (10a ed.). Cultrix.

Candido, A. (1999). A literatura e a formação do homem. Em *Remate de Males – Antonio Candido*. *Unicamp: IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária*, *81*, pp. 81-90.

Candido, A. (2011). O direito à literatura. Em A. Candido. *Vários escritos* (pp. 171-193). Ouro Sobre Azul.

Cantero, F. J. S., & Mendoza, A. (2003). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Em A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 33- 77). Pearson/Prentice Hall.

Carballeira, H. M. (2009). Alternative Values: From the National to the Sentimental in the Redrawing of Galician Literary History. *The Bulletin of Hispanic Studies*, *86*(2), 271-292. https://www.muse.jhu.edu/article/261512

Carreter, L., & Correa Calderón, E. (1957). *Cómo se comenta un texto literario*. Cátedra.

Carvalho, M. R. V. (2018). *Perfil do professor da educação básica*. Inep/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. http://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083/3625

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cassany, D. (Org.). (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós Educador.

Cassany, D., & Aliagas, C. M. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. Em D. Cassany (Org.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 13-22). Paidós Educador.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Cavalcante, R. B., Calixto, P., & Pinheiro, M. M. K. (2014). Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & Amp; Sociedade: Estudos*, *24*(1), 13-18. https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/10000

Ceia, C. (2009a). Didáctica da Literatura. Em C. Ceia (Coord.), *E-Dicionário de Termos Literários* (EDTL). Recuperado em 21 de novembro de 2021, de http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/didactica-da-literatura/

Ceia, C. (2009b). Competência literária. Em C. Ceia (Coord.), *E-Dicionário de Termos Literários* (EDTL). Recuperado em 21 de novembro de 2021, de https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/competencia-literaria/

Ceia, C. (2009c). Cânone. Em C. Ceia (Coord.), *E-Dicionário de Termos Literários* (EDTL). Recuperado em 21 de novembro de 2021. https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/canone/

Celedônio, P., & Gradela, A. (2019). A biblioteca e a formação de leitores. Em *Curso formação de mediadores de leitura* (pp. 130-143). Fundação Demócrito Rocha.

Centenera Sánchez-Seco, F. (2014). El lenguaje no sexista en el ámbito normativo: un acercamiento a los años más recientes. *Revista de Llengua i Dret. Journal of Language and Law,* 61, 46-59. http://dx.doi.org/10.2436/20.8030.02.53

Cerda, H. (1985). *Ideología y cuentos de hadas*. Akal.

Cereja, W. R. (2004). *Uma proposta dialógica de ensino da literatura no ensino médio* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Arquivo digital. http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/William_Cereja.pdf

Cerrillo, P. C. T. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura.* Octaedro.

Certeau, M. de. (1998). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer* (3a ed.). Vozes.

Chartier, A-M. (2005). Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil?. Em A. Paiva et al. (Orgs.), *Leituras literária: discursos transitivos* (pp. 127-162). Autêntica.

Chartier, R. (1996). Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade.

Chartier, R. (1999). *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.* UNB.

Chevallard, Y. (1991). *La transpostion didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage Éditions.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.

Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, *9*, 21-31.

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/MARIACRISTINASOLER_TEMASDELALITERATURA_1/De_la_ensenanza.pdf

Colomer, T. (2004). Quién promociona la lectura? *Lectura y vida*, *25*(1), 6-15.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela.* Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (2010). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/

Colomer, T. (2012). L'ensenyament de la literatura a l'ESO: primeres preguntes. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, *56*, 81-87.

Compagnon, A. (2009). *Literatura para quê?* UFMG.

Constituición Española, 27 de diciembre de 1978. *Boletin Oficial del Estado*, 311, 29 de diciembre de 1978. https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.

Corrêa, H. T. (2014). Pacto ficcional. Em I. C. A. Frade, M. da G. Costa Val & M. G. C. Bregunci (0rgs.), *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Recuperado em outubro de 2021, de http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/pacto-ficcional

Cosson, R. (2014a). *Letramento literário: teoria e prática* (2a ed.). Contexto.

Cosson, R. (2014b). *Círculos de leitura literária e letramento literário*. Contexto.

Cosson, R. (2014c). Letramento literário. Em I. C. A. Frade, M. da G. Costa Val & M. G. C. Bregunci (0rgs.), *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Recuperado em agosto de 2021, de http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario

Cosson, R. (2015a). A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? *Nuances: estudos sobre Educação*, *26* (3), 161-173. http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i3.3735

Cosson, R. (2015b). Letramento literário: uma localização necessária. *Letras & Letras*, *31* (3), 173-187. http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644

Cosson, R. (2016). Literatura: a formação de um leitor todo seu [conferência]. *Conferência Anual de Literatura e Leitura Literária*, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

Cosson, R. (2018). Nós que ensinamos literatura. Em C. Navas, E. Cardoso & V. Bastazin (Orgs.), *Literatura e Ensino: territórios em diálogo* (pp. 129-143). EDUC/Capes.

Cosson, R. (2020). *Paradigmas do ensino da literatura*. Contexto.

USC DE COMPOSTELA

Cosson, R. (2021). Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. *Interdisciplinar – Revisa de Estudos em Língua e Literatura*, *35*, 73-92. https://doi.org/10.47250/intrell.v35i1.15690

Costa, J. C. O. (2011). *O currículo de matemática no ensino médio do Brasil e a diversidade de percursos formativos* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06122011-162114/pt-br.php

Couto, M. (2015). *Terra sonâmbula*. Companhia de Bolso.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3a. ed.). Sage publications.

Cristóvão, F. (2002). *Condicionantes culturais da literatura de viagens: estudos e bibliografias*. Almedina.

Cruz, M. C. (2013). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores* (Tese de Doutorado, Universidade de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. http://hdl.handle.net/10803/124167

Culler, J. (1999). *Teoria literária. Uma introdução*. Becca.

Cunha, M. A. A. (2014). Experiência estética literária. Em I. C. A. Frade, M. da G. Costa Val & M. G. C. Bregunci (0rgs.), *Glossário Ceale termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Recuperado em 20 de julho de 2021, de https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/experiencia-estetica-literaria

Cury, C. R. J. (2018). Qualificação, financiamento e gestão: as políticas públicas e o ensino da literatura. Em C. Navas, E. Cardoso & V. Bastazin (Orgs.), *Literatura e ensino: territórios em diálogo* (pp. 155-173). Educ/Capes.

Daldry, S. (Diretor). (2008). *The reader* [Filme]. The Weinstein Company; Mirage Enterprises; Neunte Babelsberg Film.

Dalvi, M. A. (2009). *Drummond: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático* [Tese de doutorado]. Edufes.

Dalvi, M. A. (2013). Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. Em M. A. Dalvi, N. L. Rezende & R. Jover-Faleiros (Orgs.), *Leitura de literatura na escola* (pp. 67-97). Parábola.

Dalvi, M. A. (2018). Educação literária: história, formação e experiências. Em M. A. Dalvi, A. B. da Silva, R. J. de Souza & A. K. C. Batista (Orgs.), *Literatura e Educação: história, formação e experiência* (pp. 12-24). Brasil Multicultural.

Dalvi, M. A., & de Rezende, N. L. (2011). Ensino da literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010)? *DLCV*, *8*(2), 37-58. https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/10715

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Dalvi, M. A., de Rezende, N. L., & Jover-Faleiros, R. (Orgs.). (2013). *Leitura de literatura na escola.* Parábola.

Decreto 86/2015, do 25 de xuño de 2015. Establece o currículo da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, do 29 de xuño de 2015. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002_gl.html

Decreto 86/2015, de 25 de junio de 2015. Establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y el bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, de 29 de junio de 2015. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002_es.html

Decreto 156/2022, do 15 de setembro de 2022. Establece a ordenación e o currículo da educación secundaria obrigatoria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 26 de setembro de 2022. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0002_gl.html

Decreto 157/2022, do 15 de setembro de 2022. Establece a ordenación e o currículo do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 26 de setembro de 2022. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0003_gl.html

De Man, P. (1979/1990). *Alegorías de la lectura* (E. Lynch Trad.). Lumen.

Dias, A. C. (2016). Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). *Revista Cerrados*, *25*(42), 210-228. http://ojs.bce.unb.br/index.php/cerrados/article/view/210-228

Díaz García, M. T. (2016). Sobre a didáctica das línguas e da literatura. Em M. A. Santos Rego (Ed.), *A investigación educativa en Galicia 2002-2014* (pp. 513-518). Editorial Galaxia S.A.

Dickinson, E. (1979). *Poems of Emily Dickinson* (Vol. 3, Ed. Thomas H. Johnson). Harvard University Press.

Dionísio, M. de L. (2014). Comunidades de leitores. Em I. C. A. Frade, M. da G. Costa Val & M. G. C. Bregunci (0rgs.), *Glossário Ceale termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Recuperado em 15 de julho de 2021, de http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/comunidades-de-leitores

Dolz, J., & Schneuwly. (2010). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Em B. Schneuwly et al. *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 41-73). Mercado de Letras.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Domingues, C. (2017). *Entre o sensível e o inteligível: a formação do leitor literário, no ensino médio, é possível?* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina. https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180693

Duarte, R. dos S. (2012). *Ensino da literatura: nós e laços* [Tese de doutorado, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/25638

Dueñas Lorente, J. D. (2013). Hipertextos y hábitos de lectura: algunas consideraciones y propuestas desde la educación literaria. *SEDLL. Lenguaje y Textos*, (38), 141-148. http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/hipertextos_y_habitos_de_lectura_algunas_consideraciones_y_propuestas._domingo_j.pdf

Eco, U. (1981). *Lector in fábula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.

Eco, U. (1994). *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Companhia das Letras.

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de Contenido y Juicio de Expertos: una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, *6*(1), 27-36. https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993

Even-Zoahar, I. (1990). Polysistem studies. *Poetics today, 11*(1), pp.1-269.

Fabra, J. S. (2019). *Leer me salvó la vida, escribir le dio un sentido* [Vídeo]. BBVA Aprendemos Juntos 2030. https://aprendemosjuntos.bbva.com/especial/leer-me-salvo-la-vida-escribir-le-dio-un-sentido-jordi-sierra-i-fabra/

Failla, Z. (2016). *Retratos da leitura no Brasil 4.* Sextante.

Failla, Z. (2021). *Retratos da leitura no Brasil 5.* Sextante.

Faraco, C. A. (2009). *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Parábola Editorial.

Farias, F. R., Britto, L. P. L., & Santos, Z. H. (2019). As diretrizes da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio para o ensino da literatura: uma análise. *Leia Escola*, *19*(3), 161-172. http://evistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1540

Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras. (n.d.). *Informe La escuela rural en el siglo XXI*. https://fe.ccoo.es/8f31b190cd9da00e51ca9b1f2cf4d348000063.pdf

Federación de Gremios de Editores de España. (2020). *Informe Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España*. https://www.gremieditors.cat/wp-content/uploads/2020/02/200221PRE-FGEE-Ha%CC%81bitos-lectura-presentacio%CC%81n.pdf

Fernandes, F. (1959). *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. Nacional.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ferreira Boo, C., & Neira-Rodríguez, M. (2015). La animación a la lectura. Em J. A. Núñez Cortés (Coord.), *Lectura y literatura en Educación Primaria* (pp. 97-116). CEU ediciones.

Fish, S. (1995). *Is there a text in the class?: the authority of interpretive communities*. Harvad University Press.

Fontana, M. J. (2018). *Janelas à técnica: leitura literária integrada ao currículo do Instituto Federal de Sertão* [Tese de doutorado, Universidade de Passo Fundo]. Repositório Institucional da Universidade de Passo Fundo. http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1510

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* Autores Associados.

Freitas, R. M. da S. (2019). *Ensino da literatura: velhas crises, novas demandas* [Tese de doutoramento, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20836

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (2017). *Guia de Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2018).* https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/

García Álvarez, J. A. (2018). *Formación e inserción socio-laboral de los graduados en Pedagogía. De las expectativas a la realidad* [Tese de doutorado, Universidade de Santiago de Compostela]. Minerva Repositorio Institucional da USC. https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/17247

Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacy. Ideology in Discourses*. Falmer Press.

Geraldi, J. W. (2014). A produção dos diferentes letramentos. *Bakhtiniana*, *9*(2), 25-34. https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19443

Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. (6a ed.). Editora Atlas S.A.

Gléria, E. (2016). *Autonomia e deficiências no ensino da literatura: uma comparação entre as escolas brasileira e portuguesa* [Tese de doutorado, Universidade Presbiteriana Mackenzie]. Repositório institucional da Universidade Presbiteriana Mackenzie. http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3050

González García, M., & Caro Valverde, M. T. (2009). *Didáctica de la Literatura. La educación literaria*, Facultad de Educación, Universidad de Murcia. http://hdl.handle.net/10201/7791.

Guerrero Ruiz, P., & Caro Valverde, M. T. (Coords.). (2015). *Didáctica de la lengua y de la educación literaria*. Pirámide.

Guimarães, A. H. T., & Batista, R. O. (Orgs.). (2012). *Língua e literatura: Machado de Assis na sala de aula.* Parábola Editorial.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Günther, H. (1999). Como elaborar um questionário. Em L. Pasquali (Org.), *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração* (pp.231-258). LabPAM/IBAPP.

Hamilton, M. (2002). Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. Em A Hanson & J. Clarke (Orgs.), *Supporting lifelong learning, V.1: Perspectives on Learning* (pp. 176-187). Routledge/Open University Press.

Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: narrative skills at home and school. Em *Language and Society*, *11*, 49-76.

Hernández, F., & Maquilón, J. J. (2010). El proceso de investigación: Del problema al informe de investigación. Em F. Hernández, M. P. Colás & L. Buendía (Coords.), *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp. 31-55). Davinci Continental.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2013). Metodologia de pesquisa (5a. ed.). Penso.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.

Hooper, K. (2006). Novas cartografías nos estudos galegos. Nacionalismo literario, literatura nacional, lecturas posnacionais, *Anuario de Estudos Literarios Galegos*, 2005, 64-73.

Hooper, K. (2011). *Writing Galicia into the World: New Cartographies, New Poetics*. Liverpool University Press.

International Federation of Library Associations and Institutions. (2015). School Library Guidelines. http://www.ifla.org/publications/node/9512

Iser, W. (1987). *El acto de leer: teoría del efecto estético*. Taurus.

Iser, W. (1996). *O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária* (J. Kretschmer Trad.). EdUERJ.

Jackson, P. W. (1990). *La vida en las aulas* (2a. ed.). Ediciones Morata. Fundación Paideia.

Jauss, H. R. (2003). *A literatura como provocação* (2a. ed.). Vega.

Jiménez, M. F., & Romero, R. O. (Coords.). (2015). *Nuevas líneas de investigación e innovación en educación literaria*. Ediciones Octaedro, S.L.

Jouve, V. (2012). *Por que estudar literatura?* (M. Bagno & M. Marcionilo Trads.) Parábola.

Jover, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Octaedro.

Jover, G. (2009). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Imagraf.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Jover-Faleiros, R. (2021). Leitores que perdemos pelo caminho – Os perfis do leitor de literatura: do aluno-leitor ao professor-leitor. Em Z. Failla, *Retratos da leitura no Brasil 5*, (pp. 66-77). Sextante.

King, C. (2001). I like group reading because we can share ideas": the role of talk within the Literature Circle. *Reading, 35 (1*), pp. 32-36.

Kleiman, A. B. (Org.). (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Mercado de Letras.

Kleiman, A. B. (2005). *Letramento e formação do professor*. Mercado das Letras.

Kleiman, A. B., & Assis, J. A. (Orgs.). (2016). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita.* Mercado de Letras.

Kripka, R. M. L., & Scheller, M. (2015). Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. *Investigação Qualitativa em Educação*, *2*, 243-247. https://www.researchgate.net/publication/280924900

Lajolo, M. (1982). *Usos e abusos da literatura na escola. Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Globo.

Lajolo, M. (1993). Do mundo da leitura para a leitura do mundo. Ática.

Lajolo, M. (1996). Livro didático: um (quase) manual do usuário. *Em Aberto*, *16*(69), 1-9. https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.16i69.2061

Lajolo, M., & Zilberman, R. (1996). *A formação da leitura no Brasil*. Ática.

Leahy-Dios, C. (2000). *Educação literária como metáfora social. Desvios e rumos.* Eduff.

Lei 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 de dezembro de 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 janeiro de 2003. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

Lei 11.161/2008, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, 08 de agosto de 2005. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm

Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*, 11 de março de 2008. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Lei 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 30 de dezembro de 2008. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

Lei 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 30 de agosto de 2012. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Lei 12.772/2012, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; . . . e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 31 de dezembro de 2012. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm

Lei 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 26 de junho de 2014. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Lei 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 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. *Diário Oficial da União*, 17 de fevereiro de 2017. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

Leffa, V. J. (1999). Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. Em V. J. Leffa & A. E. Pereira (Orgs.), *O ensino da leitura e produção textual*: *alternativas de renovação* (pp. 13-37). Educat.

Lessa, A. M. M. S., Almeida, B. P., Rocha, M. B. P. M., & Oliveira, V. V. (2021). As ilustrações da coleção Português: linguagens. Em D. M. Segabinazi, M. C. A. A. Silveira & G. M. Formiga (Orgs.), *Português Linguagens: o ensino de literatura no livro didático* (pp. 109-131). Editora IFB.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 4 de octubre de 1990, pp. 28927 a 28942. https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006, https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013. Para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de 2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Llosa, M. V. (2009). Em defesa do romance. *Revista Piauí*, *37*(10). http://piaui.folha.uol.com.br/materia/em-defesa-do-romance

Lluch, G., & Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española de Documentación Científica*, *40*(4): e192. http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450.

Lomas, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Revista Kikirikí. Cooperación educativa*, (*64),* 43-50.

Mainer, J. C. (1998). Sobre el canon en la literatura española del siglo XX. Em E. Sullà (Ed.), *El canon literario* (pp. 271-299). Arco/Libros.

Marques Neto, J. C. (2021). Retratos da leitura no Brasil e as políticas públicas do livro e leitura – O que nos diz a série histórica. Em Z. Failla, *Retratos da leitura no Brasil 5*, (pp. 146-153). Sextante.

Marsaro, F. (2020). Projeto gráfico-editorial de livros didáticos de língua portuguesa: pressupostos teóricos para análise. Em C. Bunzen (Org.), *Livro didático de português: políticas, produção e ensino* (pp. 83-105). Pedro & João Editores.

Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, *1*(1), 62-71. https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8537

Martins, L. (2019). A leitura literária. Em *Curso formação de mediadores de leitura* (pp. 34-47). Fundação Demócrito Rocha.

Matos, D. R. R. (2016). *A escolarização dos contos de fadas: das labaredas de fogo às páginas das coleções didáticas* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Goiás. http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6655

Matos, D. R. R. (2018). O gênero conto de fadas: da esfera literária para a escolar. Em A. S. M. Aparicio & S. R. Silva (Orgs.), *Gêneros textuais: mediadores no ensino e aprendizagem de línguas* (pp. 169-195). Pontes Editores.

Matos, D. R. R., & Silva, S. R. (2018). Conto de fadas em coleções didáticas do ensino fundamental I: transposição didática, escolarização e incidência. Em S. R. Silva (Org.), *Processos de ensino e aprendizagem e cultura escolar* (pp. 169-197). Pontes Editores.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Matos, D. R. R., & López, M. S. (2020). A formação do leitor literário na Espanha: do ensino dos textos greco-latinos ao paradigma da educação literária. *Revista Rascunhos Culturais*, *11*(21), pp. 84-104. https://revistarascunhos.ufms.br/revista-rascunhos-culturais-no-21/

Matos, D. R. R., & López, M. S. (2022). A BNCC e o ensino de literaturas: retrocessos, avanços e lacunas. Em F. K. L. D. Barbosa, M. N. Toscano & E. S. Sgarbi. (Orgs.). *Práticas de linguagem nas áreas de ensino, pesquisa e extensão nos Institutos Federais* (pp. 183-215). Edifap.

Matos, D. R. R., & López, M. S. (2022). Letramento literário e educação literária: interlocuções entre paradigmas do ensino da literatura no Brasil e na Espanha. *Revlet – Revista Virtual de Letras*, *14*(1), pp. 203-222. http://www.revlet.com.br/artigo/686

Melo, M. A., & Silva, L. H. O. (2018). O leitor atrapalhado e a formação docente. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, *35*, 63-75. http://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/493

Melo, W. V. de, & Bianchi, C. D. S. (2015). Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, *8*(3). https://doi.org/10.3895/rbect.v8n3.1946

Mendoza, A. (2008). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9

Mendoza, A. (2012). Leer hipertextos de papel: sobre el lector y sus hipervínculos cognitivos. Em A. Mendoza (Coord.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 73-99). Octaedro.

Mendoza, A., & Cantero, F. J. (2003). Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos. Em A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 3-31). Pearson/Prentice Hall.

Menezes, J. A. B. (2019). *Educação literária no ensino médio: estudo de caso das escolas paranaenses* (Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis]. Repositório institucional da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis. https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181200

Miall, D., & Kuiken, D. (1999). What is literariness? Three components of literary reading. *Discourse Processes*, *28*, 121-138. https://sites.ualberta.ca/~dmiall/reading/Literariness.htm

Michelli, R. (2018). Literatura infantojuvenil e ensino: complexidades contemporâneas. Em C. Navas, E. Cardoso & V. Bastazin (Orgs.), *Literatura e Ensino: territórios em diálogo* (pp. 49-68). EDUC/Capes.

Millán, J. A. (Coord.). (2016). *La lectura en España. Informe 2017*. Federación de Gremio de Editores de España.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Minayo, M., & Costa, A. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. Em *Revista Lusófona de Educação, 40*(*40*), 139-153. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439

Moisés, M. (2015). *A criação literária* (17a ed.). Cultrix.

Molina, M. M. (2017). *Desarrollo y evaluación de la competencia lecto-literaria en el bachillerato* (Tese de doutorado, Universidade de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/72709

Moreira, A. F. (2000). O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. Em V. M. Candau (Ed.), *Didática, currículo e saberes escolares* (pp. 35-49). D.P &A.

Munakata, K. (2013). O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação, 12*(3[30]), 179-197. http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.008

Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro de prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* [Tese de doutorado, Universidade Autônoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. https://www.tdx.cat/handle/10803/313451

Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educ. Pesqui*., *43(2)*,379-392. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751

Nascimento, D. V. K. (2021). *Discursos sobre a leitura literária no livro didático de português e literaturas do ensino médio* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Navas, C., Cardoso, E., & Bastazin, V. (Orgs.). (2018). *Literatura e Ensino: territórios em diálogo*. EDUC/Capes.

Observatorio de la Lectura y del Libro. (2018). *El sector del libro en España.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Oliveira, G. R. (2013). *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Repositório Institucional da Universidade de São Paulo. http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31012014-121057/pt-br.php

Organization for Economic Co-operation and Development. (2016). *Pisa 2015 Resultados clave*. https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf.

Organization for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 Results (Volume 3): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris. doi.org/10.1787/acd78851-en

Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias (OCEM) [Ministério da Educação]. (2006). MEC/SEMTEC.

Oswald, M. L, & Yunes, E. (2003). *A experiência da leitura*. Loyola.

Palacios Martínez, I. (Dir.), Alonso, R., Cal Varela, M., Calvo Benzies, Y., Fernández Polo, F. X., Gómez García, L., López Rúa, P., Rodríguez, Y., & Varela Pérez, J. R. (2019). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/competencia-comunicativa

Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio (PCNEM) [Ministério da Educação]. (1999). MEC/SEMTEC.

Parâmetros curriculares nacionais + ensino médio: orientações educacionais complementares aos PCN (PCN+) [Ministério da Educação]. (2002). MEC/SEMTEC.

Paulino, G. (2005). Algumas especificidades da leitura literária. Em A. Paiva, A. Martins, G. Paulino & Z. Versiani (Orgs.), *Leituras literárias: discursos transitivos* (pp. 55-68). Autêntica.

Paulino, G. (2013). Formação de leitores: a questão dos cânones literários. Em M. M. Gama-khalil & P. F. Andrade (Orgs.), *As literaturas infantil e juvenil... ainda uma vez* (pp. 11 - 25). GpEA Capes.

Paulino, G. (2014). Leitura literária. Em I. C. A. Frade, M. da G. Costa Val & M. G. C. Bregunci (0rgs.), *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Recuperado em 25 novembro de 2022. de http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria

Paz, D. P., Cabral, E., Marozo, L. F. Da R., & Cunha, Y. K. H. C. (2015). A literatura como bens e como ferramentas. *Colineares*, *2*(2), 264-275. https://natal.uern.br/periodicos/index.php/RCOL/article/view/112

Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Anagrama.

Petrilli, S. (2010). Uma leitura inclassificável de uma escritura inclassificável: a abordagem bakhtiniana da literatura. Em L. Paula & G. Stafuzza (Orgs.), *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável* (pp. 31-52). Mercado de Letras.

Pinheiro, M. P. (2006). *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da "comunidade de leitores*" (Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG. http://hdl.handle.net/1843/VCSA-83LR5X

Plaza, M. V. (2012). *Modelos de educación literaria. Un análisis de la enseñanza de la literatura en la ESO* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade de Valência.

Plaza, M. V. (2015). *Literatura y Educación Secundaria. Por una pedagogía deconstructiva*. Tirant Humanidades.

Queirós, B. C. de. (2002). Literatura: leitura de mundo, criação de palavra. Em E. Yunes (Org.), *Pensar a leitura: complexidade* (pp. 158-162). Loyola.

Rajagopalan, K. (2019). Reforma curricular e ensino. Em A. F. L. M. Gerhardt & M. A. de Amorim (Orgs.), *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas* (pp. 23-39). Pontes.

Rangel, E de O. (2003). Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: "os amores difíceis". Em A. Paiva et al. (Orgs.), *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro* (pp. 125-145). Autêntica.

Rangel, E de O. (2020). Livro Didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas. Em C. Bunzen (Org.), *Livro didático de português: políticas, produção e ensino* (pp. 17-38). Pedro & João Editores.

Razzini, M. P. G. (2000). O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e literatura [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Arquivo digital. https://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/tese21.html

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre de 2014. Establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado,* 3, de 03 de enero de 2015, pp. 169-546. https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo de 2022. Establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022, pp. 41571-41789. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril de 2022. Establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 82, de 06 de abril de 2022, pp. 46047 a 46408. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006. Sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30 diciembre de 2006. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF

Resolução CNE/CEB 04, de 13 de julho de 2010 [Ministério da Educação]. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf

Resolução 3, de 21 de novembro de 2018 [Ministério da Educação]. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file

Rex, L., Green, J., & Dixon, C. (1998). Critical Issues: What Counts When Context Counts?: The Uncommon "Common" Language of Literacy Research. *Journal of Literacy Research*, *30*(3), 405-433. http://doi.org/10.1080/10862969809548006

Rezende, N. L. de (2013). O ensino de literatura e a leitura literária. Em M. A. Dalvi, N. L. Rezende & R. Jover-Faleiros (Orgs.), *Leitura de literatura na escola* (pp. 99-112). Parábola.

Rezende, N. L., & Oliveira, G. R. (2015). Um sujeito leitor para a literatura na escola. entrevista com Annie Rouxel. *Revista Teias*, *16*(41), 280-294. https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24526

Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Parábola Editorial.

Rojo, R. (Org.). (2013). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. Parábola Editorial.

Rojo, R. (2015). *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. Parábola Editorial.

Rojo, R. (2017). Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. *The Especialist*, *38*(1), 1-20. http://doi://doi.org/10.23925/2318-7115.2017v38i1a2

Rojo, R., & Moura, E. (Orgs.). (2012). *Multiletramentos na escola*. Parábola Editorial.

Rojo, R., & Melo, R. de. (2017). Letramentos contemporâneos e a arquitetônica bakhtiniana. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 33(4), 1271-1289. http://doi.org/10.1590/0102-445057781725543649

Rosa, J. G. (2001). *Grande sertão: veredas* (19a. ed.). Editora Nova Fronteira.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois Universty.

Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración.* Fondo de Cultura Económica.

Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Presses Universitaires de Rennes.

Rouxel, A. (2013). Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Em A. M. Dalvi, N. L. Rezende & R. Jover-Faleiros, R. (Orgs.), *Leitura de literatura na escola* (pp. 17-33). Parábola.

Santos Filho, J. C. (2013). Pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. Em J. C. Santos Filho & S. Sánchez Gamboa, S. (Org.), *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade* (8a. ed.) (pp. 13-58). Cortez Editora.

Santos Filho, J. C., & Sánchez Gamboa, S. (Org.). (2013). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade* (8a. ed.). Cortez Editora.

Santos, M. S. (2021). A leitura em voz alta e sua contribuição para o ensino: um estudo bibliográfico. *Uniletras*, 43, 1-17. http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras

Santos, O. M. S. (2017). *A literatura e a escola: um estudo sobre os modelos de educação literária do ensino médio em escolas públicas de Salvador (BA)* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Institucional da Universidade Estadual de Campinas. http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/322748

Saviani, D. (2016). Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento Revista de Educação*, *3*(4), 54-87. https://doi.org/10.22409/mov

Scholes, R. (1991). *Protocolos de leitura*. Edições 70.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Seawright, J. (2016*). Multi-method social science: combining qualitative and quantitative tools*. Cambridge University Press.

Shelley, M. (1818/2003). *Frankenstein*. Penguin.

Signorini, I. (2006). A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. Em L. P. Moita-Lopes (Org.), *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (pp. 169-189). Parábola Editorial.

Silva, G. P. da. (2018). *Desenho de pesquisa*. Enap.

Silva, J. P. A. C. (2020). *A realidade sociolinguística no contexto de Timor-Leste pós-colonial - a formação dos estudantes universitários timorenses em Portugal como via para a promoção da interculturalidade num contexto lusófono* [Tese de doutorado, Universidade de Santiago de Compostela]. Minerva Repositorio Institucional da USC. http://hdl.handle.net/10347/23439

Silva, S. P. (2015). *Literatura e ensino: o estudo da literatura contemporânea no livro didático de nível médio no Brasil e na Argentina* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo]. Repositório Institucional da Universidade de São Paulo. http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122015-112002/pt-br.php

Silveira, D. F., & Teixeira, M. R. F. (2020). Quanto custa o livro didático? Uma análise a partir do Portal da Transparência do FNDE / MEC. *Revista Brasileira De Pós-Graduação*, 16(35), 1-21. https://doi.org/10.21713/rbpg.v16i35.1713

Soares, M. B. (2001). A escolarização da literatura infantil e juvenil. Em A. Evangelista et al. (Orgs.), *A escolarização da literatura: o jogo do livro infantil e juvenil* (pp. 17-48). Autêntica.

Soares, M. B. (2003). Letramento e escolarização. Em V. M. Ribeiro (Org.), *Letramento no Brasil* (pp. 89-113). Global.

Soares, M. B. (2005). Ler, verbo transitivo. Em A. Paiva, A. Martins, G. Paulino & Z. Versiani (Orgs.), *Leituras literárias: discursos transitivos* (pp. 29-34). Autêntica.

Soares, M. B. (2009). *Letramento: um tema em três gêneros* (3a ed.). Autêntica.

Soares, M. B. (2010). Alfabetização e literatura. *Revista Educação*, (2), 12-29.

Soares, M. B. (2014). Letramento. Em I. C. A. Frade, M. da G. Costa Val & M. G. C. Bregunci (0rgs.), *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Recuperado em 29 de outubro de 2022, de http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento

Sobrinho, S. C., Plácido, R. L., & Ribeiro, E. A. W. (Orgs.). (2019). *Os "Nós" que fortalecem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Experiência e expertises nos/dos Institutos Federais*. Editora Instituto Federal Catarinense.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Souza, A. I. L. (2016). *Letramento Literário no Ensino Médio: análise poética como prática* dialógica [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional da Universidade Estadual Paulista. https://repositorio.unesp.br/handle/11449/147984

Souza, A. L. S. (2011). *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip hop*. Parábola Editorial.

Souza, D. B. de., & Batista, N. C. (2018). Educação Comparada Brasil–Espanha: Estado da Arte 1990–2014. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*., *26*(100*)*,723-758. http://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601046

Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.

Street, B. V. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press.

Street, B. V. (2010). Os novos estudos do letramento: histórico e perspectivas. Em M. Marinho & G. T. Carvalho (Orgs.), *Cultura Escrita e Letramento* (pp. 33-53). Editora UFMG.

Street, B. V. (2014). *Letramentos Sociais*. Parábola.

Street, B. V., & Castanheira, M. L. Práticas e eventos de letramento. (2014). Em I. C. A. Frade, M. da G. Costa Val & M. G. C. Bregunci (0rgs.), *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Recuperado em 30 de outubro de 2022, de https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento

Suominen, V., & Tuomi, P. (2015). Literacies, Hermeneutics, and Literature. *Library Trends 63*(3), 615-628. https://muse.jhu.edu/article/579353

Tabernero, R. (2010). La literatura en la enseñanza secundaria. Em J. R. Parra & R. G. Rodríguez (Eds.), *Enseñar la literatura* (pp. 127-144). Fundación Caballero Bonald.

Tennina, L., Pinheiro, M. P., & Souza, L. E. R. de A. (2021). Práticas de letramentos literários de reexistência na Oficina de Sarau de Periferia. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, *60*(3), 659–669. https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8666561

Tílio, R. (2019). A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. Em A. F. L. M. Gerhardt & M. A. de Amorin (Orgs.), *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas* (pp. 7-15). Pontes.

Tinoco, R. C. (2013). Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. Em A. M. Dalvi, N. L. Rezende & R. Jover-Faleiros (Orgs.), *Leitura de literatura na escola* (pp. 135-151). Parábola.

Todorov, T. (2009). *A literatura em perigo* (C. Meira Trad.). DIFEL.

Torga, M. (2007). *Poesia completa* (Vol. 2). D. Quixote.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Torini, D. (2016). Questionário *on-line*. Em S. D. de Miranda & A. Alonso (Orgs.), *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Quantitativo* (pp. 52-75). Sesc São Paulo/SEBRAP.

Torres Santomé, J. (1991). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata.

Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Ediciones Morata.

Tozoni-Reis, M. F. C. (2010). *Metodologia da pesquisa* (2a ed.). Iesde Brasil S.A.

Traldi, M. C., & Dias, R. (2004). *Monografia passo a passo*. Alínea.

Travaglia, L. C. (2014). Competência comunicativa. Em I. C. A. Frade, M. da G. Costa Val & M. G. C. Bregunci (0rgs.), *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Recuperado em 20 de novembro de 2022, de http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2012). *International Standard Classification of Education - ISCED2011*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf

Vianna, C. A. D., Sito, L., Valsechi, C. M., & Pereira, S. L. M. (2016). Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. Em A. B. Kleiman & J. A. Assis (Orgs.), *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita* (pp. 27-59). Mercado de Letras.

Vieira, A. (1988). *Análise de uma realidade escolar: o ensino da literatura no 2º grau, hoje* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade de São Paulo.

Walty, I. L. C. (2006). Literatura e escola: anti-lições. Em A. A. M Evangelista, H. B. Brandão & M. Z. V. Machado (Orgs.), *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil* (pp. 54-65). Autêntica.

Witte, T., & Sâmihăian, F. (2013). Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, *13*(1), 1-22. http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2013.01.02

Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes Peruanos.* Red para El Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para El Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zilberman, R. (1991). *A leitura e o ensino da Literatura* (2a ed.). Contexto.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Zilberman, R., & Rösing, T. (Orgs.). (2009). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.* Global.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXOS

ANEXO A – FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (ICD)

ANEXO B – QUESTIONÁRIO *ON-LINE* EM PORTUGUÊS

ANEXO C – QUESTIONÁRIO *ON-LINE* EM GALEGO

ANEXO D – TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO EM GALEGO

ANEXO F – PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO IFG

ANEXO G – PERMISSÃO DAS EDITORAS PARA REPRODUÇÃO DE IMAGENS E CITAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS NA TESE

ANEXO H – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO ON-LINE – AMOSTRA PLPL

ANEXO I – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO ON-LINE – AMOSTRA PLCL

ANEXO J – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO ON-LINE – AMOSTRA PLGL

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ANEXO A – FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (ICD)

INSTITUTO FEDERAL
Goiás

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (ICD) POR ESPECIALISTAS (*EXPERTS*)

Instrumento: Questionário sobre Percepções e Práticas de Professores/Mediadores de Literatura
Autora: Dalva Ramos de Resende Matos
Nome do(a) avaliador(a):
Grau e área de titulação acadêmica:
Cargo/Instituição:

Por favor, assinale um X no grau de valoração de cada um dos critérios de avaliação.

Critérios	Excelente	Bom	Suficiente	Insuficiente
Estrutura geral e coerência entre as seções, as questões e as opções de resposta.				
Clareza na redação.				
Adequação das questões aos objetivos da pesquisa.				
Seleção de aspectos relevantes que configuram as percepções e as práticas de ensino de literatura/letramento literário/educação literária.				

Observações e sugestões gerais em relação ao ICD, aos critérios avaliados acima e/ou a outros aspectos, tais como: Há algum item que você considera irrelevante ou dispensável? Há alguma questão relevante que deva ser acrescentada ao questionário? Você reformularia as orientações iniciais, a ordem das seções, perguntas, alternativas de resposta ou escala?

Avaliação final
Validado ( )
Validado com sugestões de alterações ( )
Não validado ( )

Local e data:

Assinatura:

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO B – QUESTIONÁRIO *ON-LINE* EM PORTUGUÊS

Percepções e Práticas da Leitura Literária no Ensino Médio Brasileiro

Caro/a Professor/a:

Este questionário constitui um dos instrumentos de coleta de dados de uma pesquisa, em nível de doutorado, de minha responsabilidade, professora Dalva Ramos de Resende Matos (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG – Câmpus Itumbiara), sob a orientação das professoras doutoras María López Sández e María Del Carmen Franco Vázquez (Universidade de Santiago de Compostela - USC). O objetivo principal da investigação é descrever e analisar, com um viés comparativo, os atuais modelos de ensino de literatura em instituições escolares públicas de nível secundário de Goiás (Brasil) e da Galícia (Espanha), bem como fornecer subsídios para a reflexão e o redimensionamento das práticas de leitura literária no âmbito escolar, com vistas à formação de comunidades de leitores. Especificamente, tal questionário objetiva conhecer aspectos que configuram percepções e práticas dos professores e das professoras de Língua Portuguesa e Literatura no primeiro desses contextos.

Sua participação é anônima e todos os dados serão mantidos em sigilo, com utilização apenas para fins acadêmicos desse trabalho.

Por gentileza, leia com atenção as questões e responda, com sinceridade, a cada uma delas, de acordo com as instruções apresentadas em cada pergunta deste questionário.

Muito obrigada por sua colaboração!

****

Por favor, informe seu e-mail para fins de registro e para receber, futuramente, informações sobre os resultados da pesquisa.

*Obrigatório

1. E-mail *

Pular para a pergunta 2Pular para a pergunta 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

2. Em conformidade com o TCLE, disponível no link a seguir, assinale a opção para concordar com a participação na pesquisa e prosseguir:
https://drive.google.com/file/d/1nYyFJS9yTlWDUJtGLkGnPntBzT-nM10B/view?usp=sharing *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Concordo com a minha participação na pesquisa, conforme TCLE.

I. Perfil dos participantes

3. Idade (Assinale apenas uma opção de resposta.) *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Até 30 anos.
- ◯ De 31 a 40 anos.
- ◯ De 41 a 50 anos.
- ◯ Acima de 50 anos.

4. Gênero (Assinale apenas uma opção de resposta.) *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Feminino.
- ◯ Masculino.
- ◯ Outro: _____

5. Formação acadêmica (Assinale apenas o título ou a certificação de maior grau.) *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Graduação.
- ◯ Especialização.
- ◯ Mestrado.
- ◯ Doutorado.
- ◯ Pós-Doutorado.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6. Sobre o seu maior grau de formação acadêmica, por favor, especifique a área do conhecimento e o ano de conclusão.

_____

7. Anualmente, com que frequência você participa de cursos de formação continuada de professores e/ou de eventos acadêmicos e científicos? (Assinale apenas uma opção de resposta.) *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Nunca.
- ◯ Raramente.
- ◯ Algumas vezes.
- ◯ Frequentemente.
- ◯ Sempre.

8. Tempo de exercício da docência (Assinale apenas uma opção de resposta.) *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Menos de 5 anos.
- ◯ De 06 a 10 anos.
- ◯ De 11 a 15 anos.
- ◯ De 16 a 20 anos.
- ◯ Acima de 20 anos.

9. Local atual de trabalho (Assinale apenas uma opção de resposta.) *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Colégio de Aplicação - Cepae/UFG
- ◯ IFG - Instituto FederaL de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
- ◯ IF-Goiano - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
- ◯ Outro: _____

II. Comportamento leitor

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

10. Quantas obras literárias você leu nos últimos três meses? (Considere obras em qualquer suporte e de qualquer gênero literário. Assinale apenas uma opção de resposta.) *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Nenhuma.
- ◯ 1
- ◯ 2
- ◯ 3
- ◯ 4
- ◯ 5
- ◯ 6
- ◯ 7
- ◯ 8
- ◯ 9
- ◯ 10
- ◯ Acima de 10.
- ◯ Não sabe.

11. Quais os fatores que mais o/a influenciam na hora de escolher uma obra literária para ler? (Assinale três opções de resposta.) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Tema.
- ☐ Gênero literário.
- ☐ Autor/a.
- ☐ Título da obra.
- ☐ Capa e ilustrações internas.
- ☐ Críticas/ resenhas/sinopses.
- ☐ Publicidade/ Anúncio.
- ☐ Editora.
- ☐ Redes sociais.
- ☐ Adaptação para o cinema.
- ☐ Indicação de outras pessoas, como amigos ou colegas de trabalho.
- ☐ Possibilidade de trabalhar com a obra nas aulas de literatura.
- ☐ Premiação da obra ou do autor/a, por exemplo, o Nobel de Literatura.

Outro: ☐ _____

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

12. Com que frequência você lê obras literárias em suporte eletrônico (computador, celular, tablet, e-reader...)? (Assinale apenas uma opção de resposta.) *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Nunca.
- ◯ Raramente.
- ◯ Algumas vezes.
- ◯ Frequentemente.
- ◯ Sempre.

13. Espaço reservado para comentários facultativos a respeito do seu comportamento leitor.

III. Percepções e práticas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

14. Em que medida as seguintes visões de literatura se assemelham com a(s) empregada(s) em sua prática docente? (Assinale uma opção por linha, considerando a seguinte escala: 1= nada; 2= pouco; 3= bastante; 4= muito.) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 = nada	2 = pouco	3 = bastante	4 = muito
Literatura são obras clássicas.	◯	◯	◯	◯
Literatura é herança artístico-cultural nacional ou regional.	◯	◯	◯	◯
Literatura são textos de alta elaboração estética.	◯	◯	◯	◯
Literatura é um espaço de representação ou construção social.	◯	◯	◯	◯
Literatura são textos ficcionais e poéticos.	◯	◯	◯	◯
Literatura é construção cultural do sujeito.	◯	◯	◯	◯
Literatura é linguagem (repertório de textos e práticas literárias).	◯	◯	◯	◯

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

15. Em que medida você prioriza os seguintes objetivos ao trabalhar com textos literários na escola? (Assinale uma opção por linha, considerando a seguinte escala: 1= nada; 2= pouco; 3= bastante; 4= muito.) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 = nada	2 = pouco	3 = bastante	4 = muito
Auxiliar o ensino de língua para a formação de bons leitores e bons escritores.	◯	◯	◯	◯
Promover a inserção cultural dos/as estudantes.	◯	◯	◯	◯
Desenvolver a consciência estética dos/as estudantes, por meio de um estudo crítico de determinada obra literária feito ou reproduzido pelo professor.	◯	◯	◯	◯
Desenvolver a consciência crítica dos/as estudantes, permitindo o entendimento das relações sociais e de identidade.	◯	◯	◯	◯
Desenvolver, sobretudo, o gosto pela leitura literária.	◯	◯	◯	◯
Desenvolver a competência literária e a aquisição de hábitos de leitura.	◯	◯	◯	◯
Desenvolver a competência literária e formar comunidades de leitores.	◯	◯	◯	◯

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

16. Em que medida você prioriza os seguintes conteúdos, em suas aulas, a partir do trabalho com o texto literário? (Assinale uma opção por linha, considerando a seguinte escala: 1= nada; 2= pouco; 3= bastante; 4= muito.) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 = nada	2 = pouco	3 = bastante	4 = muito
Usos excepcionais da língua, tais como linguagem sofisticada, vocabulário complexo, inversões sintáticas.	◯	◯	◯	◯
O cânone, os períodos literários e as biografias (vida e obra) dos/as principais autores/as.	◯	◯	◯	◯
Elementos constitutivos do texto.	◯	◯	◯	◯
As representações sociais dos textos.	◯	◯	◯	◯
Fruição dos textos (leitura por prazer).	◯	◯	◯	◯
Estratégias de leitura e técnicas de escrita criativa.	◯	◯	◯	◯
A própria experiência literária.	◯	◯	◯	◯

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

17. Em que medida estes descritores se assemelham ao seu papel como professor no trabalho com os textos literários na escola? (Assinale uma opção por linha, considerando a seguinte escala: 1= nada; 2= pouco; 3= bastante; 4= muito.) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 = nada	2 = pouco	3 = bastante	4 = muito
Papel de usar os textos literários para exemplificar os modelos de textos ideais a serem seguidos pelos/as alunos/as.	◯	◯	◯	◯
Papel de apresentar os textos literários em seu ambiente histórico-cultural.	◯	◯	◯	◯
Papel de promover a modelagem da análise literária a fim de que o/a aluno/a possa reaplicar esse modelo.	◯	◯	◯	◯
Papel de suscitar e conduzir o debate sobre representação social e identitária.	◯	◯	◯	◯
Papel de facilitador do acesso dos/as estudantes aos textos literários.	◯	◯	◯	◯
Papel de mediador participante entre os textos e o leitor.	◯	◯	◯	◯
Papel de construtor de comunidades de leitores.	◯	◯	◯	◯

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

18. Em que medida você adota estes tipos de seleção do corpus literário em suas aulas? (Assinale uma opção por linha, considerando a seguinte escala: 1= nada; 2= pouco; 3= bastante; 4= muito.) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 = nada	2 = pouco	3 = bastante	4 = muito
Seleção de textos da tradição literária, com ênfase nos clássicos.	◯	◯	◯	◯
Seleção de textos nacionais consagrados pela crítica/história literária.	◯	◯	◯	◯
Seleção de textos de alto valor artístico (produções clássicas e contemporâneas) da literatura nacional e universal.	◯	◯	◯	◯
Lógica seletiva (inclusão e exclusão) de textos da literatura nacional e universal socialmente relevantes pelas representações sociais que abarcam.	◯	◯	◯	◯
Seleção de textos que agradam ao leitor em um primeiro momento e os que o desafiam em seus hábitos de leitura ou interesse escolar na sequência.	◯	◯	◯	◯
Seleção de textos clássicos e contemporâneos da literatura nacional e universal dos mais diversos gêneros e em variados suportes, incluindo, filmes, quadrinhos, literatura digital etc.	◯	◯	◯	◯
Seleção de textos plurais (de diversos gêneros e em variados suportes) e significativos para a experiência literária de determinada comunidade.	◯	◯	◯	◯

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

19. Em que medida estas metodologias se assemelham à(s) empregada(s) por você em suas aulas? (Assinale uma opção por linha, considerando a seguinte escala: 1= nada; 2= pouco; 3= bastante; 4= muito.) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 = nada	2 = pouco	3 = bastante	4 = muito
Metodologia centrada na análise de fragmentos das obras.	◯	◯	◯	◯
Metodologia centrada na historiografia dos períodos artístico-literários.	◯	◯	◯	◯
Metodologia centrada nos elementos constitutivos do texto.	◯	◯	◯	◯
Metodologia centrada nas representações histórico-sociais ou nas representações de identidade de determinadas minorias.	◯	◯	◯	◯
Metodologia baseada em um conjunto variado de propostas, inclusive a de ler por ler, a de ler sem interferência e a de ler por deleite.	◯	◯	◯	◯
Metodologia com foco no leitor e baseada em atividades diversificadas – de leitura e comentário, oficinas de escrita criativa, exercícios de estilo, estudo e manipulação de formas expressivas, projetos etc.	◯	◯	◯	◯
Metodologia responsiva, que adota a leitura como prática interpretativa, possibilitando réplicas (respostas) do leitor na coprodução de sentido do texto, a partir de atividades variadas.	◯	◯	◯	◯

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

20. Em que medida você crê que estes fatores dificultam o desenvolvimento da prática da leitura literária no cotidiano do seu alunado? (Assinale uma opção por linha, considerando a seguinte escala: 1= nada; 2= pouco; 3= bastante; 4= muito.) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 = nada	2 = pouco	3 = bastante	4 = muito
Dificuldades de aquisição ou empréstimo de livros literários, por questões financeiras ou acesso a bibliotecas.	◯	◯	◯	◯
Falta de incentivo da família à leitura literária.	◯	◯	◯	◯
Falta de valorização da leitura literária pela sociedade contemporânea (amigos, ídolos juvenis etc.).	◯	◯	◯	◯
Insuficiência das políticas públicas de formação do leitor literário.	◯	◯	◯	◯
Interesse dos/as estudantes por outras opções de lazer, como esportes, videogames, cinema etc.	◯	◯	◯	◯
Paradigmas ineficazes de ensino de literatura na Educação Básica.	◯	◯	◯	◯
Uso excessivo das redes sociais.	◯	◯	◯	◯

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

21. Sobre espaços, acesso aos textos e modalidades de leitura literária em suas aulas de literatura, numa escala de frequência, você: (Assinale uma opção por linha, considerando: 1= nunca; 2 = raramente; 3 = algumas vezes; 4 = frequentemente; 5 = sempre.) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 = nunca	2 = raramente	3 = algumas vezes	4 = frequentemente	5 = sempre
Propicia espaços de leitura livre.	◯	◯	◯	◯	◯
Propicia espaços de leitura obrigatória guiada.	◯	◯	◯	◯	◯
Propicia espaços de leitura em voz alta por parte do/a próprio/a professor/a	◯	◯	◯	◯	◯
Propicia espaços de discussão oral de literatura.	◯	◯	◯	◯	◯
Trabalha a partir de fragmentos ou textos curtos de literatura.	◯	◯	◯	◯	◯
Trabalha a partir da leitura de obras na íntegra.	◯	◯	◯	◯	◯
Trabalha a partir dos textos literários e atividades contidos no livro didático.	◯	◯	◯	◯	◯
Seleciona os textos literários adequados a cada situação/objetivo de leitura.	◯	◯	◯	◯	◯
Mobiliza os livros dos acervos da biblioteca/programas de leitura escolar e/ou pessoais.	◯	◯	◯	◯	◯

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

22. Sobre os processos de compreensão/interpretação e de aprendizagem literária em suas aulas, numa escala de frequência, você: (Assinale uma opção por linha, considerando: 1= nunca; 2= raramente; 3= algumas vezes; 4= bastante; 5=sempre.) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 = nunca	2 = raramente	3 = algumas vezes	4 = frequentemente	5 = sempre
Estimula e/ou recupera a implicação pessoal e a memória afetiva do leitor.	◯	◯	◯	◯	◯
Integra a memória literária e cultural do(a) aluno(a) no processo leitor.	◯	◯	◯	◯	◯
Favorece o trabalho cooperativo e a socialização e intercâmbio entre leitores.	◯	◯	◯	◯	◯
Utiliza textos literários "resistentes" (de nível interpretativo mais complexo) em sala de aula.	◯	◯	◯	◯	◯
Incentiva a "leitura em rede" em suas diversas formas (clubes de leitura, leitura coletiva, espaços virtuais).	◯	◯	◯	◯	◯
Considera os "erros" de compreensão leitora como parte do processo interpretativo.	◯	◯	◯	◯	◯
Promove relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito.	◯	◯	◯	◯	◯
Promove relações entre o texto literário e o	◯	◯	◯	◯	◯

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

mundo contemporâneo.					
Constrói o processo de leitura sem impor sua própria interpretação, considerando a pluralidade de interpretações dos leitores a respeito de um mesmo texto.	◯	◯	◯	◯	◯
Promove a intertextualidade entre diferentes textos literários, bem como entre esses e outros não literários	◯	◯	◯	◯	◯
Conduz o processo pela sequência cronológica das estéticas literárias.	◯	◯	◯	◯	◯
Promove oficinas de escrita criativa de textos literários.	◯	◯	◯	◯	◯
Expande o processo para aprendizagens linguísticas.	◯	◯	◯	◯	◯

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

23. Sobre a avaliação da leitura obrigatória das obras literárias, com que frequência, você, geralmente, utiliza estes instrumentos? (Assinale uma opção por linha, considerando a seguinte escala: 1= nunca; 2= raramente; 3= algumas vezes; 4= bastante; 5=sempre.) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 = nunca	2 = raramente	3 = algumas vezes	4 = frequentemente	5 = sempre
Provas com questões objetivas e/ou subjetivas.	◯	◯	◯	◯	◯
Discussões orais.	◯	◯	◯	◯	◯
Trabalhos escritos, como comentários literários, resumos, resenhas e diários de leitura.	◯	◯	◯	◯	◯
Seminários.	◯	◯	◯	◯	◯
Trabalhos criativos a partir da obra: representação teatral, produção de vídeos, criação e apresentação musical, desenhos, história em quadrinhos etc.	◯	◯	◯	◯	◯
Indica leitura obrigatória de obras literárias.	◯	◯	◯	◯	◯

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

24. De acordo com sua experiência docente, em que medida os fatores abaixo impactam no seu trabalho em prol da formação do leitor literário no Ensino Médio? (Assinale uma opção por linha, considerando a seguinte escala: 1= dificulta muito; 2= dificulta; 3= indiferente; 4= favorece; 5= favorece muito.) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 = Dificulta muito.	2 = Dificulta.	3 = Indiferente.	4 = Favorece.	5 = Favorece muito.
Carga-horária atual da disciplina.	◯	◯	◯	◯	◯
Adequada estrutura física da escola, como acervo da biblioteca escolar, salas temáticas, laboratórios de informática e/ou de línguas, acesso à Internet.	◯	◯	◯	◯	◯
Coleção de livro didático adotada em sua escola.	◯	◯	◯	◯	◯
Documentos oficiais de educação, como leis e currículo.	◯	◯	◯	◯	◯
Exames de acesso ao ensino superior e avaliações externas, como vestibulares, ENEM e PISA.	◯	◯	◯	◯	◯
Políticas públicas de incentivo à leitura literária, como o PNLD Literário.	◯	◯	◯	◯	◯
Projeto político pedagógico da escola e ementa da disciplina.	◯	◯	◯	◯	◯
Teorias (literárias, educacionais, interdisciplinares) e pesquisas científicas.	◯	◯	◯	◯	◯

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

25. De acordo com suas observações como docente, aproximadamente, qual a porcentagem de seu alunado tem o hábito de ler obras literárias regularmente? (Assinale apenas uma opção de resposta.) *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Até 20%.
- ◯ De 21% a 40%.
- ◯ De 41% a 60%.
- ◯ De 61% a 80%.
- ◯ De 81% a 100%.

26. Qual é a coleção didática de Língua Portuguesa e Literatura adotada no Ensino Médio em sua escola (título e autoria)?

_____

27. Espaço reservado para comentários facultativos a respeito das suas percepções e práticas de ensino de literatura/letramento literário/educação literária.

_____

_____

_____

_____

_____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO C – QUESTIONÁRIO *ON-LINE* EM GALEGO

PERCEPCIÓNS E PRÁCTICAS DA LECTURA LITERARIA NA EDUCACIÓN SECUNDARIA (ESO E BACHARELATO) EN GALICIA

Prezado/a Profesor/a:

Este cuestionario constitúe un dos instrumentos de recollida de datos dunha investigación de doutoramento que estou levando a cabo eu, a profesora Dalva Ramos de Resende Matos (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG-Itumbiara), baixo a orientación das profesoras doutoras María López Sández e María Del Carmen Franco Vázquez (Universidade de Santiago de Compostela - USC). O obxectivo principal da investigación é describir e analizar, cunha perspectiva comparativa, os actuais modelos de ensino de literatura en institucións escolares públicas de nivel secundario de Goiás (Brasil) e Galicia (España), así como fornecer elementos para a reflexión e reorientación das prácticas de lectura literaria no ámbito escolar, con vistas á formación de comunidades de lectores críticos. Especificamente, este cuestionario pretende coñecer aspectos que configuran percepcións e prácticas dos profesores e profesoras de Lingua Castelá e Literatura e de Lingua Galega e Literatura dos Institutos de Educación Secundaria (IES) no último destes contextos.

A súa participación é anónima e todos os datos serán confidenciais, sendo utilizados unicamente para os fins académicos deste traballo.

Agradecemos que lea con atención e responda, con sinceridade, cada unha delas, de acordo coas instrucións presentadas en cada pregunta do cuestionario.

Moitas grazas pola súa colaboración!

*Obrigatório

1. Por favor, indique o seu consentimento para participar na investigación. *

Marcar apenas uma oval.

◯ Estou de acordo con participar na investigación.

I. Datos persoais e profesionais

2. Idade (Sinale só unha opción de resposta) *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Ata 30 anos
- ◯ De 31 a 40 anos
- ◯ De 41 a 50 anos
- ◯ Máis de 50 anos

3. Xénero (Sinale só unha opción de resposta) *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Feminino
- ◯ Masculino
- ◯ Outro: _____

4. Formación académica (Indique só o título ou certificación máis alta) *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Grao / Licenciatura
- ◯ Especialización / Máster
- ◯ Posgrao /Cursos de doutoramento
- ◯ Doutoramento
- ◯ Pos-doutoramento

5. Sobre o seu maior grao de formación académica, por favor, especifique: área de coñecemento e ano de conclusión.

_____

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6. Anualmente, con que frecuencia participa en cursos de formación continuada de profesores e/ou de eventos académicos e científicos? (Sinale só unha opción de resposta) *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Nunca
- ◯ Raramente
- ◯ Algunhas veces
- ◯ Frecuentemente
- ◯ Sempre

7. Tempo de exercício da docencia (Sinale só unha opción de resposta) *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Menos de 5 anos
- ◯ De 06 a 10 anos
- ◯ De 11 a 15 anos
- ◯ De 16 a 20 anos
- ◯ Máis de 20 anos

8. Lugar actual de traballo (Sinale só unha opción de resposta) *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Instituto de Educación Secundaria (IES) - urbano
- ◯ Instituto de Educación Secundaria (IES) - rural

9. Materia e curso (Sinale só unha opción de resposta) *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Lingua Galega e Literatura - ESO (3º e 4º)
- ◯ Lingua Castelá e Literatura - ESO (3º e 4º)
- ◯ Lingua Galega e Literatura - Bacharelato
- ◯ Lingua Castelá e Literatura - Bacharelato

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

II. Comportamento lector

10. Cantas obras literarias leu nos últimos tres meses? (Considere obras en calquera soporte e de calquera xénero literario. Sinale só unha opción de resposta)

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Ningunha
- ◯ 1
- ◯ 2
- ◯ 3
- ◯ 4
- ◯ 5
- ◯ 6
- ◯ 7
- ◯ 8
- ◯ 9
- ◯ 10
- ◯ Máis de 10
- ◯ Non sabe

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

11. Cales son os factores que máis o/a influencian á hora de escoller unha obra literaria para ler? (Sinale tres opcións de resposta) *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Tema
- [ ] Xénero literario
- [ ] Autor/a
- [ ] Título da obra
- [ ] Capa e ilustracións internas
- [ ] Críticas/ reseñas/sinopses
- [ ] Publicidade/ anuncio
- [ ] Editora
- [ ] Redes sociais
- [ ] Adaptacións cinematográficas
- [ ] Recomendación doutras persoas, como amigos ou colegas de traballo
- [ ] Posibilidade de traballar coa obra nas aulas de literatura
- [ ] Premio da obra ou do/a autor/a, por exemplo, o Nobel de Literatura

Outro: ☐ _____

12. Con que fecuencia le obras literarias en soporte electrónico (ordenador, telefono móbil, tablet, e-reader...)? (Sinale só unha opción)

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Nunca
- ◯ Raramente
- ◯ Algunhas veces
- ◯ Frecuentemente
- ◯ Sempre

13. Espazo reservado para comentarios libres sobre o seu comportamento lector

_____

_____

_____

_____

_____

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

III. Percepcións e prácticas

14. En que medida as seguintes visións da literatura se aproximan ás empregadas na súa práctica? (Sinale unha opción por liña, considerando a seguinte escala: 1= nada; 2= pouco; 3= bastante; 4= moito) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 = nada	2 = pouco	3 = bastante	4 = moito
Na literatura son esenciais as obras clásicas	◯	◯	◯	◯
A literatura é herdanza artístico-cultural nacional ou rexional	◯	◯	◯	◯
A literatura son textos de alta elaboración estética	◯	◯	◯	◯
A literatura é un espazo de representación ou construción social	◯	◯	◯	◯
A literatura son textos ficcionais e poéticos	◯	◯	◯	◯
A literatura é construción cultural do suxeito	◯	◯	◯	◯
A literatura é linguaxe (repertorio de textos e prácticas literarias)	◯	◯	◯	◯

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

15. En que medida prioriza os seguintes obxectivos ao traballar con textos literarios na súa práctica docente? (Sinale unha opción por liña, considerando a seguinte escala: 1= nada; 2= pouco; 3= bastante; 4= moito) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 = nada	2 = pouco	3 = bastante	4 = moito
Complementar o ensino da lingua para a formación de bos lectores que sexan tamén competentes na escrita	◯	◯	◯	◯
Promover a inserción cultural dos/as estudantes	◯	◯	◯	◯
Desenvolver a conciencia estética dos/as estudantes, por medio dun estudo crítico de determinada obra literaria feito ou reproducido polo profesor	◯	◯	◯	◯
Desenvolver a conciencia crítica dos/as estudantes, permitindo o entendimento das relacións sociais e de identidade	◯	◯	◯	◯
Desenvolver, especialmente, o gusto pola lectura literaria	◯	◯	◯	◯
Desenvolver a competencia literaria e a adquisición de hábitos de lectura	◯	◯	◯	◯
Desenvolver a competencia literaria e formar comunidades de lectores	◯	◯	◯	◯

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

16. En que medida prioriza os seguintes contidos, na súa práctica docente, a partir do traballo co texto literario? (Sinale unha opción por liña, considerando a seguinte escala: 1= nada; 2= pouco; 3= bastante; 4= moito)

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 = nada	2 = pouco	3 = bastante	4 = moito
Usos excepcionais da lingua, tales como linguaxe culta, vocabulario complexo ou inversións sintácticas	◯	◯	◯	◯
O canon, os períodos literarios e as biografias (vida e obra) dos/das principais autores/as	◯	◯	◯	◯
Elementos constitutivos do texto	◯	◯	◯	◯
As representacións sociais dos textos	◯	◯	◯	◯
O goce dos textos (lectura por pracer)	◯	◯	◯	◯
Estratexias de lectura e técnicas de escrita creativa	◯	◯	◯	◯
A propia experiencia literaria	◯	◯	◯	◯

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

17. En que medida estes descritores se aproximan ao seu papel como profesor/a no traballo cos textos literarios na escola? (Sinale unha opción por liña, considerando a seguinte escala: 1= nada; 2= pouco; 3= bastante; 4= moito) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 = nada	2 = pouco	3 = bastante	4 = moito
Uso dos textos literarios para exemplificar os modelos de textos ideais para ser seguidos polos/as alumnos/as	◯	◯	◯	◯
Presentación dos textos literarios no seu contexto histórico-cultural	◯	◯	◯	◯
Promoción da práctica de análise literaria para que o alumno/a saiba realizar comentarios literarios	◯	◯	◯	◯
Suscitar e conducir o debate sobre a representación social e identitaria nos textos	◯	◯	◯	◯
Facilitar o acceso dos/as estudantes aos textos literarios	◯	◯	◯	◯
Mediar entre os textos literarios e os/as lectores/as	◯	◯	◯	◯
Construír comunidades de lectores	◯	◯	◯	◯

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

18. En que medida adopta estes criterios para a selección do corpus literario nas súas clases? (Sinale unha opción por liña, considerando a seguinte escala: 1= nada; 2= pouco; 3= bastante; 4= moito) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 = nada	2 = pouco	3 = bastante	4 = moito
Selección de textos da tradición literaria, con énfase nos clásicos	◯	◯	◯	◯
Selección de textos nacionais consagrados pola crítica/historia literaria	◯	◯	◯	◯
Selección de textos de alto valor artístico (producións clásicas e contemporáneas) da literatura nacional e universal	◯	◯	◯	◯
Lóxica selectiva (inclusión e exclusión) de textos da literatura nacional e universal socialmente relevantes polas representacións sociais que presentan	◯	◯	◯	◯
Selección de textos que agradan ao lector nun primeiro momento e que os desafían nos seus hábitos de lectura ou interese escolar ao longo do seu desenvolvemento	◯	◯	◯	◯
Selección de textos clásicos e contemporáneos da literatura nacional e universal dos máis diversos xéneros e en variados soportes, incluíndo películas, cómics, literatura dixital, etc.	◯	◯	◯	◯
Selección de textos plurais (de diversos xéneros e envarios soportes) e significativos para a experiencia literaria de determinada comunidade	◯	◯	◯	◯

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

19. En que medida estas metodoloxías se aproximan ás que emprega nas clases? (Sinale unha opción por liña, considerando a seguinte escala: 1= nada; 2= pouco; 3= bastante; 4= moito) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 = nada	2 = pouco	3 = bastante	4 = moito
Metodoloxía centrada na análise de fragmentos das obras	◯	◯	◯	◯
Metodoloxía centrada na historiografía dos períodos artístico-literarios	◯	◯	◯	◯
Metodoloxía centrada nos elementos constitutivos do texto	◯	◯	◯	◯
Metodoloxía centrada nas representacións histórico-sociais ou nas representacións de identidade de determinadas minorias	◯	◯	◯	◯
Metodoloxía baseada nun conxunto variado de propostas, inclusive a de ler por ler, a de ler sen interferencia e a de ler por deleite	◯	◯	◯	◯
Metodoloxía co foco no lector e baseada en actividades diversificadas – de lectura e comentario, oficinas de escrita criativa, exercicios de estilo, estudo e manipulación de formas expresivas, proxectos, etc.	◯	◯	◯	◯
Metodoloxía que adopta a lectura como práctica interpretativa, posibilitando réplicas (respostas) do lector na coprodución de sentido do texto, a partir de actividades variadas	◯	◯	◯	◯

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

20. En que medida cre que estes factores dificultan o desenvolvemento da práctica da lectura literaria na vida cotiá do seu alumnado? ? (Sinale unha opción por liña, considerando a seguinte escala: 1= nada; 2= pouco; 3= bastante; 4= moito) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 = nada	2 = pouco	3 = bastante	4 = moito
Dificultades de adquisición ou préstamo de libros literarios, por cuestións financeiras ou acceso a bibliotecas	◯	◯	◯	◯
Falta de incentivo da familia á lectura literaria	◯	◯	◯	◯
Falta de valorización da lectura literaria pola sociedade contemporánea (amigos, ídolos xuvenís, etc.)	◯	◯	◯	◯
Insuficiencia das políticas públicas de formación do lector literario	◯	◯	◯	◯
Interese dos/as estudantes por outras opcións de lecer, como deporte, videoxogos, cinema etc.	◯	◯	◯	◯
Paradigmas ineficaces de ensino de literatura na educación básica	◯	◯	◯	◯
Uso excesivo das redes sociais	◯	◯	◯	◯

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

21. Sobre espazos, acceso aos textos e modalidades de lectura literaria nas súas clases de literatura, nunha escala de frecuncia, como calificaría as súas prácticas? (Sinale unha opción por liña, considerando: 1= nunca; 2 = raramente; 3 = algunhas veces; 4 = frecuentemente; 5 = sempre) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 = nunca	2 = raramente	3 = algunhas veces	4 = frecuentemente	5 = sempre
Propicia espazos de lectura libre	◯	◯	◯	◯	◯
Propicia espazos de lectura obrigatoria guiada	◯	◯	◯	◯	◯
Propicia espazos de lectura en voz alta por parte do propio/a profesor/a	◯	◯	◯	◯	◯
Propicia espazos de discusión oral de literatura	◯	◯	◯	◯	◯
Traballa a partir de fragmentos ou textos curtos de literatura	◯	◯	◯	◯	◯
Traballa a partir da lectura de obras íntegras	◯	◯	◯	◯	◯
Traballa a partir dos textos literarios e actividades contidos no libro de texto	◯	◯	◯	◯	◯
Selecciona os textos literarios adecuados a cada situación/obxectivo de lectura	◯	◯	◯	◯	◯
Mobiliza os libros da biblioteca/programas de lectura escolar e/ou persoais	◯	◯	◯	◯	◯

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

22. Sobre os procesos de comprensión/interpretación e de aprendizaxe literaria nas súas aulas, nunha escala de frecuencia, gradúe as súas prácticas docentes: (Sinale unha opción por liña, considerando: 1= nunca; 2 = raramente; 3 = algunhas veces; 4 = frecuentemente; 5 = sempre) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 = nunca	2 = raramente	3 = algunhas veces	4 = frecuentemente	5 = sempre
Estimula e/ou recupera a implicación persoal e a memoria afectiva do lector	◯	◯	◯	◯	◯
Integra a memoria literaria e cultural do(a) alumno(a) no proceso lector	◯	◯	◯	◯	◯
Favorece o traballo cooperativo e a socialización e intercambio entre lectores	◯	◯	◯	◯	◯
Utiliza textos literarios "resistentes" (de nivel interpretativo máis complexo) na aula	◯	◯	◯	◯	◯
Incentiva a "lectura en rede" nas súas diversas formas (clubs de lectura, lectura colectiva, espazos virtuais)	◯	◯	◯	◯	◯
Considera os "erros" de comprensión lectora como parte do proceso interpretativo	◯	◯	◯	◯	◯
Promove relacións entre o texto literario e a época en que foi escrito	◯	◯	◯	◯	◯
Promove relacións entre o texto literario e	◯	◯	◯	◯	◯

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

o mundo contemporáneo					
Constrúe o proceso de lectura sen impor a súa propria interpretación, considerando a pluralidade de interpretacións dos lectores respecto a un mesmo texto	◯	◯	◯	◯	◯
Promove a intertextualidade entre diferentes textos literarios, así como entre eses e outros non literarios	◯	◯	◯	◯	◯
Conduce o proceso pola secuencia cronolóxica das estéticas literarias	◯	◯	◯	◯	◯
Promove obradoiros de escrita creativa de textos literarios	◯	◯	◯	◯	◯
Expande o proceso para aprendizaxes lingüísticas	◯	◯	◯	◯	◯

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

23. Sobre a avaliación da lectura obrigatoria das obras literarias, con que frecuencia utiliza, xeralmente, estes instrumentos? (Sinale unha opción por liña, considerando: 1= nunca; 2 = raramente; 3 = algunhas veces; 4 = frecuentemente; 5 = sempre) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 = nunca	2 = raramente	3 = algunhas veces	4 = frecuentemente	5 = sempre
Probas con cuestións obxectivas e/ou subxectivas	◯	◯	◯	◯	◯
Discusións orais	◯	◯	◯	◯	◯
Traballos escritos, como comentarios literarios, resumos, reseñas e diarios de lectura	◯	◯	◯	◯	◯
Seminarios	◯	◯	◯	◯	◯
Traballos creativos a partir da obra: representación teatral, produción de videos, creación e representación musical, debuxos, banda deseñada...	◯	◯	◯	◯	◯
Indica lectura obrigatoria de obras literarias	◯	◯	◯	◯	◯

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

24. De acordo coa súa experiencia docente, como e en que medida os factores abaixo indicados teñen impacto no seu traballo a prol da formación do lector literario na Educación Secundaria? (Sinale unha opción por liña, considerando a seguinte escala: 1= dificulta moito; 2= dificulta; 3= indiferente; 4= favorece; 5= favorece moito) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 = Dificulta moito	2 = Dificulta	3 = Indiferente	4 = Favorece	5 = Favorece moito
Carga horaria da disciplina	◯	◯	◯	◯	◯
Adecuada estrutura física da escola, como o fondo da biblioteca, salas temáticas, laboratorios de informática e/ou linguas ou acceso a Internet	◯	◯	◯	◯	◯
Editorial do libro de texto empregado	◯	◯	◯	◯	◯
Documentos oficiais de educación, como leis e currículo	◯	◯	◯	◯	◯
Exames de acceso ao ensino superior e avaliacións externas, como ABAU e PISA	◯	◯	◯	◯	◯
Políticas públicas de incentivo á lectura literaria, como o PLAMBE	◯	◯	◯	◯	◯
Proxecto político pedagóxico da escola e currículo da disciplina	◯	◯	◯	◯	◯
Teorías (literarias, educacionais, interdisciplinares) e pesquisas científicas	◯	◯	◯	◯	◯

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

25. De acordo coas súas observacións como docente, aproximadamente, cal é a porcentaxe do seu alumnado que ten o hábito de ler obras literarias regularmente? (Sinale só unha opción de resposta) *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Ata 20%
- ◯ De 21% a 40%
- ◯ De 41% a 60%
- ◯ De 61% a 80%
- ◯ De 81% a 100%

26. Cal é a editorial de Lingua Castelá e Literatura ou de Lingua Galega e Literatura empregada no seu centro educativo?

_____

27. Espazo reservado para comentarios libres sobre as percepcións e prácticas de ensino de literatura/educación literaria

_____

_____

_____

_____

_____

28. Indique (opcional) o seu e-mail se desexa recibir máis adiante información da investigación. Grazas!

_____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO D – TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ITUMBIARA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa **Retratos da formação do leitor literário em Goiás (Brasil) e na Galícia (Espanha): um estudo das percepções e práticas de leitura literária no ensino médio**. Meu nome é Dalva Ramos de Resende Matos, sou a pesquisadora responsável por esse trabalho e atuo no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, já previamente assinado por mim, e guarde uma cópia em seu arquivo digital. É importante que você também devolva uma cópia com a sua assinatura para o meu e-mail dalva.matos@ifg.edu.br, para que eu, pesquisadora responsável, possa também guardá-la em arquivo digital por, no mínimo, cinco anos após a finalização da pesquisa. Dessa forma, como participante, você poderá ter acesso a este registro de consentimento sempre que me solicitar. Em caso de recusa em participar da pesquisa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa ou solicitação de acesso a este registro de consentimento, você poderá entrar em contato comigo em qualquer momento ou fase da pesquisa, pelo e-mail dalva.matos@ifg.edu.br ou por contato telefônico/WhatsApp pelo número (64) 99921-9454, inclusive sob a forma a cobrar. A persistirem dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você poderá também fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), pelo telefone (62) 3237-1821 ou pelo e-mail cep@ifg.edu.br.

1. INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

1.1 Exposição do título, justificativa e objetivos da pesquisa

A pesquisa intitulada **Retratos da formação do leitor literário em Goiás (Brasil) e na Galícia (Espanha): um estudo das percepções e práticas de leitura literária no ensino médio** está sendo desenvolvida pelo Programa de Doutorado em Educação da Universidade de Santiago de Compostela (USC), em convênio com o IFG, instituições das quais sou, respectivamente, aluna regularmente matriculada e professora-pesquisadora. A justificativa para o desenvolvimento dessa investigação apoia-se, sobretudo, em duas razões principais: primeira, a relevância da literatura e da educação literária para a formação do Ser; segunda, a necessidade da reformulação do modelo de ensino de literatura diante da crise da formação do leitor literário no contexto escolar. Tal trabalho visa descrever e analisar, por um viés comparativo, os atuais modelos de ensino de literatura/educação literária em instituições escolares públicas de nível secundário de Goiás e da Galícia, bem como fornecer subsídios para a reflexão e o redimensionamento das práticas de leitura literária no âmbito escolar, com vistas à formação de comunidades de leitores críticos.

1.2. Procedimentos a serem utilizados para o desenvolvimento da pesquisa

A natureza multidimensional da pesquisa exige um enfoque metodológico misto, com a utilização de procedimentos de análise de natureza quantitativa e qualitativa. Em função dos objetivos a serem alcançados, a investigação será implementada em duas grandes partes inter-relacionadas: a construção da fundamentação teórica e o estudo empírico. Em relação à coleta de dados, essa será feita por meio da aplicação de um questionário on-line a professores do ensino médio/educação secundária de instituições escolares públicas brasileiras e galegas, com o intuito de coletar dados para a identificação, análise e interpretação das percepções e das práticas didáticas de professores(as) de Literatura do Ensino Médio do Brasil e da *Educación Secundaria* da Galícia. Ademais, numa perspectiva mais qualitativa, a pesquisa será

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

alicerçada em procedimentos de análise e interpretação dos livros didáticos mais adotados por esses sujeitos e dos principais documentos que regem a educação nesses dois contextos. Nas duas perspectivas metodológicas, pretendemos utilizar *softwares* educacionais para análise e interpretação dos dados. Por fim, mediante a triangulação dos diferentes instrumentos de investigação, procuraremos sintetizar, por um viés comparativo, os principais resultados das análises e interpretações.

1.3. Especificação de riscos/desconfortos e benefícios sociais e acadêmicos decorrentes da participação na Pesquisa
Em relação aos riscos da pesquisa ao participante, embora esses sejam mínimos, é necessário considerar a dedicação de algum tempo para responder ao questionário e a possibilidade de um certo cansaço. Outro risco a ser considerado é o de quebra de sigilo, ainda que de forma involuntária e não intencional, cujas consequências serão tratadas em conformidade com a Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Quanto aos benefícios da pesquisa ao participante, esses serão de forma indireta, haja vista a possibilidade de que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a melhoria do processo de formação de comunidade de leitores literários, colaborando para uma efetiva educação literária. Nesse sentido, é importante ressaltar que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação do sujeito na pesquisa.

1.4. Informação sobre as formas de ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa
O participante não terá despesas decorrentes de sua cooperação com a pesquisa, uma vez que todas as etapas da pesquisa serão realizadas sem nenhum custo aos sujeitos da pesquisa.

1.5. Garantia do sigilo que assegure a privacidade e o anonimato do participante
Como medidas de prevenção e precaução, zelaremos pelo sigilo, assegurando a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, sendo que apenas eu, a pesquisadora responsável, terei acesso direto aos questionários respondidos. Assim, os participantes não serão identificados com nomes ou algo que os exponha, mediante a adoção de medidas necessárias que garantam a liberdade de participação, a integridade do participante da pesquisa e a preservação dos dados que possam identificá-lo, garantindo, especialmente, privacidade, sigilo e confidencialidade. assistência e indenização garantida em lei.

1.6. Garantia de liberdade de participação
Ademais, serão tomadas as medidas necessárias que garantam a liberdade de participação. O participante tem também a garantia expressa de liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

1.7. Garantia de liberdade do participante em procedimentos específicos da pesquisa
Ao participante, é assegurado o direito de se recusar a responder às perguntas que, por ventura, ocasionem desconforto emocional ou constrangimentos de alguma natureza.

1.8. Apresentação de resultados
Aos participantes está garantido o acesso aos resultados encontrados ao final da pesquisa, uma vez que esses serão tornados públicos, independentemente dos resultados encontrados ao final da pesquisa

1.9 Apresentação das estratégias para divulgação dos resultados

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Os resultados serão publicados na tese de Doutoramento em Educação, pela USC, bem como em artigos científicos de periódicos indexados e divulgados em eventos acadêmico-científicos, sem a identificação pessoal dos participantes da investigação.

1.10. Garantia de pleitear indenização
Se houver danos decorrentes da participação na pesquisa, as consequências serão tratadas em conformidade com a Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Nesse sentido, caso se sinta prejudicado no sentido de não ter sido respeitado o estabelecido neste termo, o participante tem o direito de pleitear assistência e indenização garantida por lei.

2. CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu concordo em participar da pesquisa **Retratos da formação do leitor literário no Brasil e na Galícia: um estudo das práticas de leitura literária no ensino médio**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pela pesquisadora responsável Dalva Ramos de Resende Matos, sobre a pesquisa, os procedimentos e os métodos nela envolvidos, assim como sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento em qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

_____

Assinatura por extenso do(a) participante

_____ _____

Dalva Ramos de Resende Matos
Pesquisadora Responsável

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO EM GALEGO

El Cuestionario PERCEPCIÓNS E PRÁCTICAS DA LECTURA LITERARIA NA EDUCACIÓN SECUNDARIA (ESO E BACHARELATO) EN GALICIA forma parte de una investigación realizada en el Programa de Doutoramento da Universidad de Santiago de Compostela, en convenio con el Instituto Federal de Goiás (Brasil).

El objetivo d obxectivo principal da investigación é describir e analizar, cunha perspectiva comparativa, os actuais modelos de ensino de literatura en institucións escolares públicas de nivel secundario de Goiás (Brasil) e Galicia (España), así como fornecer elementos para a reflexión e reorientación das prácticas de lectura literaria no ámbito escolar, con vistas á formación de comunidades de lectores críticos. Especificamente, este cuestionario pretende coñecer aspectos que configuran percepcións e prácticas dos professores e profesoras de Lingua Castelá e Literatura e de Lingua Galega e Literatura dos Institutos de Educación Secundaria (IES) no último destes contextos.

De conformidad con el **Reglamento UE 2016/679** y la **Ley Orgánica 3/2018**, los datos recabados serán tratados por la Universidad de Santiago de Compostela (USC) en el tratamiento de "Gestión de los datos de la investigación" con la finalidad de gestionar los datos de las investigaciones en actividades científicas, históricas, culturales y lingüísticas para crear resultados de investigación con fines científicos.

La base de justificación de este tratamiento es el consentimiento expresado por las personas interesadas y, en algunos supuestos, las previsiones contempladas en **la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades**, y en la **Ley autonómica 6/2013, del Sistema Universitario de Galicia.**

Las personas interesadas pueden ejercer ante el responsable los derechos de acceso, rectificación, supresión, limitación de tratamiento oposición y portabilidad a través de la sede electrónica de la USC: **https://sede.usc.es/sede/publica/catalogo/procedemento/55/ver.htm.** También pueden dirigirse a la Agencia Española de Protección de Datos para realizar la reclamación que considere oportuna.

Esta investigación fue sometida a evaluación por el Comité de Ética en Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Brasil, obteniendo como resultado un informe favorable. Teniendo en cuenta los criterios do dicho comité, la información resultante se recogerá en una base de datos de carácter anónimo. Asimismo, de acuerdo con los principios éticos de la **American Psychological Association (APA)** y del **Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)** se asegura la máxima confidencialidad de los datos. La información al final del proceso se tratará de forma anónima. Los datos serán conservados durante el período en el que se realice la finalidad para la que fueron recogidos, o el tiempo necesario para cumplir con las obligaciones legales. Cumplida la finalidad, los datos se bloquearán hasta que transcurran los plazos de prescripción aplicables, salvo que sean necesarios para la prestación del servicio público de educación superior.

La política de privacidad y protección de datos de la USC se puede consultar en http://www.usc.es/gl/normativa/protecciondatos/index.html
Solicitamos sinceridad en las respuestas y responder a todos los ítems, manejando toda la escala que se propone, evitando centrarse en una única valoración.

Agradecemos anticipadamente su colaboración.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO F – PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO IFG

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG SETOR OESTE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Retratos da formação do leitor literário no Brasil e na Galícia: um estudo das práticas de leitura literária no ensino médio

Pesquisador: DALVA RAMOS DE RESENDE MATOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 36752420.9.0000.8082

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE GOIAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.343.460

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: Retratos da formação do leitor literário no Brasil e na Galícia: um estudo das práticas de leitura literária no ensino médio

Pesquisador Responsável: DALVA RAMOS DE RESENDE MATOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 36752420.9.0000.8082

Submetido em: 23/09/2020

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE GOIAS

Objetivo da Pesquisa:

"Os objetivos gerais são descrever e analisar, com um viés comparativo, os atuais modelos de ensino de literatura em instituições escolares de nível secundário nesses dois contextos, bem como fornecer subsídios para a reflexão e o redimensionamento das práticas de leitura literária no âmbito escolar, com vistas à formação de comunidades de leitores críticos." (projeto detalhado – resumo"

"OBJETIVO GERAL

Endereço: Rua C-198 Quadra 500
Bairro: SETOR OESTE **CEP:** 74.270-040
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3237-1821 **E-mail:** cep@ifg.edu.br

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Descrever e analisar, com um viés comparativo, o atual modelo de ensino de literatura em instituições escolares de nível secundário no Brasil e na Galícia, bem como fornecer subsídios para a reflexão e o redimensionamento das práticas de leitura literária no âmbito escolar, com vistas à formação de comunidades de leitores críticos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Descrever e analisar, com um viés comparativo, o atual modelo de ensino de literatura em instituições escolares de nível secundário no Brasil e na Galícia, bem como fornecer subsídios para a reflexão e o redimensionamento das práticas de leitura literária no âmbito escolar, com vistas à formação de comunidades de leitores críticos.

Apresentar e compreender as principais concepções e propostas de ensino de literatura (educação literária) recomendadas, atualmente, por especialistas em letramento literário e educación literaria;

Examinar parte dos documentos oficiais de educação do Brasil e da Galícia, buscando avaliar e comparar as orientações da legislação acerca do ensino de literatura (ou educación literaria) nesses dois contextos;

Identificar e analisar as concepções de ensino de literatura, assim como as metodologias empregadas pelos professores do Ensino Médio no Brasil e da Educación Secundária Obligatoria na Galícia;

Descrever, analisar e interpretar a proposta de ensino de literatura apresentada por livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático e do sistema educacional galego, enfocando aspectos como gêneros literários, principais autores e tipos de atividades propostos para o trabalho com os textos nas seções de literatura;

Fomentar o debate acerca do redimensionamento do(s) modelo(s) de ensino de literatura na escola, promovendo reflexões e apontando caminhos alternativos para a formação de comunidades de leitores literários." (projeto detalhado – objetivos; projeto básico – objetivos)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Em relação aos riscos da pesquisa ao participante, embora esses sejam mínimos, é necessário considerar a possibilidade de um certo cansaço e da dedicação de algum tempo para responder ao questionário. Outro risco a ser considerado é o de quebra de sigilo, ainda que de forma involuntária e não intencional, cujas consequências serão tratadas em conformidade com a Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Quanto aos benefícios da pesquisa ao

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

participante, esses serão de forma indireta, haja vista a possibilidade de que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a melhoria do processo de formação de comunidade de leitores literários, contribuindo para uma efetiva educação literária. O participante não terá despesas decorrentes de sua cooperação com a pesquisa, uma vez que todas as etapas da pesquisa serão realizadas sem nenhum custo aos participantes. Nesse sentido, é importante ressaltar que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação do sujeito na pesquisa. (projeto detalhado)

Parecer: atende à legislação

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema e Objeto da Pesquisa:

"Nesse sentido, esta proposta de pesquisa, em nível de doutorado, tem como foco o processo de formação do leitor literário no Brasil e na Galícia." (projeto detalhado/projeto básico – resumo)

"Este projeto de pesquisa na área da Educação tem como tema a problematização do processo de formação do leitor literário em escolas públicas do Brasil e da Galícia." (projeto detalhado/projeto básico – introdução)

Relevância Social:

"A principal justificativa para esta proposta de pesquisa é a relevância da literatura para a formação do Ser, seguida da necessidade da reformulação do modelo de ensino de literatura no contexto escolar diante desse papel do texto literário. No célebre ensaio O direito à literatura, o renomado sociólogo, professor e crítico literário brasileiro Antonio Candido, afirma que, em sociedades justas, a literatura, em suas mais diversas manifestações populares e eruditas, é um direito inalienável do ser humano, assim como a alimentação, a habitação e o vestuário. Não há povo e não há sujeito que possa viver sem as produções literárias, pois elas preenchem as necessidades básicas humanas, enriquecendo nossa percepção e visão do mundo." (projeto detalhado – justificativa)

"Segundo dados da 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, de 2015, os brasileiros leem em média 4,9 livros por ano, sendo apenas um de literatura. Computados os livros de qualquer gênero lidos por inteiro, o índice geral cai para 2,4. De acordo com os resultados, o

passatempo preferido dos participantes é assitir à televisão, ouvir música e usar a Internet. Quando leem livros, apenas 25% dos leitores fazem isso por gosto, sendo motivados mais por necessidade, como a aquisição de conhecimento geral, crescimento pessoal, exigência escolar e motivos religiosos. Na Espanha, dados do relatório El sector del libro en España, de 2018, revelaram que os espanhóis leem em média 13 livros por ano, chegando ao índice de 15,3 entre os adolescentes. Ainda que haja uma evolução positiva da leitura na Espanha, com uma melhora nos indicadores nos últimos anos, cerca de 40% da população continua sem ler livros." (projeto detalhado – justificativa)

Metodologia, incluindo local, população e amostra, métodos de coleta:
"Para isso, realizar-se-á uma investigação com enfoque metodológico misto, combinando técnicas e instrumentos de natureza quantitativa e qualitativa, com sustentação em fontes bibliográficas e documentais. A pesquisa será alicerçada em diferentes procedimentos de análise e interpretação de dados, dentre os quais se destacam: livros didáticos, documentos oficiais da educação, aplicação de questionários a professores de escolas públicas brasileiras do Ensino Médio e de centros de ensino galegos da Educación Secundaria, além da exploração de outras fontes de caráter secundário." (projeto detalhado – resumo)

"A investigação está sendo desenvolvida por meio de um convênio entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e o Programa de Doutorado da Universidade de Santiago de Compostela, sendo que este projeto de pesquisa já foi cadastrado e aprovado por essas duas instituições (conforme Anexos A e B). Quanto ao local da aplicação da pesquisa, não há um local físico (instituições coparticipantes) pré-determinado, uma vez que o instrumento de coleta de dados é um questionário on-line, que será encaminhado por e-mail e redes sociais, visando alcançar um grande número de professores que atuam na ensino médio/educação secundária em diversas escolas públicas do Brasil e da Galícia." (projeto detalhado – local de aplicação da pesquisa)

"Não há qualquer tipo de característica ligada a tamanho, faixa etária, sexo, cor/raça e etnia, orientação sexual ou identidade de gênero, classes e grupos sociais. A população a ser estudada são professores(as) de Literatura da rede pública de ensino que atuem no ensino de Literatura no Brasil e na Galícia em escolas/centros de educação secundária." (projeto detalhado – população a ser estudada)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

"O intuito é verificar, via análise quantitativo-qualitativa, os hábitos e as práticas de leitura literária no espaço escolar, por meio da aplicação de um questionário on-line a professores brasileiros e galegos, enfocando diferentes aspectos, como o perfil da amostra (dados pessoais e profissionais), o comportamento leitor, as concepções e práticas didáticas de ensino de literatura/letramento literário/educação literárias desses participantes. A elaboração do instrumento segue algumas fases: definição dos objetivos de questionário; planejamento do questionário, definindo-se as diferentes seções; elaboração e seleção das perguntas (abertas, fechadas e de escalas); análise da qualidade das perguntas; análise da confiabilidade e validez do questionário, por meio da avaliação de dois especialistas da área; redação final do questionário, utilizando-se o Google Forms. Após o parecer favorável do Comité de Ética em Pesquisa do IFG, o convite para participação na pesquisa, juntamente com o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e o questionário, será encaminhado por e-mail e redes sociais, como grupos de professores de línguas e literaturas de WhatsApp. Vale ressaltar que antes da aplicação definitiva do questionário, será aplicada uma prova piloto nos dois países. A etapa de coleta e compilação dos dados está prevista para o período de 02/11/2020 a 26/02/2021. Após a compilação dos dados, esses serão analisados, quantitativa e qualitativamente, por meio de categorias. Para a análise descritiva quantitativa estatística, pretende-se usar softwares educacionais para validação e análise dos dados, como o IBM SPSS STATISTICS. Em seguida, numa perspectiva mais qualitativa, a pesquisa será alicerçada em procedimentos de análise e interpretação dos livros didáticos mais adotados por esses sujeitos, por meio de categorias enfocando aspectos como gêneros literários, autoria, interdisciplinaridade com outras artes (como imagens de esculturas e pinturas) e tipos de atividades propostos para o trabalho com os textos literários nas seções de literatura, numa perspectiva enunciativo-discursiva.
Em seguida, mediante a triangulação dos diferentes instrumentos de investigação, procurar-se-á sintetizar, com viés comparativo, os principais resultados das análises e interpretações." (projeto detalhado/ projeto básico – metodologia)

Parecer: atende à legislação

Avaliação do processo de obtenção do TCLE:
"O TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) também será enviado em anexo para ser assinado, guardado em arquivo digital e devolvido pelo(a) participante para a pesquisadora

responsável, conforme detalhamos mais adiante no desenho metodológico e também no texto de registro desse termo. (projeto detalhado)

"Após o parecer favorável do Comité de Ética em Pesquisa do IFG, o convite para participação na pesquisa, juntamente com o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e o link para acesso ao questionário, será encaminhado por e-mail e redes sociais, como grupos de professores de línguas e literaturas de WhatsApp. O TCLE será enviado, em anexo, com a assinatura da pesquisadora responsável. Ao aceitar participar da pesquisa, o/a participante deverá assinar o registro e guardar uma cópia em seu arquivo digital. Uma cópia deverá ser devolvida à pesquisadora responsável para que seja guardar em arquivo digital por um período de, pelo menos, cinco anos após a finalização da pesquisa. Ademais, o(a) participante poderá ter acesso a este registro de consentimento sempre que solicitar à pesquisadora, pelo e-mail informado no TCLE." (projeto detalhado)

Garantias Éticas aos Participantes da Pesquisa:
"Há a garantia de sigilo por parte dos responsáveis pela pesquisa, assegurando a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa Como medidas de prevenção e precaução, zelaremos pelo sigilo, assegurando a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, sendo que apenas eu, a pesquisadora responsável, terei acesso direto aos questionários respondidos. Assim, os participantes não serão identificados com nomes ou algo que os exponha, mediante a adoção de medidas necessárias que garantam a liberdade de participação, a integridade do participante da pesquisa e a preservação dos dados que possam identificá-lo, garantindo, especialmente, privacidade, sigilo e confidencialidade. assistência e indenização garantida em lei.
Ademais, serão tomadas as medidas necessárias que garantam a liberdade de participação. Ao participante, é assegurado o direito de se recusar a responder às perguntas que, porventura, ocasionem desconforto emocional ou constrangimentos de alguma natureza. O participante tem também a garantia expressa de liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
Todavia, se mesmo assim, houver danos decorrentes da participação na pesquisa, as consequências serão tratadas em conformidade com a Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

humanos. CASO SE SINTA PREJUDICADO NO SENTIDO DE NÃO TER SIDO RESPEITADO O ESTABELECIDO NESTE TERMO, O PARTICIPANTE TEM O DIREITO DE PLEITEAR ASSISTÊNCIA E INDENIZAÇÃO GARANTIDA POR LEI.

O participante não terá despesas decorrentes de sua cooperação com a pesquisa, uma vez que todas as etapas da pesquisa serão realizadas sem nenhum custo aos participantes. Quanto aos benefícios da pesquisa ao participante, esses serão de forma indireta, haja vista a possibilidade de que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a melhoria do processo de formação de comunidade de leitores literários, contribuindo para uma efetiva educação literária. Nesse sentido, é importante ressaltar que não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação do sujeito na pesquisa.

Os participantes poderão ter acesso aos resultados encontrados ao final da pesquisa, uma vez que esses serão publicados na tese de Doutoramento em Educação, bem como em artigos científicos de periódicos indexados e divulgados em eventos acadêmico-científicos, sem a identificação pessoal dos participantes da investigação. (projeto detalhado)

Critérios de Inclusão e Exclusão:

"Ressalta-se que seria impossível coletar dados da realidade de todo o Brasil e de toda a comunidade autônoma da Galícia, haja vista as dimensões espaciais, as diferenças regionais, a escassez de recursos humanos e financeiros, além do período limitado de quatro anos do doutoramento. Por isso, a opção é fazer um modesto recorte das realidades brasileira e galega, no caso, uma amostra professores de Literatura do ensino médio/educação secundária de escolas públicas e centros de ensino públicos, selecionando o mesmo número de participantes (cem) em cada um dos dois contextos, ou seja, de professores que atuem no ensino de Literatura no ensino médio aqui e na educação secundária lá." (projeto detalhado – critérios de inclusão e exclusão)

"Ressalta-se que seria impossível coletar dados da realidade de todo o Brasil e de toda a comunidade autônoma da Galícia, haja vista as dimensões
espaciais, as diferenças regionais, a escassez de recursos humanos e financeiros, além do período limitado de quatro anos do doutoramento. Por
isso, a opção é fazer um modesto recorte das realidades brasileira e galega, no caso, uma amostra de professores de Literatura do ensino
médio/educação secundária de escolas públicas e centros de ensino públicos, selecionando o mesmo número de participantes nos dois contextos,

ou seja, de professores que atuem no ensino de Literatura no ensino médio aqui e na educação secundária lá. Na prática, não se analisam todos os
indivíduos da população, mas seleciona-se, por meio de alguma técnica, uma amostra que seja representativa dessa população (BISQUERRA,
2004). Dessa forma, trabalhar-se-á com uma amostra não probalística, do tipo intencional (BERNARDO; CALDERERO, 2000), tendo como meta
cem participantes em cada país. (PB – critérios de inclusão
Parecer: atende à legislação.

Critérios de Encerramento ou Suspensão da Pesquisa:
"Não há critérios para encerramento ou suspensão da pesquisa."
(projeto detalhado – critérios de encerramento ou suspensão de pesquisa)

Resultados do Estudo:
"Primeiramente, espera-se que este trabalho possa alcançar os objetivos propostos e contribuir para a produção do conhecimento científico no campo da Educação e Linguagem, mais especificamente nas linhas de pesquisa em Didática da Literatura (Espanha) e Ensino de Literatura (Brasil), acerca das práticas de leitura literária na escola. Em segundo lugar, almeja-se que os resultados da descrição e da análise do atual modelo de ensino de literatura em instituições escolares de nível secundário no Brasil e na Galícia servirão como subsídios para a reflexão e o redimensionamento das práticas de leitura literária no âmbito escolar, com vistas à formação de comunidades de leitores críticos. Com isso, pretende-se colaborar para uma mudança nos paradigmas de ensino de literatura pautados, geralmente, em modelos tradicionais que não exploram o texto literário a ponto de marcar suas especificidades em direção à formação gradual do leitor literário, como o paradigma historiográfico. Por fim, pretende-se contribuir para pesquisas futuras e para uma possível mudança no cenário educacional que, por ora, parece, ainda, passível de atenção." (projeto detalhado – resultados do estudo e divulgação dos resultados)

"Desfecho Primário:
Primeiramente, espera-se que este trabalho possa alcançar os objetivos propostos e contribuir para a produção do conhecimento científico no
campo da Educação e Linguagem, mais especificamente nas linhas de pesquisa em Didática da Literatura (Espanha) e Ensino de Literatura (Brasil),

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

acerca das práticas de leitura literária na escola. Em segundo lugar, almeja-se que os resultados da descrição e da análise do atual modelo de
ensino de literatura em instituições escolares de nível secundário no Brasil e na Galícia servirão como subsídios para a reflexão e o
redimensionamento das práticas de leitura literária no âmbito escolar, com vistas à formação de comunidades de leitores críticos. Com isso,
pretende-se colaborar para uma mudança nos paradigmas de ensino de literatura pautados, geralmente, em modelos tradicionais que não exploram
o texto literário a ponto de marcar suas especificidades em direção à formação gradual do leitor literário, como o paradigma historiográfico.
Desfecho Secundário:
Por fim, pretende-se contribuir para pesquisas futuras e para uma possível mudança no cenário educacional que, por ora, parece, ainda, passível de
atenção." (projeto básico – desfecho primário e desfecho secundário)

Divulgação dos Resultados:
"Por fim, os resultados encontrados ao final da pesquisa serão tornados públicos, independentemente de serem favoráveis ou não, conforme detalhamento em seção específica mais adiante neste projeto. Os participantes da pesquisa serão comunicados a respeito dessas publicações por meio de e-mail e nas redes sociais." (projeto detalhado – método)
"Para isso, os resultados encontrados ao final da pesquisa serão divulgados por meio de informes da pesquisa (no relatório final para o IFG e a na tese de Doutoramento em Educação) e por meio de apresentação de comunicações orais e publicação de trabalhos (resumos e trabalhos completos) em eventos acadêmico-científicos (congressos, encontros, simpósios etc.) no Brasil e no exterior, além da submissão de artigos científicos em periódicos nacionais e internacionais. A publicação de livros (ou capítulos) e a participação em grupos de estudo e de pesquisa também ajudarão na discussão e divulgação dos resultados da investigação." (projeto detalhado – resultados do estudo e divulgação dos resultados)

Cronograma
Não consta a etapa de apreciação por este CEP no PB Informações Básicas

Orçamento

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Continuação do Parecer: 4.343.460

Parecer: Atende à legislação

Compatibilidade entre currículos dos pesquisadores e a pesquisa.
Parecer: atende à legislação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Folha de rosto:
Parecer: Devidamente preenchida

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):

Parecer: com pendência. Segundo a resolução 510/2016, seção II, artigo 17: VII -explicitação da garantia ao participante de ressarcimento e a descrição das formas de cobertura das despesas realizadas pelo participante decorrentes da pesquisa, quando houver [...]"

Termo de Compromisso:
Parecer: Atende à legislação

Termos de Anuência das Instituições Coparticipantes:
Parecer: Atende à legislação

O projeto detalhado:
Parecer: Devidamente preenchido

Os termos e demais documentos anexados foram:

1. Carta ao CEP -IFG;
2. Cronograma;
3. Curriculo Lattes;
4. Folha de rosto;
5. Orçamento;
6. PB_Informações Básicas;
7. Projeto detalhado;

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

8. Questionário;
9. TCLE;
10. Termo de compromisso;
11. Termo da Instituição Coparticipante.
12. Cronograma versão 2
13. PB_Informações Básicas do Projeto
14. Projeto detalhado novo
15. Respostas às pendências
16. TCLE versão 2

Recomendações:

Recomendamos que faça a correção no item "Cronograma" levando em consideração as indicações feitas por este CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A solicitação do requerente apresenta todos os elementos regulamentares quanto à observação de padrões éticos em pesquisa, sem a identificação de pendências ou inadequações nos documentos apresentados em anexo à solicitação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezada pesquisadora, o CEP/IFG APROVA o protocolo de pesquisa "Retratos da formação do leitor literário no Brasil e na Galícia: um estudo das práticas de leitura literária no ensino médio, CAAE: 36752420.9.0000.8082"

Caso haja alguma modificação, conforme a Norma Operacional CNS nº 001/2013 é obrigação do pesquisador responsável submeter uma emenda para avaliação, via Plataforma Brasil.

É imprescindível que, ao final da pesquisa, seja submetido o relatório final via Plataforma. O envio de Relatórios Finais é obrigatório para todos os pesquisadores(as) que encerraram projetos que foram aprovados pelo CEP/IFG (Resolução 466/2012, XI.2.d e Resolução 510/16, Art. 28, V). Segundo Norma Operacional CNS nº 001/2013, o prazo para o envio do relatório final será de, no máximo, 60 dias após o término da pesquisa. Um modelo do relatório final está disponível no site

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG SETOR OESTE

Continuação do Parecer: 4.343.460

do CEP IFG, para maiores informações acesse: https://www.ifg.edu.br/comites/cep?showall=&start=6.

Conforme preconizado pela Resolução CNS nº 466/2012 é preciso: "f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa".

Em caso de submissão de novos projetos de pesquisa, os documentos deverão ser submetidos via Plataforma Brasil e alguns modelos estão disponíveis no site do CEP/IFG: https://www.ifg.edu.br/comites/cep

Atenciosamente,
Comitê de Ética em Pesquisa/CEP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG
Site: https://www.ifg.edu.br/comites/cep
Horário de Funcionamento: de 08h às 12h
Telefone: (62) 3237-1821
E-mail: cep@ifg.edu.br

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1603217.pdf	23/09/2020 00:38:46		Aceito
Outros	respostasaspendencias.docx	23/09/2020 00:25:33	DALVA RAMOS DE RESENDE MATOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleversao2.pdf	23/09/2020 00:24:37	DALVA RAMOS DE RESENDE MATOS	Aceito
Cronograma	cronogramaversao2.pdf	23/09/2020 00:23:21	DALVA RAMOS DE RESENDE MATOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	projetodetalhadonovo.pdf	23/09/2020 00:21:58	DALVA RAMOS DE RESENDE MATOS	Aceito

Endereço: Rua C-198 Quadra 500
Bairro: SETOR OESTE **CEP:** 74.270-040
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3237-1821 **E-mail:** cep@ifg.edu.br

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - IFG SETOR OESTE

Continuação do Parecer: 4.343.460

Investigador	projetodetalhadonovo.pdf	23/09/2020 00:21:58	DALVA RAMOS DE RESENDE MATOS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	07/08/2020 17:38:39	DALVA RAMOS DE RESENDE MATOS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Carta_ao_CEP_IFG.pdf	07/08/2020 17:26:42	DALVA RAMOS DE RESENDE MATOS	Aceito
Outros	Questionario_Professores.pdf	07/08/2020 17:25:19	DALVA RAMOS DE RESENDE MATOS	Aceito
Outros	CurriculoLattes.pdf	06/08/2020 20:46:19	DALVA RAMOS DE RESENDE MATOS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	06/08/2020 20:42:47	DALVA RAMOS DE RESENDE MATOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermoInstituicaoCoparticipante.pdf	06/08/2020 20:39:31	DALVA RAMOS DE RESENDE MATOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoDeCompromisso.pdf	06/08/2020 20:33:30	DALVA RAMOS DE RESENDE MATOS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

GOIANIA, 16 de Outubro de 2020

Assinado por:
Simone Paixão Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua C-198 Quadra 500
Bairro: SETOR OESTE **CEP:** 74.270-040
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3237-1821 **E-mail:** cep@ifg.edu.br

ANEXO G – PERMISSÃO DAS EDITORAS PARA REPRODUÇÃO DE IMAGENS E CITAÇÕES DOS LIVROS DIDÁTICOS NA TESE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

SOMOS SISTEMAS DE ENSINO S.A., sociedade anônima, com sede na cidade de São José dos Campos, Estado de São Paulo, na Rodovia Presidente Dutra, km 135, bloco 03, Eugênio de Mello, CEP 12247-004, inscrita noCNPJ/ME sob o nº 49.323.314/0001-14, doravante designada **LICENCIANTE**;

Concede a **DALVA RAMOS DE RESENDE MATOS** inscrita no CPF sob o nº 865.118.666-53, com residência na Rua das Camélias, nº 30, Condomínio Paraíso, Itumbiara - GO, daqui em diante denominada simplesmente **LICENCIADA,**

Autorização em caráter não exclusivo para utilizar a capa, imagens e trechos do livro (em anexo) "Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, Volume 1 (manual do professor) de William Roberto Cereja, Carolina Assis Dias Vianna e Christiane Damien Codenhoto", publicado pela Editora Saraiva, para compor a tese de doutorado "Tese Retratos da Formação do leitor literário em Goiás (Brasil) e na Galíca (Espanha): um estudo comparativo sobre percepções e práticas literárias no ensino de nível médio", com fins acadêmicos, de autoria de **DALVA RAMOS DE RESENDE MATOS.**

Para esta utilização, a **LICENCIADA** não deverá realizar pagamentos para a **LICENCIANTE,** visto que trata-se de uma autorização não-onerosa.

Obriga-se a **LICENCIADA** a respeitar os direitos morais dos autores, material objeto desta autorização, mencionando em local apropriado seu nome e a fonte.

É vedado à **LICENCIADA** proceder unilateralmente, quaisquer acréscimos, supressões ou alterações na obra original.

Qualquer outra forma de utilização e/ou formato divergentes dos especificados acima são exclusivos da **LICENCIANTE**.

São Paulo, 31 de janeiro de 2023.

_____

SOMOS SISTEMAS DE ENSINO S.A.

_____

WILLIAM ROBERTO CEREJA

Avenida Paulista, 901 – 6º andar São Paulo SP 01311-901

www.somoseducacao.com.br

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

De: Jorge Augusto Pimenta Roman <jpimenta@anaya.es>
Enviado: miércoles, 1 de febrero de 2023 11:38
Para: LOPEZ SANDEZ MARIA <maria.sandez@usc.es>
Asunto: RE: Solicitude de permiso de reproducción de imágenes para tesis doctoral

Estimada María:

En primer lugar le agradezco el correo solicitando nuestra autorización.
Dada la finalidad del uso que nos señala, y encontrándose al amparo de la legislación vigente, por nuestra parte no hay ningún problema.

Saludos cordiales,

Jorge Pimenta.
Director Editorial de Anaya Educación.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

De: Fina Palomares <fina.palomares@editorialcasals.com>
Enviado: lunes, 30 de enero de 2023 13:03
Para: LOPEZ SANDEZ MARIA <maria.sandez@usc.es>
Asunto:

No suele recibir correos electrónicos de fina.palomares@editorialcasals.com. Por qué esto es importante

Estimada María López Sández:

Soy Fina Palomares, editora responsable del proyecto de Lengua castellana y literatura de Editorial Casals. Muchas gracias por ponerse en contacto con la editorial para solicitar permiso de reproducción de imágenes y citas del libro de Lengua castellana y literatura cuarto de la ESO (edición 2016).

Autorizamos su uso, si bien es indispensable que aparezca la referencia del título de la obra, los autores y la editorial. No obstante, nos hubiera gustado que el estudio se hubiera realizado de la edición que realizamos en 2019, pues llevamos a cabo la importante labor de visibilizar, en Educación Secundaria, la obra literaria de las autoras que participaron en la cultura de su tiempo.

Reciba un cordial saludo. Atentamente,
Fina Palomares

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO H – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO ON-LINE – AMOSTRA PLPL

Questão 13 - Espaço reservado para comentários facultativos a respeito do seu comportamento leitor:

Sou das antigas, gosto da leitura impressa, mesmo possuindo meios digitais sempre que possível eu adquiro a obra impressa. (PLPL04)

Sou uma leitora nada metódica, isto é, com frequência, leio mais de um livro ao mesmo tempo. Ocorre de eu deixar um livro, antes de terminá-lo, e começar a ler outro e depois voltar para terminar aquele que não foi finalizado. Isso ocorre com todos os tipos de leitura (literária, para atualização profissional e crescimento pessoal, religiosos, etc.). Gosto muito de assistir a canais do Youtube e perfis no Instagram destinados a leitura. Gosto de ouvir as considerações sobre as obras, as críticas, as sugestões e, sempre que vou comprar livros, gosto de ler os comentários de quem já leu a obra. Não deixo de comprar um livro por conta de um comentário negativo sobre ele, mas gosto de conhecer diferentes pontos de vista sobre as obras. (PLPL05)

Fui incentivada à leitura desde criança, pelos meus pais, que sempre valorizaram a leitura e davam livros de presente, mesmo com recursos escassos. Tanto meu pai (completou o ensino médio no final da década de 1990) quanto minha mãe (fundamental incompleto) eram leitores assíduos. Meu pai, obras clássicas e livros de conhecimentos gerais; minha mãe, literatura de cordel. Crescemos com livros em casa. Ganhei a primeira coleção de livros infantis aos 5 anos. Assumi a mesma prática com meus filhos; e, em sala de aula, com o incentivo à roda literária. (PLPL10)

Tenho acompanhado publicações de pequenas editoras pelas redes sociais. (PLPL11)

Prefiro sempre livros físicos, de preferência usados. Adoro livros que "vem com a história" de outros leitores. (PLPL12)

Não costumo ler no pc, pois acho muito cansativo. (PLPL13)

Utilizo o kindle para leitura de obras literárias. Baixo todas as obras que quero ler e não compro mais livros físicos. (PLPL15)

Nunca gostei muito de ler em suporte eletrônico, mas nos últimos meses comecei a usar mais esse suporte, principalmente por não ter acesso à biblioteca do campus durante a pandemia. (PLPL16)

Ler para mim é como respirar, leio jornais diários, revistas, literários e científicos. (PLPL20)

Costumo ler de dois a três livros ao mesmo tempo. (PLPL21)

Há nove meses, estou participando de um grupo de leitura literária pelo WhatsApp. As leituras e discussões giram em torno do empoderamento feminino e estão sendo muito ricas. (PLPL23)

USC COMPOSTELA

Não gosto de ler em suporte eletrônico por dois motivos: porque gosto do papel e também porque as vistas doem. (PLPL24)

No texto literário encontro quase tudo o que necessito aprender sobre o ser humano, a vida e o mundo. A beleza de estilo de linguagem de um texto literário me faz pensar a realidade com mais liberdade, consciência e humanização. (PLPL26)

Faço leituras incompletas. Leio muito, mas, muitas vezes, não concluo a leitura dos livros. (PLPL27)

Tenho dificuldade de ler pelo computador ou por outros aparelhos dessa natureza. Essa prática me causa desconforto físico, sobretudo em tempos de ensino remoto, em que já ficamos muito tempo na frente do computador. (PLPL30)

Enquanto leitora, ainda não me acostumei com a leitura, em especial de obras literárias, com suporte eletrônico. (PLPL33)

Gostaria de ter mais tempo livre para ler mais. (PLPL38)

Nos últimos anos tenho lido obras referentes ao meu tema de pesquisa/estudo- Aquisição de Segunda Língua, Linguística Aplicada e Ensino de Língua estrangera. Se isso for considerado como resposta da 1ª Pergunta desta página, li nos últimos 2 anos mais de 14 livros. (PLPL42)

Com tantas leituras obrigatórias do mestrado, não sobra tempo disponível para leituras extras. (PLPL44)

Ressalto que a criação de um projeto de ensino do qual fui colaboradora alavancou minhas leituras, ultimamente. O grupo se reuniu semanalmente para debater trechos das obras, de forma on-line, e a visão de outras/os leitoras/es me inspirava a ler mais. Dessa forma, a pandemia ficou mais suave, o contato com os alunos/as, mais próximo, e a conclusão das leituras, mais rápida. (PLPL45)

Leitor compulsivo. (PLPL48)

Já fui uma leitora mais dedicada. Andar sem um livro nas mãos era como me sentir despida. Hoje, no entanto, não leio mais como antes. O cansaço pelo trabalho tem me levado a pensar e me considerar como uma ex-leitora (força de expressão) pois leio muito pouco agora. Quero retomar o gosto pelos livros agora ao aposentar-me. (PLPL50)

Sim, a leitura sempre está presente em nosso dia a dia, então somos leitores sociais. Sempre estamos lendo algo. (PLPL52)

Por falta de tempo, frequentemente releio obras para trabalhar em sala de aula. Gostaria de ler mais obras que nunca li. (PLPL63)

Pelo fato de ser viciado no objeto livro, mesmo tendo a obra digitalizada, prefiro lê-la quando a consigo em formato impresso. (PLPL66)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Sou um leitor voraz. (PLPL68)

Questão 27 - Espaço reservado para comentários facultativos a respeito das suas percepções e práticas de ensino de literatura/letramento literário/educação literária:

A minha prática de ensino da literatura é muito pouca. Trabalhei com literatura brasileira no Ensino Médio apenas por alguns meses, não chegou a completar um ano letivo inteiro. Minhas respostas se baseiam mais na utilização de textos diversos durante as aulas de língua (Português/Inglês) e também em minhas percepções sobre como deve ser o ensino da literatura na escola. (PLPL05)

Faz-se necessário ampliar a discussão sobre a literatura/letramento literário/educação literária que permeia as outras áreas de conhecimento. O senso comum - também ainda presente entre os profissionais da educação - associa a atividade de leitura e escrita tão somente ao ensino de língua portuguesa. (PLPL10)

Tendo em vista o largo uso das redes sociais atualmente, o uso de tais espaços pode contribuir para a construção de uma comunidade de leitores e também motivar a leitura por parte do público digital. (PLPL11)

Gosto muito de fazer a seleção do material utilizado nas aulas o mais diverso possível. Procuro mesclar a leitura/estudo de autores consagrados com outros mais desconhecidos, tento contemplar várias regiões e tenho estado mais atenta à diversidade de autores (gênero, raça etc) que escolho para trabalhar nas minhas aulas. Além disso, acho muito importante saber como os alunos "sentem" cada texto, de que forma são tocados pelos mais diversos textos aos quais eles têm acesso. Acredito que desenvolver essa auto-observação é essencial para que sejam leitores mais conscientes e consigam se conectar com o que leem. (PLPL12)

Creio que a leitura literária precisa ser uma troca entre os leitores, pra um sempre auxiliar na compreensão do outro, dando outra visão. (PLPL13)

Minha atuação foi majoritariamente com língua estrangeira (Espanhol). Recentemente (cerca de 1 ano) passei a atuar também como professora de Português. A literatura sempre teve espaço em minhas aulas como manifestação cultural de um povo sem foco nos movimentos literários. Em língua materna, percebo, muitas vezes, que a cultura do ensino da literatura com o foco nas escolas literárias enrijece nossa atuação. Meu movimento tem sido o de não desprezar as escolas literárias, mas sim o de privilegiar o espaço para a leitura dos diversos textos literários. (PLPL14)

Os projetos de ensino têm ajudado muito no letramento literário, visto que a carga horária das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira dos cursos integrados é mínima. (PLPL16)

Meu trabalho está mais direcionado à literatura inglesa. (PLPL18)

Ao longo da minha trajetória docente, muitos dos/das estudantes chegaram ao ensino médio sem o hábito de leitura. Uma forma que usei para que eles e elas passassem a ter interesse pela

USC DE COMPOSTELA

leitura foi, escolher diferentes títulos literários, propagá-los e deixar a escolha para leitura. Cada livro lido era um ponto de bônus. Após lido teriam que fazer a propaganda. Fiz assim tanto na educação básica como em cursos superiores. Passados alguns anos encontrei um ex-aluno, jovem, na rua, ele me cumprimentou e depois de breve conversa, ele disse-me: - Professora, eu estou montando um espaço de livros no banco onde estou trabalhando. Emocionei, era um daqueles que lia pelo bônus e tomou gosto pela leitura na graduação. Entre outras formas de incentivar a leitura é o/a docente ler na biblioteca, no pátio da escola para que os alunos nos veem como professores/as leitores/as, e não só como cobradores de leitura, é propagar os livros. Para a pobre filhinha da passadeira eu pagava um real para cada livrinho literário que eu emprestava para ela ler. Toda semana ela chegava e dizia: Hoje eu li cinco. A mãe estranhou a menininha não gostava de ler e se tornou leitora. Me senti contemplada quando um jornal de grande circulação de Goiás divulgou que uma empresa de uma cidade de Mato Grosso pagava um salário a mais para os funcionários que lessem uma quantidade X de livros por ano. Incentivar a leitura começa em darmos livros de presente às crianças desde a tenra idade. (PLPL20)

Gostaria de enfatizar que o ensino da literatura fica bastante prejudicado em cursos cuja carga horária é reduzida para a área de linguagens. (PLPL23)

Parabéns pelo trabalho! Me interesso bastante sobre o tema, pois é também minha área de estudo e investigação. Sucesso! E se precisar de algum tipo de ajuda ou referencial teórico pode me procurar. (PLPL32)

Acredito que abordar a Literatura, enquanto arte, no Ensino Médio é bastante desafiador. Primeiramente, porque muitos alunos não têm a prática da leitura e já repudiam a leitura ou a literatura antecipadamente. Além disso, a dosagem precisa ser cuidadosa, pois não creio que seja ideal menosprezar os clássicos, os cânones, mas também não devemos ignorar a produção literária contemporânea. Por fim, existe a necessidade de adequação aos documentos oficiais que norteiam nossa prática. Na tentativa de fazer de tudo um pouco, penso que o caminho é realmente mostrar aos estudantes o universo de possibilidades, através do incentivo à leitura e do conhecimento da literatura. (PLPL33)

No campus em que trabalho o número de aulas de língua portuguesa é reduzido e ainda precisa ser contemplado nelas os estudos de gramática, produção textual e literatura. (PLPL35)

Creio ser importante ressaltar nossos esforços coletivos a fim de sensibilizar variadas instâncias quanto às nossas dificuldades diárias no processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Nosso trabalho fica muito prejudicado diante da nossa realidade de carga horária da disciplina e de trabalho como um todo. (PLPL36)

São inúmeras as contribuições que a literatura oferece para a formação do indivíduo, porém, como os outros componentes curriculares escolares, os desafios são muitos e carecem de pesquisas, reflexões e muito trabalho que busquem metodologias que possam melhorar a aula de literatura. Talvez, o maior desafio atual seja despertar no discente o interesse/gosto pelo texto literário. (PLPL39)

Acredito que a maior barreira que encontramos para o ensino da literatura seja o engessamento pela obrigatoriedade de cumprirmos com os conteúdos. Mas, quando nos

deixamos levar pelas sugestões e vontades dos nossos alunos, podemos colher frutos muito duradouros e surpreendentes. No ano de 2019, tive uma experiência muito boa quando, ao levar um texto da Cora Coralina para um piquenique com a turma, no campo de futebol da escola, eles me pediram para trabalharmos com a obra da poetisa. Prometi então que se eles se engajassem no projeto, os levaria para conhecer a casa dela na Cidade de Goiás. Foi uma experiência incrível e gratificante! Mas, é claro que muita coisa sobre o programa de literatura ficou sem ser vista, mas o que esses alunos curtiram os textos e o passeio a Goiás de dois dias, valeu muito mais do que o programa não visto. (PLPL47)

Na contemporaneidade é um desafio trabalhar com a formação do leitor, ainda mais, o literário. É necessário reinventar a prática docente e metodologias de ensino mediante o cenário digital e usar isso a favor do processo ensino-aprendizado. Ter consciência docente criativa e aprender a usar as TIDC's é de extrema relevância na formação educacional e social do nosso aprendiz. (PLPL49)

A literatura na verdade se mistura com a realidade e ficção, mas ainda é um instrumento de análise crítica da realidade social que nos circunda em relação a Cultura, hábitos, tradições, ou seja, análise crítica da realidade. Quando o aluno tem ou desenvolve essa percepção, daí sim, começamos a estudar LITERATURA. (PLPL52)

A leitura literária no CEPAE é muito incentivada. Temos uma boa biblioteca, à qual os alunos têm acesso, e lemos em torno de 4 obras literárias, de diversos gêneros, anualmente e que são indicadas a cada um ou dois anos por nosso grupo. São destinadas além das 4 obras obrigatórias, duas obras de leitura de livre escolha, para que os alunos exerçam sua liberdade de leitores e tragam para sala de aula suas impressões. Temos trabalhado não somente com autores clássicos, mas autores contemporâneos da literatura brasileira, africana e de outros países também. (PLPL55)

Tenho alunos que leem muito e sempre me falam dos livros que estão lendo e tenho alunos que só leem quando são "obrigados". (PLPL56)

Obrigada. (PLPL67)

Uma pedagogia humanizadora e que escape do caminho conteudista precisa ser o caminho para incentivar novos leitores - e a Literatura é a disciplina com maior potencial para seguir essa estratégia pedagógica. (PLPL69)

Acredito que a única forma de se ensinar literatura é lendo o texto literário. Em princípio, precisamos atrair os leitores usando como estratégia aquilo que eles gostam, por isso o universo da internet, redes sociais, games, filmes e séries é importante. Partimos deles para nos aproximar daquilo que é de fato literatura de qualidade. E mesclar os conteúdos históricos, o cânone literário com a literatura contemporânea de qualidade é de fundamental importância. Não tem outra maneira de formar leitores. É preciso também metodologias de ensino e de avaliação diferenciados. Ler tem de ser também prazeroso, e não uma mera obrigação para responder uma prova. (PLPL69)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO I – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO ON-LINE – AMOSTRA PLCL

Questão 13 - Espazo reservado para comentarios libres sobre o seu comportamento lector:

Son unha lectora un pouco anárquica que mestura ensaio e novela. (PLCL03)

Aproveito máis o tempo de lecer. (PLCL06)

¡Sería incapaz de vivir sin la lectura! ¡Es el mejor "ansiolítico" que conozco! (PLCL27)

Gustaríame ler máis cos alumnos nas aulas e traballar dúas obras por trimestre, a través de postas en común, análises literarias e estilísticas, crear textos variados a partir delas... (PLCL36)

A vida sen libros non sería vida. (PLCL52)

Questão 27 - Espazo reservado para comentarios libres sobre as percepcións e prácticas de ensino de literatura/educación literaria:

O feito de impartir xuntas as disciplinas de Lingua e Literatura impide adicarlle o tempo suficiente. Ademais os programas son inabarcables e non hai a calma suficiente para cultivar o sentido estético e mesmo a comprensión dos textos. (PLCL02)

É preciso incentivar a comprensión lectora e a competencia escrita como alicerce dun achegamento estético á Literatura. (PLCL03)

É difícil incentivar este hábito e máis en bacharelato. (PLCL12)

Lo habitual es dar clase en ESO y BAC a la vez... (PLCL21)

Creo que no son beneficiosas las lecturas escritas para que figuren en rangos de determinados temas tratados. Suelen estar mal escritas y parecen "novelas tipo", a pesar de que "arrasen" en los institutos. Me refiero a la mal llamada "literatura juvenil". Entiéndase: libros que reflejan la convivencia; libros que muestran problemas de adolescencia; libros que presentan problemas políticos...
Soy partidaria de la afirmación de Stevenson: él no escribió La isla del tesoro considerando que sus destinatarios iban a ser niños. (PLCL27)

Deberían volver a ser materias diferentes, lingua e literatura. (PLCL32)

O currículo deixa máis liberdade na toma de decisións do que moitos docentes pensan. A elección dun libro de texto non debería condicionar a nosa práctica docente. (PLCL36)

Lecturas obligatorias, un concepto antagónico q no se debería usar ni permitir. (PLCL52)

Dou clase en 1º de ESO, aínda que teño dado en todos os outros niveis, incluído o bacharelato internacional. Un dos problemas máis graves que detecto é a imposición de lecturas obrigatorias

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

habitualmente pertencentes ao canon sen ter en conta nin os intereses e motivacións máis queridos de cada un dos alumnos e alumnas nin o efecto de rexeitamento que isto provoca neles. A miña maior crítica ao sistema é o uso de materiais estandarizados e fosilizados (libro de texto, textos canónicos) a través de estratexias docentes decimonónicas e principalmente teóricas e formalistas que están completamente afastadas dos intereses verdadeiros do alumnado e da súa situación persoal e social en pleno século XXI. Algo que non axuda moito na súa aprendizaxe e no desenvolvemento de todas as competencias indicadas nas últimas leis educativas.
Por iso utilizo unha metodoloxía alternativa centrada no alumnado, no desenvolvemento da súa competencia comunicativa real, tanto oral como escrita, mediante proxectos colaborativos e activos que verdadeiramente atenden á diversidade todo o que é posible cunha organización de factoría, de períodos curtos de 45 minutos efectivos pautados polo timbre e cunha organización espacial e temporal impropia do século XXI. Unha época dunha convulsión e cambio constante, particularmente no eido da comunicación e da creación, xa iniciada a principios do século XX, pero aparcada incomprensiblemente nas escolas e nas súas desfasadas metodoloxías teóricas, memorísticas e formalistas. Unhas dinámicas que levan a moito alumnado a non avanzar nas súas competencias comunicativas e de pracer pola lectura e a produción literaria. (PLCL60)

Más apertura, más impulso de la opinión crítica, más protagonismo del alumnado, más visión internacional, más pluralidad de interpretaciones, más impulso de la curiosidad. (PLCL64)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO J – TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES ABERTAS DO QUESTIONÁRIO ON-LINE – AMOSTRA PLGL

Questão 13 - Espazo reservado para comentarios libres sobre o seu comportamento lector

O contacto co papel / incomodida de lectura en pantalla. (PLGL02)

Ler é como comer: necesario e diario. (PLGL05)

Tres pilas de libros por ler. (PLGL09)

En primeiro lugar leo as obras que vou traballar cos meus grupos no instituto (non as podo escoller, veñen marcadas polo departamento de Lingua Galega), e no tempo que me resta leo obras da miña elección en base á autora/or ou a críticas que leo en internet ou medios de comunicación. (PLGL13)

Lector adicto. (PLGL17)

Leo por traballo e por pracer. (PLGL18)

Leo todos os días, pero por falta de tempo, menos do que me gustaría. (PLGL22)

Son o tipo de persoa que asocia cada situación da vida a algunha obra, a algún texto que me marcou. Tamén son o tipo de persoa que le un fragmento dunha novela na clase cando pode para xerar interese no alumnado. (PLGL34)

Intento ler novidades en Lingua Galega para recimendar ao meu alumnado. (PLGL42)

Gostaría ter máis tempo para a lectura. (PLGL75)

Parte das lecturas están influenciadas polo meu labor docente buscan rendibilizar didacticamente ese material ou unha parte del. Outras, pola contra, nacen de campos de interese persoais, alleos ao meu desempeño profesional. (PLGL77)

O meu hábito lector diferénciase no ámbito profesional (Procuro ler literatura xuvenil actual e evitar os clásicos, co fin de escoller libros que conecten co meu alumnado adolescente e manteñan o seu gusto pola lectura) e no persoal (decántome por novelas extensas de carácter histórico). (PLGL80)

Desde hai 5 anos, leo moita máis poesía ca antes. (PLGL81)

Questão 27 - Espazo reservado para comentarios libres sobre as percepcións e prácticas de ensino de literatura/educación literaria:

O hábito lector de gran parte do alumnado vaise perdendo sobre todo a partir dos 14-15 anos. (LPGL11)

Concienciar da importancia da experiencia lectora. (PLGL17)

USC DE COMPOSTELA

Os clubs de lectura son a mellor arma de formación lectors. (PLGL18)

Despois de máis de 30 anos de traballo, observo que a práctica da lectura é unha actividade que cada vez lle custa máis ao alumnado. Non están afeitos a estar concentrados durante máis de 10-15 minutos, o que dificulta enormemente o acto da lectura. (PLGL22)

É imprescindible modificar os currícula, tanto de lingua galega como de lingua castelá, separando de novo as materias de lingua e literatura. A integración leva á desaparición, na práctica docente, do estudo da literatura. É unha opinión compartida polos dous departamentos non só do meu centro de traballo, senón tamén doutros moitos centros. (PLGL28)

Non existe un currículo integrado favorecido dende a Consellería. Déixase como responsabilidade dos centros, cando a carga de traballo e formación vai medrando exponencialmente. É primordial unha revisión detida ds currículos. (PLGL30)

Para min hai dous problemas de base no ensino da literatura nos niveis en que eu a imparto (4º ESO -2º Bach). En 4º ESO o problema é o tempo, que a literatura sexa un dos cinco bloques de contidos dunha materia con tres clases semanais. O tempo que pode dedicárselle acaba sendo ridículo e, por imperativo legal, máis enfocado á historia da literatura ca á lectura mesma.
En 2º Bach independentemente xa do tempo (que non dá para o currículo) condiciona demasiado o feito de que a literatura nas ABAU sexa, no caso de lingua galega, a reprodución dun ou dous temas de historia da literatura e non o comentario de textos, nin o comentario de obras de lectura.

Deberían volver a ser materias diferentes, lingua e literatura. (PLCL32)

Dun xeito ou doutro, ler nas aulas convértese nun exercicio resistente contra leis e temarios e, por iso, nun tempo tan escaso como precioso." (PLGL34)

Creo que a lectura debe ir acompañada da produción de textos propios e procuro que sexa así no meu alumnado. (PLGL42)

No meu centro non hai programa lector. (PLGL45)

Sería preciso que o alumnado tivese lecturas recomendadas en lingua galega para as ABAU. (PLGL54)

Realmente a literatura está a ser minusvalorada no sistema educativo actual, ao igual que a maioría dos aspectos que contribúen á conformación de individuos críticos. A literatura non debe ser, na miña opinión, o altofalante do que dixeron as autoras ou os autores, máis ao contrario tería que funcionar como un instrumento para cuestionar calquera aspecto da realidade (incluso o contido do propio do texto). (PLGL59)

Para a educación literaria, como para calquera aspecto da educación, é clave a emoción, o amor polo que fas. Se non te emociona ler, como vas contaxiar dese pracer ao alumnado? Se como docente non gustas de ir ata a biblioteca, como vas atraelos ata ese espazo? Cando a actividade

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

en torno á lectura leva emoción sincera, o alumnado respecta e algúns entran á dinámica con entusiasmo. (PLGL73)

Este curso teño o orgullo de conseguir atraer un alumno exento non só ao coñecemento do galego senón ao goce da lectura. (PLGL75)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA





Este trabalho, na área da Didática da Língua e da Literatura, tem como objeto de pesquisa o processo de formação do leitor literário em escolas públicas de Goiás (Brasil) e da Galícia (Espanha), com foco no estudo dos marcos legais, das percepções e práticas do professorado e dos livros didáticos das línguas oficiais e respectivas literaturas. Trata-se de uma pesquisa de enfoque metodológico misto, cujos objetivos gerais são descrever e analisar, com um viés comparativo, os atuais modelos de ensino da literatura/educação literária em instituições escolares de nível médio/secundário nesses dois contextos, bem como fornecer subsídios para a reflexão e o redimensionamento das práticas de leitura literária no âmbito escolar, com vistas à formação de comunidades de leitores críticos e autônomos.