

PROJETO “INICIANDO LEITORES”: O TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA

INITIATING READERS PROJECT: WORKING WITH LITERARY READING IN THE CLASSROOM

Henrique Miguel de Lima Silva¹
Caroline Marinho da Silva²
Jessye Késsia de Carvalho Pereira³

RESUMO

O presente trabalho é proveniente das experiências proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e objetiva analisar, tomando como fundamento os PCNs (1998) e a BNCC (2018), o projeto “Iniciando Leitores”, realizado em uma das escolas associadas ao programa. Para tanto, utilizou-se observações do contexto escolar em questão, relatórios e registros escritos das atividades acompanhadas, bem como levantamento bibliográfico relativo à área de literatura e ensino. Como aporte teórico foram abordados os estudos de Zilberman (2008), Cosson (2011) e Antunes (2003). Assim, conclui-se que o projeto é produtivo e contribui para a formação de leitores.

Palavras-chave: Leitura, Literatura, Ensino, PIBID.

ABSTRACT

This work comes from the experiences provided by the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (PIBID) and analyzes, based on the PCNs (1998) and the BNCC (2018), the *Initiating Readers* project, carried out in one of the associated schools to the program. Observations of the school context, reports and records of the activities followed, as well as a bibliographical survey related to the area of literature and teaching were used. As a theory, studies by Zilberman (2008), Cosson (2011) and Antunes (2003) were approached. It is concluded that the project is productive and contributes to the formation of readers.

Keywords: Reading, Literature, Teaching, PIBID.

¹ Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre e Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba PROLING/UFPB. henrique.miguel.91@gmail.com

² Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestranda em Letras pelo PPGL/UFPB. Carolainemarinho.cm@gmail.com

³ Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestranda em Linguística pelo PROLING/UFPB. jessyekessial6@gmail.com

Introdução

A prática docente envolve muitos desafios, um deles é abordar o texto literário. Há um certo tempo, os documentos orientadores da educação brasileira alertam que é preciso formar leitores competentes, que saibam apreciar e vivenciar experiências humanizadoras através do contato com a literatura. Assim, é necessário que haja um trabalho eficiente com a leitura em sala de aula, permitindo que os alunos estabeleçam uma relação estreita com os textos.

Para tanto, uma formação consistente oferece subsídios para que o professor saiba, a partir de uma bagagem teórica, como desenvolver práticas que promovam a formação desses leitores. Nesse sentido, uma das iniciativas que contribuem nesse processo é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), programa que visa inserir previamente os futuros professores no contexto escolar. Dessa forma, os graduandos têm a oportunidade de refletir sobre a práxis, ganhar experiências em relação ao ensino e atuar junto aos docentes colaboradores.

Ressalta-se, então, a relevância do fortalecimento e aprimoramento da formação docente inicial, afinal, são os professores que medeiam os processos didáticos. No que tange ao ensino de literatura, tais indivíduos são inegavelmente relevantes, visto que selecionam os textos, promovem o interesse pelos livros, medeiam a leitura e viabilizam a formação de leitores. Como é um processo complexo, deve haver uma preparação do professor, ainda durante a graduação, para desempenhá-lo.

Nesse contexto, surge o presente trabalho, o qual toma como base as experiências das atividades realizadas no subprojeto Letras Português do PIBID da UFPB (*campus* I) entre os anos 2018/2019. Ao propor esse artigo, objetivamos relatar e investigar as aulas de leitura realizadas no projeto *Iniciando Leitores*, em uma das escolas públicas participantes do PIBID, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Durmeval Trigueiro Mendes. Mais especificamente, abordaremos o quadro a partir da turma do 9º ano que foi observada no decorrer do projeto em 2019. Nossa perspectiva é relatar as práticas de leitura da docente de Língua Portuguesa e analisar se são concomitantes com os documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de utilizar a perspectiva teórica de Zilberman (2008), Cosson (2011) e Antunes (2003).

Descrição do projeto *Iniciando Leitores*

O projeto é contínuo, já sendo realizado durante o período de quatro anos, e organizado por uma das professoras colaboradoras do PIBID. O seu principal objetivo é iniciar alunos na leitura, isso porque, de acordo com a docente, os estudantes não tinham acesso a livros, sendo a escola um meio de possibilitar esse contato.

Desse modo, era apenas através dessa mediação realizada pela professora de Língua Portuguesa que a turma, em sua grande parte, se envolvia com a leitura literária. Nesse sentido, é mister observar que a educação não é apenas um meio de democratizar o acesso ao conhecimento, mas também aos bens culturais e artísticos. Logo, o projeto analisado evidencia o cumprimento dessa premissa.

As aulas da turma observada, o 9º ano, ocorriam semanalmente na biblioteca da escola, sob orientação da professora. Todos os livros eram previamente escolhidos com base no nível que os alunos atingiam gradualmente. Em algumas situações, os próprios estudantes selecionavam o texto de sua preferência para a aula. Depois que um livro ou texto era selecionado, havia a leitura integral e coletiva, que, a depender da necessidade, era concluída em uma ou várias aulas. Normalmente, a leitura era feita em voz alta pela própria professora e por discentes dispostos a isso, os demais acompanhavam.

Muito mais do que o acesso a livros e a um ambiente de leitura, o projeto observado promovia o convívio com a literatura, priorizando sempre o contato com a obra integral e o estímulo ao desenvolvimento de preferências pelos alunos. Embora a mediação fosse feita pela docente, em muitos casos, os próprios alunos eram capazes de escolher o livro a ser lido, o que demonstra que alguns estudantes já haviam desenvolvido preferências de leituras.

No decorrer do processo de leitura, a mediadora fazia interrupções para tecer comentários sobre alguns trechos, criando oportunidades para a partilha de impressões por parte dos leitores. Na sua perspectiva, tais interrupções eram fundamentais para

construir leitores competentes, já que o texto não era compreendido como algo a ser decodificado, mas, sim, como um objeto capaz de despertar a reflexão, que necessita de análise das ideias abordadas, identificando elementos implícitos para estabelecer relações entre o texto que se lê e a realidade histórico-social.

O compartilhamento das experiências era sempre priorizado pela professora, pois, por meio disso, é possível verificar se há uma leitura de qualidade. Como é difícil quantificar e avaliar um aspecto tão subjetivo, preferia-se ouvir dos próprios leitores a expressão das suas vivências com os textos. Dessa forma, era possível notar se os estudantes estavam envolvidos e engajados na obra.

A partir disso, foi constatado que o contato pleno com a literatura era privilegiado, não havia fragmentação de textos, mas a leitura integral deles, valorizando a essência do objeto literário. Dessa maneira, as aulas eram, realmente, dedicadas ao desenvolvimento de um ambiente propício para existência de experiências literárias.

Os textos selecionados pela professora eram, em sua maioria, voltados para o público infantojuvenil, os quais ela acreditava serem adequados para a leitura dos estudantes em questão. Isso porque, de acordo com a docente, muitos alunos não possuíam bagagem literária para prosseguir em narrativas mais densas, pois grande parte estava iniciando o processo de leitura. Sendo, portanto, leitores iniciantes que necessitavam de uma sequência de livros específicos, com temas atraentes e de gêneros diversificados. Dentro das possibilidades propostas pela docente, algumas vezes, os discentes podiam escolher um específico, como já foi pontuado.

Ao fim de cada leitura curta ou fase de um livro mais extenso, eram propostas algumas atividades no diário de leitura. Nesse contexto, havia questões a serem respondidas de modo subjetivo e muitas que exigiam apenas o resgate de aspectos literais do texto. Isso era feito com o objetivo de registrar certos pontos do que foi lido. Como já foi mencionado, durante a leitura coletiva havia espaço para a reflexão e o compartilhamento de opiniões por todos. Então, os exercícios eram apenas uma parcela do processo, não o seu fim.

Mesmo não sendo a parte principal, o diário poderia ser melhor utilizado se as questões superficiais fossem substituídas por registros mais informais e pessoais dos

alunos. Como exemplo, é possível solicitar que os discentes copiem trechos de músicas que lembram o texto lido, façam colagens baseadas nas histórias, realizem relatos e avaliações da leitura, etc. Manter o modelo de questões também é uma opção, mas que pode ser mais produtiva se não estiver centrada na recuperação de elementos da superfície textual.

Além das atividades do diário, eram propostas encenações de trechos de textos dramáticos, ilustrações de certos momentos de narrativas, práticas que exploravam a ludicidade e a criatividade. A professora também costumava propor a realização de saraus e a inclusão da literatura em eventos realizados na escola.

Vale ressaltar que, para que haja a formação de leitores, é preciso um contato contínuo e prolongado com esse tipo de abordagem. Entretanto, não é possível afirmar que, nos anos anteriores, esses alunos tiveram experiências literárias do gênero, e, assim, apresentam chances de não se tornarem leitores em apenas um único ano letivo. Apesar dessa dúvida, a professora persistia com a dinâmica descrita até aqui no intuito de, ao menos, despertar o interesse pela literatura.

Análise das aulas de leitura no projeto *Iniciando Leitores*

As aulas de leitura das duas turmas do 9º ano foram acompanhadas por uma dupla de bolsistas, que observaram, analisaram e refletiram sobre tal acompanhamento. Nesse caso, constatou-se que é dada grande importância ao trabalho significativo com a literatura pela professora. Além disso, observou-se que a natureza específica do texto literário normalmente é privilegiada, de modo a corroborar o que afirmam os PCNs:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p.27)

Notou-se, ainda, que a docente sempre lê textos integrais com os alunos e que costuma incentivar a participação ativa deles tanto na leitura em voz alta, quanto nas discussões coletivas sobre o que foi lido. Nesse sentido, a totalidade da obra é mantida e levada em consideração sempre. Esse fato torna o trabalho com a literatura relevante nesse caso, porque é capaz de contribuir para a formação de leitores competentes. Essa relevância é confirmada quando se considera a ideia de que

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p. 70)

Esse processo interpretativo e também associativo feito pelos discentes é estimulado constantemente pela professora. Dessa forma, há uma preocupação com a participação ativa dos leitores no processo de construção dos sentidos. Além disso, menciona-se, sempre que necessário, o contexto em que o texto foi escrito e o tipo de sociedade que o recebeu. O que ratifica a ideia de que

(...) se os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos. Assim, a tarefa da escola, nestes ciclos, é, além de expandir os procedimentos básicos aprendidos nos ciclos anteriores, explorar, principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação. (BRASIL, 1998, p. 70-71)

Por último, é conveniente mencionar que, após o término de cada leitura ou etapa, a professora propõe uma atividade, um questionário realizado em um diário de leitura. Em relação a isso, é preciso salientar que as questões, muitas vezes, são pouco produtivas, porque solicitam apenas informações literais. No entanto, tal processo é justificado pela pouca disposição apresentada pelos alunos em realizar tarefas escritas. Sendo assim, a professora busca elaborar questões mais simples. Vale lembrar, nesse caso, que há um processo interpretativo, que transcende o aspecto literal, durante a

Revista de Letras Norte@mentos

leitura coletiva dos textos e que as questões não são o foco e o fim do projeto. Acerca desse problema é importante mencionar que:

(...) uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Quase sempre esses elementos privilegiam aspectos apenas pontuais do texto (alguma informação localizada num ponto qualquer), deixando de lado os elementos de fato relevantes para sua compreensão global (...). (ANTUNES, 2003, p. 223)

Assim, percebe-se que as atividades que não ultrapassam a superfície dos textos não são produtivas. Isso porque, não há a produção de sentidos verdadeiramente, tampouco a interpretação das entrelinhas é efetivada. Dessa forma, o que há é uma simples identificação das informações no texto, cuja realização não envolve um movimento afetivo, interpretativo ou crítico.

Já no que concerne à BNCC, o ensino de literatura nos Anos Finais deve estar pautado na promoção da fruição e no abandono de práticas utilitárias:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, /de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2018, p. 138).

Então, a abordagem literária tem um objetivo central: formar leitores-fruidores, isto é, indivíduos efetivamente envolvidos com a leitura e aptos a compreender a complexidade da literatura. De modo geral, as práticas do projeto aqui descritas podem contribuir para a formação de tais leitores, porque há a clara preocupação em promover a apreciação dos textos, a criticidade e experiências significativas por meio da leitura.

Portanto, é perceptível uma aproximação do projeto com as indicações da Base para o tratamento da literatura, pois promove uma relevante indicação do documento:

[...] possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. (BRASIL, 2018, p. 156)

Como foi destacado, muitos alunos só tinham contato com os livros na escola, o que evidencia outro alinhamento com a Base: o projeto, de fato, favorece a formação de leitores e permite que haja o contato com as obras literárias. Esse contexto somado à mediação aberta à reflexão e partilha de experiências também contribui para uma aproximação enriquecedora e crítica dos textos.

Ademais, as práticas descritas também favorecem a fruição, que, de acordo com a Base, é o pleno envolvimento do leitor com aquilo que lê. Tal processo é marcado pelo aprofundamento nas várias camadas de sentido, pelas respostas dadas ao texto e pelo comprometimento do sujeito com a obra. Para que os alunos possam fruir, é necessário que haja um contexto propício, com estímulo à leitura. Assim, é possível afirmar que o projeto aqui analisado está alinhado à proposta de fomento à fruição presente no documento, afinal, a docente responsável tem por objetivo central promover esse tipo de relação texto-leitor.

Muito além de atender às indicações dos documentos oficiais, percebe-se, nas práticas estudadas, também aproximações relativas a premissas teoricamente embasadas, como aquelas oferecidas pelo Letramento Literário. Isso fica perceptível, afinal, o projeto corrobora a ideia de que “o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário.” (COSSON, 2011, p. 47).

Como já foi dito, as leituras mediadas pela docente têm como foco o contato pleno com as obras e, conseqüentemente, a promoção de experiências literárias em detrimento de exercícios de interpretação ou de classificação gramatical a partir do texto. Desta feita, não havia a utilização das leituras como pretexto para a abordagem de conteúdos como objetivo primordial, mas como meio de proporcionar vivências com o mundo da literatura.

Além do mais, ao incentivar a leitura e a partilha de impressões de forma coletiva, o projeto cria uma rede de leitores, considerando que “mais que um

Revista de Letras Norte@mentos

conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada.” (COSSON, 2011, p. 23). Tal compartilhamento não ocorre apenas entre professor e alunos, mas os próprios estudantes têm a oportunidade de fazer isso entre si. Nesse processo não são priorizados conteúdos sobre a literatura, mas a vivência partilhada dela.

Esse compartilhamento de vivências era feito através das discussões após as leituras e também dos eventos organizados pela mediadora (saraus, encenações, chás literários...). O foco, nesse caso, era trabalhar com as preferências da turma, partindo do horizonte de expectativas e valorizando as particularidades locais (exploração da literatura juvenil e regional).

Diante disso, observa-se uma abordagem que vai ao encontro do que indica a BNCC no sentido em que valoriza o desenvolvimento de “Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que **compartilha impressões e críticas** com outros leitores-fruidores.” (BRASIL, 2018, p. 156, grifo nosso). Assim, mais um aspecto da Base é contemplado:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, sarais, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (BRASIL, 2018, p. 157)

Dentre as opções acima, as que foram observadas são estas: rodas de leitura, clubes de leitura, leituras dramáticas, de apresentações teatrais, cineclubes, festivais de vídeo e sarais. As opções voltadas para o meio digital não eram tão exploradas devido às limitações estruturais e técnicas da escola, que possuía apenas uma televisão usada para a exibição de vídeos.

Revista de Letras Norte@mentos

Todos os pontos aqui analisados demonstram muito mais do que adequação aos documentos oficiais da educação, demonstram práticas de mediação pautadas em concepções definidas sobre a literatura em sala de aula. A condução do projeto considera que

A leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional. O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das familiares a que está habituado. (ZILBERMAN, 2008, p. 18)

Em consonância com o que afirma Zilberman, a leitura era considerada, no projeto, um processo imaginativo capaz de atuar juntamente com a cognição e, conseqüentemente, promover a fruição. A partir disso, os leitores podem vivenciar outras realidades, as quais enriquecem as suas experiências e os liberam do automatismo do cotidiano. É por isso que era priorizada a escuta das impressões, opiniões e hipóteses acerca da obra, em vez de listas de exercícios e resumos. Ademais, considera-se que

O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo. (ZILBERMAN, 2008, p. 17)

Expandir o horizonte conhecido por meio do exercício imaginativo é um dos papéis da literatura nesse caso. Não se trata de alienar o sujeito diante de uma realidade ficcional, mas de ampliar o repertório de vivências. Esse pressuposto também é norteador no projeto. Tal fato se torna perceptível ao observar os comentários e posicionamentos dos estudantes sobre narrativas ambientadas em uma época passada e até mesmo sobre poemas que abordam expectativas futuras, bem como a atitude que

tomariam se fossem determinados personagens. Portanto, os leitores, por vezes, tinham a oportunidade de experimentar outras realidades.

Por fim, é válido reafirmar que a ideia de que “A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.” (COSSON, 2011, p. 17) era central para as atividades do projeto. Portanto, não se trata apenas de conhecer outros horizontes, mas de vivenciá-los por meio da literatura.

Considerações finais

O trabalho com a leitura exige bastante atenção por parte dos mediadores. Isso ocorre porque é necessário que haja um trabalho consciente, levando em consideração que o ato de ler envolve a atribuição de sentidos, a fruição e a ampliação de horizontes, não apenas decodificação. Por esse motivo, práticas descontextualizadas e mecânicas limitam a potência humanizadora e estética dos textos e não desenvolvem o processo de formação crítica de um leitor, tendo em vista que há somente um ler para responder.

Dessa maneira, ressalta-se a importância do docente como um mediador no processo de letramento literário, uma vez que, é por dele, que a criança e/ou adolescente compreenderá o significado do ato de ler, não como algo enfadonho, forçado ou um castigo, mas veja as aulas como um espaço para se envolver numa narrativa de um modo que a considere interessante e que a compreenda plenamente. Com a leitura em sala, o professor tem a possibilidade de desenvolver os detalhes e formas textuais por meio de textos completos e não recortes, além de proporcionar discussões contextualizadas com a realidade do aluno a partir dos assuntos abordados nas tramas, conduzindo o discente ao pensamento crítico e à apreciação literária.

Diante disso, no que concerne ao trabalho com a leitura nas turmas do 9º ano da escola participante do PIBID, observa-se que o rendimento da leitura se mostrou frutífero e positivo, pois há um envolvimento dos alunos com o debate das narrativas e o interesse em compreender os textos lidos em sala. A professora possibilita que os alunos tenham autonomia durante o ato de ler, além de incentivar a partilha de opiniões

acerca das obras e dos contextos ficcionais. Há, de fato, um estímulo da relação entre leitor e obra, fator essencial para a formação de leitores.

Além de promover o contato pleno dos estudantes com a leitura literária, o projeto está em consonância com as premissas dos PCNs e da BNCC. Ademais, notou-se que as práticas de mediação da docente que conduz o projeto estão teoricamente embasadas e são cruciais para a formação de leitores-fruidores. Entre os pontos que justificam tal conclusão, é possível destacar: leitura de obras integrais, concessão de poder aos alunos para escolha de livros, existência de uma comunidade de leitores, espaço aberto ao diálogo e ao compartilhamento de experiências, bem como concepções de teóricas definidas pela docente.

No entanto, em relação ao diário de leitura, fica notório a possibilidade de evoluir o nível das perguntas, já que elas se mostram, muitas vezes, pouco produtivas, pois solicitam, em sua maior parte, informações literais do texto, trazendo uma permanência dos discentes em questões básicas que estão na superfície do texto. Dessa forma, contribuiria bastantes se a educadora expandisse as informações fomentadas nas atividades do diário de leitura, uma vez que os alunos poderiam amadurecer o seu pensamento acerca dos textos, evoluindo, gradativamente, o pensamento crítico literário dos estudantes.

Referências

ANTUNES, Maria Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Versão final*. Brasília: MEC/SEB, 2018.

Revista de Letras Norte@mentos

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *Via atlântica*, n. 14, p. 11-22, 2008.

Recebido em 18/02/2023

Aprovado em 15/05/2023