

ESCOLHAS LITERÁRIAS E O USO DE ANTOLOGIAS POÉTICAS NA SALA DE AULA DO ENSINO MÉDIO

LITERARY SELECTION AND USE OF POETRY ANTHOLOGIES IN HIGH SCHOOL CLASSROOM

<https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2020v11n3p170-191>

Clecio dos Santos Bunzen Júnior¹
Lucas Ferreira Dantas Santos²

Resumo: A seleção de textos literários para turmas do Ensino Médio constitui um desafio para os(as) professores(as), pois a autoria docente e os aspectos pedagógicos atravessam tais escolhas. Assim, apresentaremos uma experiência de construção de uma antologia poética destinada ao 2º ano, no contexto do estágio supervisionado. A partir dessa experiência, discutiremos critérios e (im)possibilidades de organização de uma antologia, afastando-se das prescrições dos vestibulares e dos livros didáticos. Essa estratégia de adoção de uma antologia implicou uma reflexão pedagógica sobre os modos de ler e de avaliar a compreensão, destacando os processos subjetivos de apreciação estética e ética dos leitores.

Palavras-chave: ensino de literatura; antologias poéticas; seleção curricular e textual.

Abstract: The selection of literary texts for High School represents a challenge for teachers, since it encompasses both teaching authorship and didactic choices. This article presents the process of construction of a poetic anthology for the junior year, by Language Studies undergraduates. Starting with this experience, we discuss the criteria and possibilities of an anthology organization, withdrawing from of entrance exams requirements and textbooks. The strategy of an anthology creation involved a pedagogical assessment of the different ways of reading and comprehension assessment, highlighting the singularity and subjectivity of aesthetic and ethic of readers' reception.

Keywords: teaching literature; poetry anthologies; curricular and textual selection.

— *Outra vez! Outra vez o pequeno polegar! Mas meu filhote,
não existe só o pequeno polegar, olha só tem o... Pequeno
polegar ou nada.
(...) Sem se tornar uma obsessão, a questão da escolha virou
um quebra-cabeças.*

(Daniel Pennac)

¹ Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (DMTE) e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS-UFPE) – clecio.bunzen@gmail.com

² Graduado em Licenciatura em Letras — Português (UFPE) e Professor da Educação Básica – lucksf@gmail.com

Palavras iniciais

O discurso acadêmico e curricular no Brasil sobre a importância do trabalho pedagógico com o texto em sala de aula, desde a virada paradigmática no ensino de língua portuguesa, enfrentou a tradição gramatical da prescrição linguística, da lousa e do exercício no caderno, sem contexto de uso. Estudos semânticos, pragmáticos, variacionistas, do texto, dos gêneros, dos discursos e dos letramentos invadiram a catedral da *língua certa* e perceberam fragilidades das mais diversas, como as limitações e falsificações nas descrições diante da complexidade e diversidade da linguagem e da língua portuguesa contemporânea. A transformação não se encerrou na mudança no campo conceitual, pois se assumiu o *texto* como unidade básica do ensino em grande parte dos programas curriculares estaduais e municipais³.

Além da persistência em inserir o texto nas aulas, outras considerações foram necessárias. Foi preciso refletir sobre quem e como se faz a seleção do que vai ser lido, como é feita a mediação dos textos, em quais suportes e mídias, sob que lentes conceituais e modos de ler; isto é, lidar com as *condições concretas de produção da leitura* (SILVA, 1988). Neste artigo, veremos como a antologia de textos literários desenvolvida por professores(as) para suas turmas é uma possibilidade entre outras de mediação de textos, com suas limitações e potencialidades. A construção de antologias faz parte da cultura escolar desde séculos passados, pois a seleção cultural do que ler na escola passa por formas específicas de seleção e de controle (CASTELL; LUKE; LUKE, 1989; TAVARES, 1989; RAZZINI, 1992; MEDEIROS, 2015).

No entanto, para os usos diversos das antologias, o modo de selecionar e de organizar, assim como os objetivos, são heterogêneos. No nosso caso, gostaríamos de discutir a possibilidade de *retomar* tal prática editorial e escolar de selecionar textos, organizá-los por critérios específicos e disponibilizá-los para que os(as) jovens possam ler na esfera escolar, especificamente nas aulas de língua e literatura. Em diálogo com a tradição de criar *antologias*, podemos criar um espaço de fabricação de maneiras de lidar com a seleção dos textos literários sem ficarmos presos às seleções dos textos do livro didático e às antologias comerciais disponíveis no mercado, pois elas podem não ser acessíveis e pertinentes ao projeto didático em curso, ou podem simplesmente não estar disponíveis para os(as) jovens estudantes. Além disso, no caso dos livros didáticos, as escolhas dos textos literários podem ser condicionadas pela falta de espaço e, normalmente, os textos são seguidos de questionários e comentários

³ Ver, por exemplo, as discussões propostas por Geraldí, Silva e Fiad (1996), Marinho (2001) e Rojo e Cordeiro (2004).

sobre os autores/obras/gêneros/estéticas literárias que guiam o percurso interpretativo do leitor (LEITE, 1983; DIONÍSIO, 2000; ALVES, 2006, 2014).

Por isso, temos defendido a construção de antologias escolares por professores(as) em formação inicial nos estágios curriculares obrigatórios no curso de Letras (Licenciatura) em uma universidade federal do Nordeste. No segundo semestre de 2018, por exemplo, um estagiário percebeu que, para uma turma de 3º ano do Ensino Médio, o projeto didático autoral da docente indicava o estudo dos “eventos bélicos ocorridos no século XX e acerca das expressões literárias ditas ‘modernistas’ e/ou contemporâneas” (SANTANA, 2018). Não bastava usar o livro didático adotado pela escola, nem comprar alguma possível antologia no mercado, pois ambos não continham os textos literários pretendidos do ponto de vista quantitativo e qualitativo. O percurso escolhido foi produzir uma antologia escolar para uso no estágio, implicando uma grande pesquisa, seleção cultural e escolhas de textos/obras e autores(as). A antologia escolar para uso no estágio supervisionado foi composta por mais de 30 textos literários (integrais e fragmentos), com destaque para poemas, trechos de romances, crônicas e canções. Houve também uma intencionalidade didática ao focalizar autores modernos nacionais, ainda que sem ignorar o diálogo com autores(as) de outros continentes. Assim, foi possível trazer poemas de Drummond (um cânone escolar), mas também de Bejan Matur (Curdistão/Turquia) e Jorge Macedo (Angola), por exemplo.

O “jogo das escolhas” (SOARES, 2009), ou “as escolhas literárias em jogo”, (MACHADO; MARTINS, 2009) para compor as antologias escolares usadas nos estágios implica um processo complexo de seleção, legitimação e autoria docente. No presente artigo, objetivamos tratar justamente do processo de construção de uma antologia escolar no âmbito do estágio no Ensino Médio e alguns aspectos do uso da antologia por meio de *diários de leitura* (DANTAS; BUNZEN, 2019). Neste caso, discutiremos aspectos teórico-metodológicos da produção e do uso de uma antologia escolar desenvolvida para uma turma do 2º ano do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de uma cidade do Nordeste, no primeiro semestre de 2017, para o trabalho com os Romantismos.

1 Seleção literária: entre escolhas *peçoais* e as tensões curriculares e oficiais

No âmbito das práticas de letramento privadas ou sem uma relação mais direta com a escolarização, nossas escolhas em relação ao modo de ler e às obras, textos, gêneros e autores(as) podem ser bastante diversificadas e plurais. Diante da estante de casa, a seleção é inevitável; somos impelidos a escolher os textos literários, dentro de certos limites, e sob a

influência de certos fatores. Pode-se escolher um conto de Eça de Queirós (*A Aia*, por exemplo) para ler no banheiro ou no quarto ou apreciar uma obra traduzida, comparando-a com a versão original nos aparelhos eletrônicos de leitura, por meio das amostras “gratuitas” para degustação.

Entre identificar os livros pela lombada e puxá-lo para ler, agimos seletivamente, atravessados por critérios nem sempre claros, pelas condições de leitura (quanto tempo temos para ler e a disposição por uma leitura mais densa ou mais leve, por exemplo) e pelos objetivos de leitura (aprendizagem de uma língua estrangeira, curiosidade sobre um *best-seller*, paixão e desejo por determinadas temáticas, obras e autores(as), acompanhamento de uma série etc.). Algo semelhante se pode dizer das leituras na esfera digital, o(a) internauta (pelo celular, pelo *notebook*, Ipad ou Kindle) precisa decidir qual percurso seguir, entre várias opções de *links* de obras, vídeos, resenhas e antologias virtuais em formato de *blogs* ou *sites*⁴. Precisamos sempre refletir sobre os *objetos* e *objetivos* das escolhas, atrelando-os a aspectos como as “instâncias de escolhas” ou “os determinantes que regulam *quem* escolhe” para si ou para os jovens (SOARES, 2009, grifos da autora).

Se pensarmos em espaços como as bibliotecas (públicas ou comunitárias) e as livrarias, veremos que a seleção, como discute Cosson (2014a), pode orientar-se por seções temáticas (infantil, culinária, viagens, romances) ou geográfico-culturais (obras nacionais, obras estrangeiras). Para decidirmos, entre outros, consultamos resenhas, amigos(as), propagandas sobre lançamentos e listas dos mais vendidos. Por isso, a “livre escolha (...) nunca é inteiramente livre, mas conduzida por uma série de fatores” (COSSON, 2014a, p. 31). Em texto anterior, o autor já sinalizava que as escolhas de um leitor no campo literário “estão relacionadas não apenas às forças do mercado e à legitimação do cânone, mas também à sua história particular de leitura...” (COSSON, 2009, p. 45). Determinadas mediações podem nos *incentivar* ou nos *afastar* de determinados produtos culturais e artísticos, especialmente no contexto capitalista em que vivemos desde o século XIX.

Segundo Cosson (2014a), existem vários mecanismos de incentivo ao consumo, que decidem *a priori* quais livros são rentáveis para publicação. A casa editorial se situa como mediadora entre escritores(as) e público, não de modo passivo ou conciliador, mas constitutivo, agindo sobre a produção e o consumo das obras; é seu papel agir na seleção tendo em vista um

⁴ A título de exemplificação, podemos citar a Antologia Digital *ENTER* (<http://oinstituto.org.br/enter/enter.html>), idealizada por Heloisa Buarque de Hollanda. Em tal antologia, o internauta pode navegar em vídeos, áudios e imagens. A escolha de certos textos literários, de autores(as) contemporâneos e de certas temáticas marcam um projeto autoral bastante claro e uma concepção de literatura que não está presa a discursos pedagógicos e curriculares.

público virtual (possível) de compra e, ao mesmo tempo, criar modas e hábitos em coleções e sequências. É preciso, por isso, considerar a pluralidade de formas de circulação das obras e seus impactos nos modos de ler (ESCARPIT, 1969). Nesta direção, existem também formas de acessar e de disponibilizar tais obras que escapam desses roteiros e andam na contramão da lógica consumista; um exemplo está nos empréstimos e práticas que acontecem nas bibliotecas comunitárias das mais diversas comunidades de leitores do Brasil (FERNANDEZ; MACHADO; ROSA, 2018), e ainda encontramos as bibliotecas públicas, universitárias, escolares e mesmo hospitalares, *sites* do domínio público e de fundações (como o acervo de cordéis da fundação Casa Rui Barbosa) e *sites* e páginas de escritores (como de Vinicius de Moraes e Sérgio Capparelli). Em qualquer das instâncias, no entanto, a triagem se faz presente e os motivos são diversos, desde a capacidade do estoque e a correnteza mercadológica aos interesses pedagógicos.

Tais práticas de leitura literária, mediação dos textos e escolhas se alteram e assumem especificidades e complexidades quando pensamos no processo de *escolarização* para crianças e jovens. Soares (2001), ao discutir a literatura nos anos iniciais da educação básica, aborda o processo de escolarização da literatura com determinadas estratégias e concepções de leitura que perpassam a biblioteca, os livros escolares, o trabalho com a literatura infantil e o ensino de língua. A autora, com base nas produções escolares dos anos 1980 e 1990, faz sérias críticas ao modo como o texto literário é apropriado pelas editoras, pelas bibliotecas escolares, pelos livros didáticos, mas indica também possibilidades de uma boa escolarização dos textos literários. De uma forma geral, muitas dessas críticas foram levadas em consideração nas políticas públicas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), pois verificamos entre os anos 2000 e 2016 uma seleção mais criteriosa dos textos literários, além de uma maior distribuição de obras literárias de qualidade para os anos iniciais e finais da educação básica (PAIVA, 2012; FERNANDES; PAULA, 2017; ZAPPONE, 2017), com um impacto posterior no Ensino Médio (PAIVA, SOUZA & CÔRREA, 2011; ALVES, 2014).

No caso do Ensino Médio brasileiro, tais políticas públicas tiveram início apenas em 2004, com inúmeras lacunas e pouca discussão sobre o que significa trabalhar com literatura nas aulas de Língua Portuguesa. Cabe ressaltar, especificamente, o pequeno espaço nos documentos oficiais nacionais⁵ para discutir a seleção dos textos e obras para o trabalho com

⁵ Por questão de espaço, não discutiremos aqui as propostas curriculares estaduais e as listas de obras de leitura para os exames vestibulares, especialmente das universidades estaduais, comunitárias e privadas. No entanto,

os(as) jovens no Ensino Médio. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999), por exemplo, discutiam muito rapidamente o que selecionar para ler ao longo dos três anos do Ensino Médio e não havia nenhuma sugestão sobre os caminhos para se escolher obras, autores ou temáticas. Apesar de tecer uma crítica para a seleção escolar centrada no cânone e de trazer um discurso oficial de abertura para outras obras literárias, a proposta curricular era vaga e não auxiliava muito o(a) professor(a) ou as equipes de materiais didáticos a selecionar textos literários para o trabalho com jovens leitores(as) em formação escolar (JURADO, 2003; REZENDE, 2011; OLIVEIRA, 2013).

Os PCN+ (2002) e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio – OCEM (2006) já são propostas curriculares nacionais que trazem uma maior especificidade sobre o tratamento do texto literário na escola. Os PCN+ (2002) apresentam um discurso oficial de “formação de leitores” no Ensino Médio a partir de um trabalho com obras clássicas e diversificadas, afastando-se “da tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos” (BRASIL, 2002, p.71). No entanto, não existe discussão mais aprofundada sobre quais obras, autores e textos podem ser trabalhados, diferentemente de outros países (e tradições curriculares), em que obras específicas são indicadas para cada ano do Ensino Médio⁶. Rezende (2011), por exemplo, afirma que tal documento curricular quase ignora a leitura, pois não traz contribuições para o seu ensino nas escolas públicas brasileiras.

As OCEM (2006) já fazem uma crítica pertinente à concepção frágil de ensino de literatura nos documentos anteriores e sinalizam para um trabalho com o texto literário levando em consideração aspectos estéticos, éticos e a própria subjetividade dos(as) jovens leitores(as). Aguiar (2014) ressalta, em sua análise do documento, justamente o fato de as OCNEM (2006) destacarem que tanto os critérios de seleção quanto *a própria seleção dos textos literários pertence aos(as) docentes* e seus saberes. As escolhas devem também levar em consideração o

sabemos que elas atuam com mais força no cotidiano escolar das escolas públicas brasileiras, especialmente no caso do Ensino Médio. Para tal discussão, sugerimos a leitura da segunda parte de Machado *et alli* (2009), Tragino (2015) e Luft e Fischer (2017). O fato de o Enem não indicar obras pode também ser visto como um problema, pois essa ação pode revelar uma concepção restrita da leitura em detrimento de um trabalho com obras literárias no Ensino Médio. Por outro lado, o efeito retroativo das listas não implica necessariamente em um trabalho escolar ou exame de qualidade. Como bem questiona Cademartori (2009, p. 111): “o que é mesmo que ser quer com a indicação desses livros?”. Se for apenas para verificar a competência textual ou para memorizar aspectos do estilo de época, os efeitos colaterais são perversos, como notamos em alguns estados brasileiros.

⁶ No contexto da escola secundária em Portugal e em Angola, existem obras indicadas para quase todas as turmas do ensino secundário. Nas turmas do 10º ano em Portugal, a leitura de Camões (épico e lírico) é obrigatória, pois faz parte do cânone escolar e dos chamados “exames nacionais”. Em Angola, o currículo nacional prescreve obras para cada bimestre do ano letivo. Para a 10ª classe, por exemplo, os(as) jovens devem ler *Náusea* (texto narrativo) ou *Renúncia Impossível* (texto lírico), ambos de Agostinho Neto.

universo das juventudes e a atualidade dos (con)textos, sinalizando novamente para um saber-fazer do(a) professor(a), que não recebe uma lista pronta e acabada do que ler com suas turmas. Nas mãos do(a) professor(a), a seleção pode considerar os sujeitos com que lida e, a partir disso, ele(a) pode escolher livros, contos e poemas que, grávidos de sentido, podem brotar discussões formadoras dos textos. Bajour (2012) chama esse tipo de seleção como a “antessala da escuta”, ou seja, é o primeiro passo para *conversas literárias*. Tal perspectiva pedagógica implica uma *autoria docente* de selecionar e responsabilizar-se por tais escolhas. O(a) professor(a)-curador(a), como temos argumentado, é aquele que, por critérios pedagógicos, curriculares e didáticos, escolhe ou dialoga com a turma possibilidades de ler determinados textos e obras com objetivos específicos.

2 Seleção literária: entre a hegemonia e o confronto cultural

Se as propostas curriculares não indicam quais obras/autores(as)/temáticas podem ser trabalhadas na escola, os(as) docentes possuem uma grande responsabilidade de construir um projeto didático autoral em seus cursos para turmas do Ensino Médio, baseados(as) nos currículos prescritos estaduais, nas avaliações externas e nos próprios livros didáticos escolhidos. Essa liberdade curricular pode fazer com que não exista leitura de obras específicas nas aulas (priorizam-se os exemplos e excertos das questões do Enem) e até mesmo que o livro didático de Português seja o dispositivo cultural que selecione *o que* ler (trechos específicos) e *como* ler nas turmas do Ensino Médio.

De uma forma ou de outra, a questão da seleção dos textos literários não deixa de ser uma seleção de tradições e cultural. A grande questão, na visão de Wald (1989), é compreender como se estabelece um certo consenso sobre o que conta como “cultura comum” ou “compartilhada”, além de saber o que conta como conhecimento cultural autorizado em determinado tempo e espaço. Por que, por exemplo, a literatura juvenil e os chamados *best-sellers* (lidos e apreciados pelos(as) jovens brasileiros) não são legitimados como leituras no Ensino Médio? Por que temos dificuldade também de trazer e traduzir obras produzidas em outros países da América Latina? Por que as obras dos países asiáticos penetram muito pouco nas aulas de Literatura? E as obras produzidas pelas culturas indígenas, pelas mulheres e por outros grupos minoritários? Por que a história da literatura reconhece o romantismo sudestino no sistema literário brasileiro e não o circuito cordelista, da mesma época, no nordeste do Brasil? O currículo escolar representa, de fato, uma seleção da cultura, na acepção dada por Raymond Williams (1969).

Baseado no conceito de tradição de Williams e de ideologia de Marx, Wald (1989) analisa que, nas antologias usadas nos cursos de graduação e no ensino secundário nos EUA, apareciam poucos trabalhos de mulheres, brancas ou negras, e de homens negros até que tais segmentos da população se revoltassem entre os anos 1960 e 1970. A análise quantitativa de 10 antologias, publicadas entre 1962 e 1981, demonstrou que poucas trazem textos de indígenas americanos e nenhuma traz chicanos, autores porto-riquenhos ou asiáticos. Há pouco espaço também para as mulheres negras, homens negros e mulheres brancas e uma exclusão de culturas não dominantes, tais como os(as) americanos(as) asiáticos(as), os(as) chicanos(as), os(as) indígenas, gays, a classe trabalhadora etc. Apesar de tal análise ter sido realizada no final dos anos 1980, no contexto norte-americano, tais resultados não são tão diferentes dos nossos livros didáticos e das práticas que observamos nos estágios curriculares brasileiros.

No cenário inglês, observado por Leahy-Dios (2004), a mesma exclusão acontece. Na sua pesquisa, por meio da fala dos sujeitos escolares, das observações de sala e da entrevista, a autora encontrou conflitos sociopolíticos quanto à tradição literária, como o silenciamento de literaturas anglófonas além da britânica, mesmo quando professores(as) e alunos(as) vinham de países fora da Grã Bretanha e não se identificavam com os textos lidos.

No entanto, já observamos uma mudança de paradigma operada pelos(as) professores(as) em algumas escolas e salas de aula no Brasil. Cosson (2014a) indica que há uma maior reflexão das obras consagradas pelo cânone e que a situação tem mudado com os apontamentos da crítica feminista e outras correntes teórico-metodológicas, quanto aos preconceitos de gênero, classe e etnia na formação do cânone. Para Leahy-Dios (2004), revisar o cânone é mais um debate ideológico do que estético. Manter-se à margem da discussão, à sombra do positivismo da História da Literatura, significa neutralizar e reduzir o conflito. Portanto:

Os compromissos políticos específicos que se encontram na base da construção de sentidos e significados afetam a produção e o consumo da obra de arte literária, determinando quem são os autores maiores e menores, quem faz parte do cânone – e quem não entra nele –, que leituras serão feitas. Considerando os poderes compartilhados pela escola e pela decisão sociopolítica de determinar quem escreve, quem publica, quem lê, quem interpreta, quem ensina, podemos preservar ou transformar a estrutura das relações sociais. Voz e representação nas aulas de educação literária no Brasil exigem uma revisão do cânone, dos programas, conteúdos e métodos didáticos, imbricados e tecidos na política do país. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 167)

No entanto, para Cosson (2014a, p. 34), algo é inevitável: sempre quando houver a seleção de textos, também “haverá sempre um processo de canonização em curso”. Os(as) professores(as), para o autor, têm assumido três direções diferentes: persistem nos clássicos,

vendo neles algum ensinamento transcendental; adotam a contemporaneidade, pela facilidade de leitura e pelos temas engajantes; ou assumem a pluralidade de autores(as), obras e gêneros, para demolir as imposições e abrir a escola para a vida em sociedade. Ele defende que tanto a seleção quanto os critérios sejam democráticos, contemplem a diversidade cultural e os valores da comunidade e também reconheçam que nossas escolhas são sempre “mediadas pelas instâncias que fizeram as obras chegarem até nós” (COSSON, 2014a, p. 34). Por tais razões, acreditamos que a produção de antologias escolares pelos(as) docentes pode ser um gesto de autoria didática e de assunção de uma responsabilidade coletiva sobre quais textos literários ou fragmentos podem circular em contextos específicos. O(a) professor(a) como *agente de letramento* (KLEIMAN, 2006) assume a identidade de um(a) leitor(a) que é um(a) escolhedor (de escolher + dor), aquele que escolhe e que reflete sobre os processos e as práticas de seleção (MACHADO; MARTINS, 2009). Neste caso, além da produção da antologia, torna-se necessário refletir sobre seus usos no contexto escolar e no *jogo das escolhas* (SOARES, 2009); ou seja, refletir criticamente sobre *o que se escolhe, para que se escolhe* e quais *determinantes* curriculares e pedagógicos interferem nas escolhas para os jovens nas aulas de Português no Ensino Médio.

Se as escolhas nunca são livres, se a própria escolarização implica em outras leituras, se não é mais possível se submeter a uma lista “neutra” de cânones; então a escolha autoral docente, em vez de uma única porta, atravessa inevitavelmente um labirinto de triagens literárias – é necessário tecer um fio de Ariadne. Para isso, lançamos mão de uma série de considerações teórico-metodológicas, propostas por Dalvi (2013), não como solução, mas como pistas para reencontrar um caminho. Nesse processo de construção da antologia, interessou-nos observar especialmente: (i) os encontros entre interesse dos leitores e o projeto didático; (ii) a acessibilidade e as dificuldades do léxico e da sintaxe; (iii) os valores ideológicos, preconceitos e reivindicações; (iv) as nuances de apreensão do real (literalidade, metáfora, realismo, fantástico, alegórico, estranhamento, familiaridade); (v) o humor e a distensão ou seriedade e pragmatismo; (vi) os planos contemplativo, executivo e reflexivo; (vii) a constituição de identidades; e (viii) a contribuição da obra para a história literária (DALVI, 2013, p. 84-87). Na próxima seção, destacamos alguns desses aspectos da produção e do manuseio da antologia escolar com estudantes do Ensino Médio.

3 A antologia poética autoral na sala de aula: reflexões de uma experiência

Em *A poesia em sala de aula*, Alves (1988) relata de forma reflexiva e crítica uma experiência didática que aconteceu entre os anos de 1980 e 1985. Seus comentários problematizam uma possível seleção desleixada (“qualquer poesia”) e uma mediação improvisada (“de qualquer jeito”). Desta forma, tais problemas chamam nossa atenção para dois aspectos centrais das antologias produzidas para uso na sala de aula: a seleção literária e os modos de mediação. Como instrumento da mediação de poema, o investigador afirma que a antologia “possibilitou um trabalho constante e sistemático [...] de sensibilização, de despertar para o prazer” (ALVES, 1988, p. 73).

Na experiência de Alves (1988), as poesias tinham, semanalmente, uma aula só para elas; além de eventualmente aparecerem no início e no fim das aulas. Com os poemas mimeografados, liam-nos silenciosamente e, em voz alta, comentavam livremente e repetiam versos e estrofes prediletos. Com a antologia em mãos, comparavam os poemas, uns com os outros, e com letras de canções; relacionavam às diferentes linguagens e formas de lidar, em torno de um mesmo tema. Durante os cinco anos descritos, notam-se também comentários sobre as transformações que sofreu a antologia, que foi sendo refeita, aumentando o número de poemas, mas reduzindo o número de poetas. Esse trabalho exigia, segundo Alves (1988), grande preparação, muitas leituras, também análises, além de discussões com colegas e uma reflexão individual.

Vivenciamos uma experiência semelhante ao montar a antologia *Melancolia, imersão e poesia* entre os anos de 2016 e 2017 para uma turma de Ensino Médio no âmbito do estágio supervisionado de regência. Tal decisão apostou em um trabalho pedagógico que envolveu selecionar textos literários em um curto espaço de tempo para um uso muito singular: o estágio supervisionado. Tal contexto de produção e uso da antologia envolveu, por um lado, a pouca experiência docente do licenciando e, por outro lado, o atendimento das prescrições do currículo escolar e da universidade por meio da produção de um *projeto didático de regência*. Mesmo na conjuntura de uma turma de 2º ano de uma instituição de educação básica, profissional e superior, pública e federal, o ensino de literatura estava ainda fortemente ancorado pelo viés historiográfico⁷ da literatura brasileira.

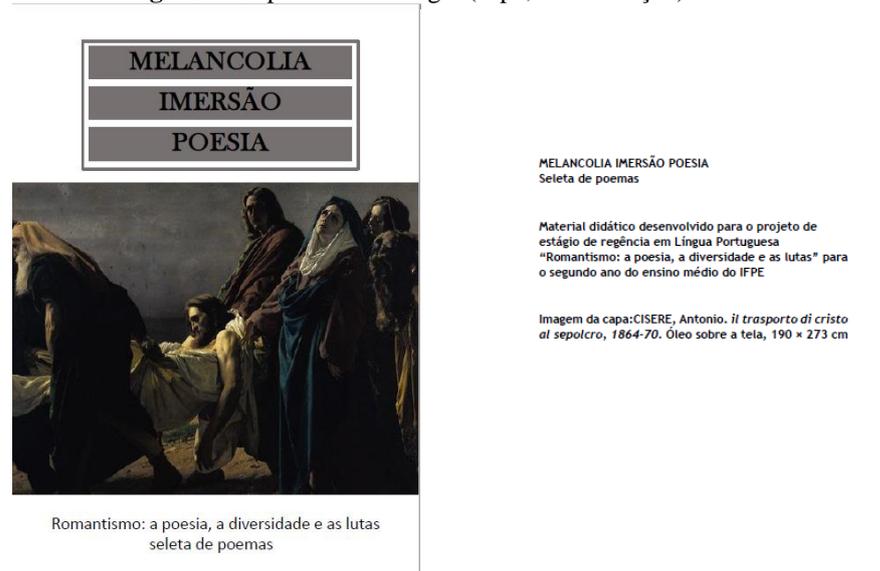
⁷ No programa curricular elaborado pelos(as) docentes, percebe-se nitidamente que a perspectiva historiográfica é a maior organizadora do currículo prescrito e do cotidiano. Sabemos, como bem discute Santana (2019), que a história literária, desde o século XIX, tem dominado o estudo e o ensino da literatura. Algumas escolas brasileiras no Ensino Médio, por exemplo, ainda herdaram uma organização curricular que se apoia em um relato diacrônico, em uma explicação literária periodológica que aposta na exploração de grandes autores nacionais.

Como na maioria das escolas que são campos de estágios obrigatórios (mais de 30 escolas públicas federais ou estaduais), conhecemos uma turma que tinha estudado “as diferenças entre texto literário e não literário, o reconhecimento das funções da arte literária, passando pelas cantigas trovadorescas até o Arcadismo” (AGUIAR, 2014, p. 04) no primeiro ano do Ensino Médio. Assim, naturalmente, o passo seguinte, ao longo dos dois semestres do 2º ano, seria estudar “do Romantismo ao Simbolismo”. Desta forma, a curadoria dos textos a serem lidos em sala de aula, geralmente realizada por outros agentes do currículo desenhado (como os autores de livros didáticos, as listas de vestibulares locais ou editores de obras para circulação na escola), passou a ser mais fortemente de responsabilidade do estagiário em diálogo com os interesses dos(as) jovens e da professora da turma. No texto de apresentação da antologia, indicamos uma justificativa para a seleção textual, para uma certa diversidade de autores e nacionalidade, e modos de ler (sem pressa, procurando apreciar aspectos estéticos dos poemas e suas temáticas):

Essa seleção de poemas foi planejada e desenvolvida com o interesse de alargar a experiência com poesia, especialmente, a poesia romântica e pré-romântica e algumas atualizações contemporâneas. Ela constitui parte do projeto de ensino “Romantismo: a poesia, a diversidade e as lutas”, destinado a estudantes do 2º ano do Ensino Médio do IFPE. Diversos autores, brasileiros e estrangeiros, foram eleitos para compor a coletânea, dentre de outras razões, pelo que seus versos são capazes de despertar no leitor. Esse material traz uma série de poemas, sem esperar que se faça uma análise refinada deles. O que se espera é uma aproximação sensível da palavra, abertura capaz de sentir as pulsações do verso. Sugiro se demorar no poema, apreciando sua inclinação musical e sua capacidade de significar plenamente, visceralmente. (DANTAS, 2017, p.03).

A própria montagem da antologia envolveu aprendizagens sobre a organização de uma *apresentação* que justificasse a proposta pedagógica e os critérios utilizados para a seleção dos poemas líricos. Para que os(as) estudantes percebessem que se tratava de uma seleta de poesias (impressa para uso na escola), elaboramos um material com estrutura de *livreto*, com capa, quarta capa e uma apresentação. Na capa, a pintura de Antonio Ciseri ilustra a quebra da contenção lírica, uma imersão, acessando o sentimental, o lânguido, o mórbido e até mesmo o grotesco – distante das paisagens luminosas; em destaque, a vertente melancólica e mais sombria sobressalta na antologia.

Figura 1: Suporte da antologia (capa, identificação)



Fonte: Elaboração do autor(a), 2017.

Inicialmente, o que se pretendia era arriscar um *plurimanual*, como defendeu Leite (1983, p. 105-106): “incorporem a diversidade e, caleidoscópios, tornem a questionar numa página o que responderam na outra; livros que impulsionem (...) à aventura da pesquisa, da produção do saber, com todos os percalços e dúvidas que lhe são próprios”. Um material dessa qualidade implicaria em um convite a sair do livro único. A seleta, como realidade, esteve evidentemente aquém do manual utópico de Leite. Não havia nela a afirmação de um saber literário, junto a uma contraafirmação e um questionamento. A antologia, composta por uma seleção de poemas bem mais modesta, pela associação com os diários de leitura, instaurou, ao menos em parte, uma “pedagogia da escuta” (BAJOUR, 2012) e uma leitura “scriptível” em sala de aula (BAJOUR, 2012; HOUDART-MEROT, 2013, BARTHES, 2004). Ou seja, os(as) jovens poderiam ler os poemas em casa para relacionar com as discussões em sala de aula e produzir seus diários de leitura⁸. De alguma forma, procuramos também fortalecer, no processo de mediação pedagógica com os textos literários, um espaço-tempo para as escolhas dos(as) estudantes e uma escrita de suas impressões, singularidades e interpretações. Na apresentação da antologia, emerge um discurso que legitima um modo de ler na escola mais dialógico e permite que os(as) jovens possam escrever sobre seus encontros com os poemas líricos estabelecendo relações intertextuais e interdiscursivas. A proposta, como podemos observar no

⁸ Em artigo anterior (DANTAS & BUNZEN, 2019), abordamos especificamente o uso do diário de leituras por alguns estudantes desta turma. Por essa razão, defendemos que o diário de leitura pode ser um recurso pedagógico importante para a mediação do texto literário na escola e escuta atenta das interpretações e significados atribuídos aos textos pelos(as) leitores(as) em contexto escolar. Outros trabalhos defendem também o uso dos diários de leitura, tais como os de Machado (1998), Cosson (2014b) e Xypas (2018).

trecho a seguir, abre possibilidades para comentários metalinguísticos sobre possíveis dificuldades ou sobre releituras do mesmo poema após as discussões em sala de aula.

O diário de leitura, também componente do projeto, está inteiramente associado a essa seleta de poesias. Da mesma maneira, não se espera necessariamente um dessecamento dos versos, o que não quer dizer, no entanto, que a escrita do diário seja tarefa fácil. O diário precisa de frequência semanal, de um relato, mesmo que sucinto, de sua leitura. Não do poema, mas do encontro com o poema, isto é, esperamos o estranho desafio de descrever-se, de se compreender, como leitor. Conte o que o poema lhe revela, sobre o deslocamento da atenção – a um verso específico, a uma imagem do poema, sobre ao que remetem (uma canção, um filme, uma ideia...). Se deu trabalho para entender ou pareceu ser escrito para você, inteiramente transparente. Também pode comparar os poemas entre si, se achar que isso pode possibilitar uma leitura rechonchuda, impregnada de sentidos sobre o mundo. Se releu o poema, pode dizer se apareceu algo de novo. Por favor, faça que possamos imaginar sua leitura, descreva com afinco e sensibilidade para que possamos acompanhar seu aprendizado com igual atenção e dedicação. (DANTAS, 2017, p.04)

O processo de seleção dos poemas implicou na relação entre ensino e pesquisa, pois assumiu-se a consciência de que o estagiário conhecia pouco da produção literária do século XIX. Tal ação desencadeou um processo rico de curadoria pedagógica por meio de investigação. Os critérios de seleção envolveram a busca por uma diversidade temática e de forma, contemplando textos escritos em língua portuguesa e traduzidos. Não fazia sentido ter uma antologia estritamente nacional, uma vez que a intenção era que ela tivesse mais diversidade. Diferentemente do livro didático adotado na escola, para abordar o Romantismo, assumimos o movimento de trazer textos completos e não fragmentos; assim como poemas escritos por mulheres (ausentes na maioria dos livros didáticos de Português). Do ponto de vista temático, privilegiamos poemas líricos que versam sobre o mundo sombrio e macabro.

Segundo o relatório do estágio, havia já no planejamento da seleta a intenção de *servir a Deus e ao Diabo*. De um lado, apresentar o clássico; de outro, subvertê-lo com outras fontes. Havia a consciência, naquele momento, da vastidão da produção literária oitocentista, o que deu nome ao projeto, *Romantismo: a poesia, a diversidade e as lutas*. Isso implica que a seleção não era a simples escolha dentro de uma lista disponível, mas a abertura de um horizonte a navegar, indo além dos textos conhecidos e das barreiras de acesso. Selecionar não é um controle de qualidade, com esteira e balanças, triagem de um conjunto fechado para pesar a literariedade e as convenções do projeto literário romântico. A seleção é uma caçada ao tesouro, com mapas antigos e bússolas, e tempestades e monstros marinhos a desviar as rotas. Foi preciso buscar *poemas escritos por mulheres*, ler poemas *além das sugestões de livros*, ir para além do nacionalismo e *decidir quais levar* para que a nau não afundasse.

Ainda que a maioria dos textos seja de autoria masculina, houve conscientemente a vontade de procurar *poemas escritos por mulheres*, visto que não havia sequer um nome no

livro didático adotado na escola. Buscando artigos de ginocrítica, conhecemos Nísia Floresta, Maria Brownie, Marquesa de Alorna e Mme. de Staël. Apenas Maria Brownie entrou na seleta, devido, por exemplo, às dificuldades de acesso ao texto integral (tivemos contato apenas a fragmentos dos poemas das outras) ou à extensão dos textos (incompatível ao tamanho da seleta). Mesmo não estando na antologia, as demais autoras foram brevemente apresentadas em sala e foi mostrado como ter acesso ao fac-símile do livro *Virações da madrugada*, da Maria Brownie, pelo *Google books*. Vale ressaltar ainda a leitura em sala do conto *Napoleão e o Espectro*, da Charlotte Brontë, que não entrou na antologia por ser prosa.

Entre os escritores conhecidos, para além das zonas mapeadas, *além das sugestões de livros*, buscamos ter acesso às antologias poéticas e não aos poemas avulsos. Diversos foram os meios: o uso de *site* do domínio público, empréstimo de biblioteca, compra de livros digitais e físico, fac-símile disponível pelo *Google books*, além de sugestão de poemas por colegas. Assumindo que não fazia sentido se limitar à produção nacional, buscamos poemas de autores internacionais diversos. E, ao fim, foi reproduzido também na aula o poema *The Tyger*, de William Blake, declamado, na língua original, por Tom O'Bedlam.⁹ Leu-se mais poemas do que foi posto na antologia, havia mais versos do que espaço nos bagageiros da embarcação – foi preciso escolher.

Lendo os poemas um a um, buscou-se inserir aqueles que tinham potencial provocador, a seleção se fez como “antessala da escuta”, como propunha Bajour (2012), pensando as sensações e as discussões que deles poderiam partir. Foi preciso também gostar do poema, encontrar nele alguma razão que justificasse sua presença. Por outro lado, buscou-se mostrar a diversidade do “fazer-se romântico”, ora contemplando a natureza, ora admirando uma musa vaporosa, ora assumindo uma postura grotesco-satânica, ora mítica, ora onírica. A seleção pretendeu fugir da conformidade da relação explicação retórica-exemplar.

Tabela 1: Seleta de poemas na ordem em que aparecem no impresso entregue aos(às) estudantes

Poema	Autor	Nacionalidade	Tema
<i>Dreams! Dreams! Dreams!</i>	Álvares de Azevedo	Brasileiro	Contemplação feminina, musa vaporosa.
<i>Crepúsculo do mar</i>	Álvares de Azevedo	Brasileiro	Poema pictórico, contemplação da natureza, apelo a cores quentes.
<i>El desdichado</i>	Gérard de	Francês	Herói tenebroso, rebelde, pré-

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=QMwNvzRKX64&t=1s>

	Nerval		satânico.
<i>Versos inscritos numa taça feita de um crânio</i>	Lorde Byron	Inglês	Grotesco, morbidez.
<i>De suspirar em vão fatigado</i> (sem título)	Bocage	Português	Amor como entidade vilanesca, mais que a Morte.
<i>A sensitiva</i>	Maria Browne	Portuguesa	Metamorfose, melancolia.
<i>A rosa</i>	Maria Browne	Portuguesa	Discurso mítico de origem da sexualidade feminina e uso alegórico das cores.
<i>Eu amo a noite</i>	Fagundes Varella	Brasileiro	<i>Locus horrendus</i> .
<i>Vida de flor</i>	Fagundes Varella	Brasileiro	Ciclo da vida, efemeridade, adversidades da vida, violência masculina, discurso moralista.
<i>Névoas</i>	Fagundes Varella	Brasileiro	Vacilação fantástica, pictórico, cores frias, melancolia.
<i>O menino perdido</i>	William Blake	Inglês	Infância, abandono e morte.
<i>O menino encontrado</i>	William Blake	Inglês	
<i>Canção do exílio</i>	Gonçalves Dias	Brasileiro	Saudades da terra pátria, paisagem bucólica.
<i>Canção do exílio facilitada</i>	José Paulo Paes	Brasileiro	Paródia.
<i>Nova canção do exílio</i>	Ferreira Gullar	Brasileiro	Palimpsesto erótico, cubista.
Parelha de versos de <i>Névoas</i> (quarta capa)	Fagundes Varella	Brasileiro	

Fonte: Elaboração do autor(a), 2017.

O saldo da seleção da antologia está longe de neutralizar os efeitos colonialistas e patriarcais do cânone, pois notamos hoje (um pouco mais afastados do contexto imediato de produção da seleta) uma predominância da produção literária de homens e de pessoas brancas. No entanto, avaliamos que ela cumpriu bem a intenção pedagógica no estágio de propor outras leituras para além do que estava disponível no livro didático. Além daqueles que vieram na seleta (que os(as) alunos(as) receberam na primeira semana do projeto), apresentamos, ao longo do projeto didático de regência, trechos do cordel *Iracema*, do Martins de Athaíde e também o acervo da casa Rui Barbosa em que o poema se encontra; o conto da Charlotte Brontë que

mencionamos; *Navio Negreiro*, de Castro Alves; *O Jasmim* e *O suspiro*, da Maria Browne; *As mulheres*, do Fagundes Varella; *I-Juca-Pirama*, do Gonçalves Dias; trechos mais sombrios de Alencar, como o capítulo *O Carmelita*; e o poema *O tigre*, do William Blake (declamado em inglês e na versão traduzida).

A seleta foi pensada para que os(as) alunos(as) lessem fora de sala (em casa, no ônibus, no pátio etc., e pudemos notar que o foi, pelos registros) e que, a partir dela, fizessem um diário de leitura. Nesses ambientes, os(as) jovens do Ensino Médio puderam fazer leituras mais subjetivas. Em sala, ampliamos os horizontes e fizemos análises mais orientadas, por meio de trabalho colaborativo, tanto retomando esses textos (lendo-os ou somente mencionando-os) como trazendo outros que dialogassem com eles. Houve ainda uma forte predominância da produção literária em uma perspectiva colonial. Em futuras antologias, seguindo o conselho de Alves (1988), poderíamos certamente inserir poemas afro-ameríndios, contemplando, assim, outras vozes e discursos em nossa primeira edição da antologia. Esse trabalho docente pode ser “refinado” a cada uso do material, provocando deslocamentos, novas seleções e até mesmo exclusões.

Os(as) próprios(as) estudantes precisavam exercitar a triagem literária, passar a navalha da seleção. Eles(as) semanalmente precisavam registrar nos diários apenas um poema e havia mais poemas disponíveis do que semanas. Sem qualquer ordem a seguir, eles escolheram quais ler e sobre quais falar; seja pelos títulos, pela extensão dos poemas ou pelos nomes dos autores/autora. Em suma: precisaram responsabilizar-se pela escolha que fizeram. Abriu-se a oportunidade de falar sobre as escolhas e o estagiário confessou que, em seus primeiros contatos com livros de poesia, *pulava* poemas grandes, com mais de uma página, até que encontrou neles alguns de seus poemas prediletos. A partir desse relato, uma parcela de alunos(as) assumiu ter a mesma atitude e passou a escolher também os poemas maiores da seleta. Ainda que a antologia não tenha se mostrado suficiente contra os efeitos do patriarcado e do colonialismo, a reflexão que surgiu da seleta e da atividade de selecionar nos levou a pensar em acervos (virtuais e físicos) e representatividades.

Como a seleção virou um quebra-cabeças sem virar uma obsessão, como na epígrafe deste artigo, os(as) alunos(as) começaram a registrar nos diários o que os(as) fazia optar por um ou outro poema. Jéssica¹⁰ justificou a escolha por *Vida de flor*, de Fagundes Varella, porque esperava algo romântico e clichê a partir do título; *Dreams! Dreams! Dreams!* de Álvares de

¹⁰ Nome fictício.

Azevedo, por indicação de uma colega; e *O menino encontrado*, de William Blake, pela discussão em torno desse poema em sala. Houve quem, ao decidir-se por um poema, compartilhasse-o com amigos e familiares. A escolha, a sugestão e, portanto, a circulação, esteve intimamente ligada à fruição, à gratuidade do prazer, ao sabor das palavras. Os diários puderam fotografar isso e testemunhar-nos como os poemas contagiavam-nos e propagam-se.

4 Algumas considerações finais

No cenário contemporâneo em que vivenciamos, determinadas censuras ao trabalho com algumas obras literárias em escolas privadas e públicas, assim como a seleção de quais textos literários serão levados para sala de aula da Educação Básica, passam por vários contornos e facetas. Como discutimos ao longo deste artigo, temos defendido uma reflexão mais consciente e crítica nos estágios de regência no Ensino Médio e a busca, no contexto brasileiro, por uma *autoria* e *curadoria* docente de maior abertura para selecionar textos literários (diferentemente de outros contextos educativos internacionais) e por uma pedagogia que possa escutar as vozes dos leitores e das leitoras juvenis. Para isso, indicamos o trabalho com diários de leitura por meio do retorno à tradição da construção de antologias escolares pelos(as) próprios(as) professores(as) (comuns no século XIX e no início do XX no Brasil). Aproximamo-nos, assim, ao discurso mais recente da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019), que privilegia os conceitos de “curadoria”, de “seleção” (estética e ética) e de “autoria” dos(as) professores(as) e dos(as) jovens do Ensino Médio.

As reflexões teórico-metodológicas de Cosson (2014a) foram importantes para (re)pensar *quatro fatores* inter-relacionados os quais se interpõem ao discutirmos a seleção do que ler nas aulas de literatura. O primeiro é a *subserviência às finalidades educacionais*, que vão desde o aprendizado de uma fluência de leitura até a inculcação de valores, como da cultura nacional. No caso da antologia apresentada, visávamos a sensibilização à produção romântica, com seus alguns traços característicos e sua diversidade. O segundo fator é a *legibilidade*, considerando a idade, o respectivo ano dos(as) estudantes e a complexidade da linguagem; que, no nosso caso, são alunos(as) do Ensino Médio com bons desempenhos de leitura e participação. O terceiro são as *condições materiais da escola*, como biblioteca e funcionários preparados; e o quarto, o *repertório do(a) próprio(a) professor(a)*, visto como o mais determinante dos fatores, porque é o intermediário entre os(as) leitores(as) na esfera escolar e os livros ou textos literários. Uma concepção restrita de formação continuada das redes públicas

e privadas de ensino e as péssimas condições de trabalho em várias escolas podem impactar também no processo de seleção.

As escolhas literárias em jogo retomam fortemente o pressuposto de que nossas crenças e concepções sobre o ensino de literatura na escola refletem diretamente no modo como selecionamos e mediamos os textos literários nas aulas do Ensino Médio. No contexto de estágio, tais escolhas e mediações tornam-se complexas também pela arena de disputas e diferentes concepções entre o currículo escolar e o currículo de formação de professores(as). Assim, diferentes propósitos para o ensino da literatura se imbricam na tentativa de construção de um projeto de regência que possa ser construído de forma colaborativa com as escolas, mas sem deixar de problematizar determinados aspectos. Como dizem Beach, Appleman, Fecho e Simon (2016, p. 25) “o porquê de ensinar literatura impacta diretamente na compreensão dos professores sobre o quê e como ensinamos”, por isso precisamos nos indagar sobre nossas escolhas, sobre os textos literários que estão em jogo (ausências e presenças), sobre a recepção dos(as) jovens leitores(as) e suas subjetividades, sobre nossas crenças e práticas pedagógicas.

Em suma, destacamos a necessária ruptura com o paradigma da descontextualização, da língua e da literatura abstrata, advogando, portanto, a assunção definitiva do enunciado como materialidade do exercício da linguagem. Uma vez que tenhamos textos reais, consideramos a mediação do(a) professor(a) e dos suportes e mídias (livros, arquivos, fichas), a seleção e a circulação como assuntos inevitáveis no processo que visa a formação de leitores. Antologia literária, logo, aparece como um potencial dispositivo didático de trabalho constante e sistemático de sensibilização ao texto literário. Nela, com autoria docente, enxergamos um amplo espaço de negociação e reflexão sobre a seleção dos textos; a antessala das conversas literárias, onde se projeta antecipadamente as diferentes maneiras de os(as) alunos(as) adentrarem o texto. As escolhas na seleta são desnaturalizadas, o que permite reconhecer e refletir os fatores condicionantes da presença dos enunciados literários na escola e na vida, onde se pode desafiar a tradição e a hegemonia cultural e seguir uma abordagem mais sensível – ainda de modo atualizável a cada versão da antologia. As seletas, associadas aos diários, dessacralizam os textos, interrogam a leitura, abrem espaço à escuta, possibilitam momentos de intensa subjetividade a sós com textos e momentos de exercício mais rigoroso e, sobretudo, colaborativo. Na nossa experiência com a seleta, professores(as) e alunos(as) assumem responsabilidades nas escolhas literárias em jogo.

Referências

- ALVES, José Hélder Pinheiro. A poesia na sala de aula. *Revista Linha D'água*, São Paulo, n. 5, p. 72-76, 1988.
- ALVES, José Hélder Pinheiro. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p.103-116
- ALVES, José Hélder Pinheiro. Uma proposta de leitura de poesia a partir do acervo do PNBE. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 52, p. 103-119, abr./jun. 2014.
- AGUIAR, Ivonete de Souza Susmickat. O lugar da literatura no ensino médio: critérios de seleção dos textos literários. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 3., 2014, Uberlândia. *Anais [...]*. Uberlândia: UFU, 2014, p.01-09 Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/1001.pdf>. Acesso em: 15 abr. de 2020.
- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BARTHES, Roland. Da leitura. In: BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 30-42.
- BEACH, Richard; APPLEMAN, Deborah; FECHO, Bob; SIMON, Rob. *Teaching Literature to Adolescents*. 3rd. ed. New York: Routledge, 2016.
- BRASIL. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRASIL. *Base nacional comum curricular do Ensino Médio*. Brasília, DF, SEB/MEC, 2019.
- CADEMARTORI, Lígia. Escolhas do vestibular: a questão dos critérios. In: MACHADO, Maria Zélia et alli (org.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CASTELL, Suzanne de; LUKE, Allan; LUKE, Carmen (ed.). *Language Authority and Criticism: readings on the school textbooks*. London: Falmer Press, 1989.
- COSSON, Rildo. Leitura literária: a seleção dos textos. In: COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014a, p. 31-36.
- COSSON, Rildo. A literatura em todo lugar. In: COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014b, p. 11-31
- COSSON, Rildo. A seleção de textos literários em três modos de ler. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani et alli (org.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 35-48
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola Propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p.67-97.
- DANTAS, Lucas. Seleta de poemas – Romantismo: a poesia, a diversidade e as lutas. Universidade Federal de Pernambuco – IFPE, 2017.
- DANTAS, Lucas; BUNZEN, Clecio. Diário de leitura de poemas líricos no ensino médio. In: *Cadernos de Pesquisa em Educação*. N. 50, 2019, p.59-79.

- DIAS, Ana Crélia. Percursos da formação do leitor de literatura. In.: MAGALHÃES, Tânia Guedes; GARCIA-REIS, Andreia Rezende; FERREIRA, Helena Maria (org.). *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 193-212
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores*. Leituras do Manual de Português. Porto: Almedina, 2000.
- ESCARPIT, Robert. *Sociologia da literatura*. Lisboa: Editora Arcádia, 1969.
- FERNANDES, Célia; PAULA, Flávia. Literatura em minha casa: a seleção de livros para crianças. In: SILVA, Márcia Cabral da; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani (org.). *Literatura, leitura e educação*. Rio de Janeiro: EDURJ, 2017, p. 155-180.
- FERNANDEZ, Cida; MACHADO, Elisa; ROSA, Ester. *O Brasil que lê: bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação dos leitores*. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire; Brasil: Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias, 2018.
- FISCHER, Luis Augusto. O fim do cânone e nós com isso. *Remate de Males*, Campinas, v. 34, n. 2, p. 573-611, jul./dez. 2014.
- FISCHER, Luís Augusto *et al.* A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Nonada: letras em revista*, Porto Alegre, n. 18, p. 111-126, jan./jun. 2012.
- GERALDI, João Wanderley; SILVA, Lilian Lopes Martin da; FIAD, Raquel Salek. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. *D.E.L.T.A*, São Paulo, v. 12, n. 02, p.307-326, 1996.
- JURADO, Shirley Goulart de Oliveira García. *Leitura e Letramento escolar no Ensino Médio: um estudo exploratório*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- HOUDART-MÉROT, Violaine. Da crítica de admiração à leitura “scriptível”. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 103-116.
- KLEIMAN, Angela. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, [São Paulo], n. 8, p. 409-424, 2006.
- LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *A invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- LUFT, Gabriela Fernanda Cé; FISCHER, Luís Augusto. A abordagem da literatura no Exame Nacional do Ensino Médio. In: MARCUSCHI, Beth; LUNA, Tatiana S. e (org.). *Avaliação de língua portuguesa no novo ENEM*. Jundiaí: UniAnchieta, 2017, p. 62-84
- MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MACHADO, Maria Zélia Versiani *et alli* (org.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- MACHADO, Maria Zélia Versiani; MARTINS, Aracy. Leitores “escolhedores” e práticas de seleção de livros da literatura. In: MACHADO, Maria Zélia *et alli* (org.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 07-18

- MARINHO, Marildes. *A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- MEDEIROS, Rejane. *Gramática e texto literário em livros escolares de português da primeira metade do século XX*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- PAIVA, Aparecida (org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora da UNESP, 2012.
- PAIVA, Aparecida; SOUZA, Renata Junqueira; CORRÊA, Hercules Toledo (org.). *Literatura e ensino médio: acervos, gêneros e práticas*. Campinas: Mercado Aberto, 2011.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- RAZZINI, Márcia. *Antologia Nacional (1895-1969): museu literário ou doutrina?* 1992. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.
- REZENDE, Neide. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas. In: SANTINI, Juliana (org.). *Literatura, crítica, leitura*. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 275-293.
- ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 07-20.
- SANTANA, Gabriel. *Antologia sobre guerra*. Universidade Federal de Pernambuco – Colégio de Aplicação, 2018.
- SANTANA, Maria Helena. Introdução. *Revista de Estudos Literários*, Coimbra, n. 09, 2019. p. 11-19.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos da pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 17-48
- SOARES, Magda. O jogo das escolhas. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani *et alli* (org.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- TAVARES, Maria Sousa. A transmissão escolar dos valores literários. Os textos consagrados. In: SIQUEIRA, Fátima; CASTRO; Rui Vieira de; SOUSA, Maria de Lourdes (org.). *O ensino-aprendizagem do Português: teoria e práticas*. Universidade do Minho, 1989, p. 91-124.
- TRAGINO, Arnon. Listas literárias e suas indicações: a divulgação da literatura brasileira no exterior. *Fronteira Z*, [São Paulo], n. 19, p. 97-110, dez. 2017.

TRAGINO, Arnon. *Livros, leituras e leitores: a literatura do Espírito Santo no vestibular da UFES*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

WALD, Alan. Hegemony and literary tradition in the United States. In: CASTELL, Suzanne de; LUKE, Allan; LUKE, Carmen (ed.). *Language, Authority and Criticism: readings on the school textbooks* London: Falmer Press, 1989. p. 3-16.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e sociedade*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

XYPAS, Rosiane. A leitura subjetiva no ensino de literatura: o texto do leitor em L'Analphabète de Agota Kristof. *Revista Eletrônica da Educação*, [S.l.], v. 1, n. 1, p.52-67, feb. 2018

ZAPPONE, Mirian. Literatura juvenil brasileira: espaço e representação social em acervo do PNBE. In: SILVA, Márcia Cabral da; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani (org.). *Literatura, leitura e educação*. Rio de Janeiro: EDURJ, 2017, p.181-206.

*Recebido em 7 de maio de 2020.
Aceito em 23 de outubro de 2020.*