



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
GRADUAÇÃO EM LETRAS PORTUGUÊS - LICENCIATURA

BÁRBARA MARIA VICENTE DA SILVA

**A AUSÊNCIA DA LITERATURA JUVENIL NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO
DE PERNAMBUCO: RESGATES POSSÍVEIS**

Recife

2024

BÁRBARA MARIA VICENTE DA SILVA

**A AUSÊNCIA DA LITERATURA JUVENIL NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO
DE PERNAMBUCO: RESGATES POSSÍVEIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras/Português.

Orientador: Prof. Dr. Flaviano Maciel Vieira.

Recife

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, Bárbara Maria Vicente da.

A ausência da literatura juvenil no Currículo do Ensino Médio de Pernambuco: resgates possíveis / Bárbara Maria Vicente da Silva. - Recife, 2024.

62 p., tab.

Orientador(a): Flaviano Maciel Vieira.

(Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, , 2024.

1. Literatura juvenil. 2. Ensino Médio. 3. Formação leitora. I. Vieira., Flaviano Maciel . (Orientação). II. Título.

890 CDD (22.ed.)

BÁRBARA MARIA VICENTE DA SILVA

**A AUSÊNCIA DA LITERATURA JUVENIL NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO
DE PERNAMBUCO: RESGATES POSSÍVEIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras/Português.

Data de aprovação: 19/03/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Flaviano Maciel Vieira – Orientador
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Ricardo Postal – Examinador Interno
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus – ou o mais próximo *Dele* –, que rege e inspira este mundo e que me ajudou a chegar até aqui.

À minha família, que fez o que estava – e o que não estava – ao seu alcance para montar a base que tenho.

Ao meu *squad* (Lucas, João e Malu), que, desde os primeiros semestres da graduação, se manteve presente nas alegrias, nas gaitadas fora de hora, nos lamentos, surtos e desesperos antes, durante e após os percursos da vida.

À Bia, pelo incrível apoio nesta reta final.

Ao orientador deste trabalho, Prof. Dr. Flaviano Maciel Vieira, pelo auxílio e pela leitura.

A todos os professores que, de alguma forma, me inspiraram.

E, é claro, agradeço à literatura – sem adjetivos –, por me proporcionar sonhos enquanto ainda estou acordada.

RESUMO

Lembrando a conceituação de Antonio Candido (2012) acerca da função da literatura, sobretudo no tocante à humanização do homem, ao possibilitar, assim, o desenvolvimento do senso crítico de si e do outro, convém lembrar, também, sua estreita relação com o leitor. É nesse sentido que este trabalho se desenvolve, aproximando essas discussões ao eventual ensino de literatura contemporâneo e sua conseqüente relação com o processo de continuidade da formação do leitor literário do Ensino Médio. Quanto a esse processo, Regina Zilberman (2008, 2012) já apontava para uma possível descontinuidade, uma vez que o trato escolarizado com o literário no Ensino Médio acaba se afastando do processo dialógico da literatura. Logo, entende-se que se a literatura, enquanto um dos objetos estudados nos últimos anos da Educação Básica, for restrita ao estudo sistemático e constrangido aos vestibulares, não há como fornecer brechas para a continuidade na formação desse leitor literário, iniciada, teoricamente, no Ensino Fundamental (Brasil, 2018a). A partir disso, lança-se, aqui, o olhar para argumentos que defendam a aproximação do leitor jovem, ainda em formação literária, a uma literatura que esse leitor talvez já esteja familiarizado, através, entre outros aspectos, da faixa etária: a literatura juvenil. Assim, neste trabalho, foram realizadas leituras sobre o ensino de literatura no Ensino Médio, bem como acerca da literatura juvenil, através, inicialmente, de uma abordagem qualitativa. Com base nisso, partiu-se para a leitura crítica e analítica do número de obras da literatura juvenil aprovadas pelo PNLD Literário 2018 (Brasil, 2018b, 2018c), através de uma metodologia quantitativa, visando investigar o porquê da ausência dessa literatura na etapa do Ensino Médio, cuja porcentagem da literatura juvenil revela determinada significância, e a ausência da recepção desta no currículo do Ensino Médio de Pernambuco (Governo do Estado de Pernambuco, 2021), revelando que, apesar das investidas do PNLD Literário em contemplar o jovem leitor, o currículo ainda se mantém atrelado às demandas que se distanciam de uma formação leitora.

Palavras-chave: literatura juvenil; Ensino Médio; formação leitora.

RESUMEN

Recordando la conceptualización de Antonio Candido (2012) sobre la función de la literatura, especialmente en lo que respecta a la humanización del hombre al permitir el desarrollo del sentido crítico de sí mismo y del otro, conviene recordar, por lo tanto, su estrecha relación con el lector. Es en este sentido que este trabajo se desarrolla, acercando estas discusiones al eventual enseñanza contemporánea de la literatura y su consecuente relación con el proceso de continuidad de la formación del lector literario de la Educación Media. Encanto a este proceso, Regina Zilberman (2008, 2012) ya señalaba una posible discontinuidad, dado que el tratamiento escolarizado de lo literario en la Educación Media termina alejándose del proceso dialógico de la literatura. Por lo tanto, se entiende que si la literatura, como uno de los objetos estudiados en los últimos años de la educación básica, se limita al estudio sistemático y se reduce a los exámenes de ingreso universitario, no hay forma de proporcionar oportunidades para la continuidad de la formación de este lector literario, que teóricamente comienza en la Educación Fundamental (Brasil, 2018a). Por lo tanto, se lanzan aquí argumentos que defienden la aproximación del joven lector, a una formación literaria, a una literatura con la que tal vez ya esté familiarizado, a través, entre otros aspectos, de la edad: la literatura juvenil. Así, se realizaron lecturas sobre la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria, así como sobre la literatura juvenil, inicialmente a través de un enfoque cualitativo. A partir de esto, partimos de una lectura crítica y analítica del número de obras de literatura juvenil aprobadas por el PNLD Literário 2018 (Brasil, 2018b, 2018c), a través de una metodología cuantitativa con el objetivo de investigar el motivo de la ausencia de esa literatura en el etapa de secundaria, cuyo porcentaje de literatura juvenil revela cierta significación, y la ausencia de su recepción en el currículo de la Escuela Secundaria de Pernambuco (Governo do Estado de Pernambuco, 2021), revelando que, a pesar de los esfuerzos del PNLD Literário por contemplar a los jóvenes lectores, el currículum sigue todavía ligado a exigencias que distan mucho de una formación lectora.

Palabras clave: literatura juvenil; Educación Media; formación lectora.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APCA	Associação Paulista de Críticos de Arte
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FGB	Formação Geral Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
HQs	Histórias em quadrinhos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NA	<i>New adult</i>
Ocem	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLL	Plano Nacional do Livro e da Leitura
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SSA	Sistema Seriado de Avaliação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
Undime	União dos Dirigentes Municipais da Educação
UPE	Universidade de Pernambuco
YA	<i>Young adult</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	METODOLOGIA	12
3	O ATUAL ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO E SEUS (AINDA) IMPASSES	13
3.1	RESGATANDO A LITERATURA JUVENIL: IMPLICAÇÕES INICIAIS	18
3.2	LIMITES E ALCANCES DA LITERATURA JUVENIL	21
4	O PROBLEMA DA LITERATURA ENTRE INCLUSÕES E EXCLUSÕES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	26
4.1	LITERATURA JUVENIL E ENSINO MÉDIO: UMA POSSIBILIDADE DA CONTINUAÇÃO NA FORMAÇÃO LEITORA?.....	30
5	PNLD LITERÁRIO: PRIMEIRAS IMPRESSÕES	36
5.1	LITERATURA JUVENIL NO PNLD LITERÁRIO 2018: PRESENTE!.....	40
6	A AUSÊNCIA DA LITERATURA JUVENIL NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO	46
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
	REFERÊNCIAS	57

1 INTRODUÇÃO

Vivenciando mudanças desde o início da República e a (re)organização social que o país tem atravessado desde então, a educação no Brasil e o ensino de literatura têm igualmente contado com diversas transformações. Nesse sentido, muitas dessas transformações ainda espelham as discussões tangentes ao ensino de literatura contemporâneo, em especial suas problemáticas, alternativas e ressignificações no contexto brasileiro. Tais discussões alcançam, inclusive, limites que vão além dos espaços acadêmicos. Acerca disso, quando Candido (2012) apontou a literatura como um bem social que deve ser garantido a todos como um direito legitimado, existiu, nessa tese, a ideia de que a literatura é livre para circular em todas as esferas sociais e em íntima relação com seus leitores.

É nessa relação que, com o passar dos anos, a literatura vem ganhando espaços em diferentes círculos, incluindo os virtuais. Nesses espaços, a literatura acaba se envolvendo em (ou sendo “envolvida em”) problematizações relativas ao seu ensino, a exemplo do debate da permanência ou não do cânone literário nos currículos como centro do ensino literário no Ensino Médio. Além disso, acerca desse contemporâneo ensino de literatura, percebe-se, ainda, a presença de uma abordagem que privilegia um estudo sistêmico, este geralmente pautado na pura transmissão das principais características de alguns autores já consagrados pelo cânone brasileiro, bem como suas principais obras e o contexto histórico em que estão inseridas (Amorim *et al.*, 2022; Cosson, 2022). Diante disso, o trabalho com o texto literário acaba fazendo a literatura perder o seu valor artístico e, sobretudo, o seu valor crítico, e essa perda traduz a interrupção de uma continuidade na formação do leitor literário, que, dessa forma, não apreende a literatura enquanto objeto plural.

Essa realidade, por sua vez, ainda perdura, de modo geral, devido ao modelo capitalista que rege a sociedade, refletido no sistema de ensino que visa também ao lucro (Freire, 1987). Entretanto, em específico e em diálogo com esse sistema, tal cenário coloca a literatura também imersa nessa relação de “ganho”, justificando sua permanência nos currículos escolares em decorrência da sua cobrança nos vestibulares, conforme bem discorre Regina Zilberman (2008, 2012). Trata-se, portanto, de um aspecto característico do Ensino Médio brasileiro, articulado ao trabalho, na maioria das vezes, com testes (Mendes, 2020), frustrando, assim, alternativas que possam reaproveitar ou dar continuidade à formação do leitor literário.

Conforme o raciocínio, articulado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a), o Currículo do Ensino Médio de Pernambuco, atualizado em 2021, apresenta,

em seu corpo, motivações para o trabalho pedagógico durante os anos finais da Educação Básica, contemplando os três anos do Ensino Médio (Governo do Estado de Pernambuco, 2021). Nesse intermédio, o documento estadual considera que este deve contemplar as juventudes “[...] como grupo social heterogêneo”(Governo do Estado de Pernambuco, 2021, p. 43), abraçando uma concepção plural de identidades e culturas que constituem essa juventude.

Desse modo, o currículo do estado de Pernambuco é direcionado ao desenvolvimento de um protagonismo juvenil, apontando habilidades que visam à construção de caminhos possíveis para a concretização desses objetivos. Em contrapartida, se, por um lado, a cultura juvenil é considerada no currículo estadual, a literatura juvenil sequer é mencionada – esta que é um objeto importante de aproximação literária e formação do leitor literário jovem (Colomer, 2003) e contém um número relevante de obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático(PNLD) Literário 2018 (Brasil, 2018b, 2018c), além de integrar, de certa forma, uma preferência entre as leituras dos jovens nos últimos anos (Ceccantini, 2016).

No que toca essa descontinuidade na formação do leitor literário, entende-se, também, que há uma ruptura com o processo dialógico que a literatura mantém com o seu leitor (Cosson, 2022), já que o trabalho com o texto literário, nessa abordagem, se faz de forma sistemática e, por vezes, superficial, tendo em vista conhecimentos objetivos acerca das obras, autores e períodos. Esses conhecimentos são majoritariamente privilegiados em provas externas e seletivas. Além disso, enquanto o ensino de literatura ainda for constringido à presença dela nos vestibulares, a literatura em si, por consequência, não poderá fornecer estrutura para a continuidade do processo de formação do leitor literário, caracterizado pelo consumo da literatura para além dos muros e objetivos escolares (Amorim *et al.*, 2022) – ou seja, a literatura sendo procurada e apreciada por ela mesma. Sendo assim, este trabalho se justifica como uma tentativa de analisar, de forma crítica, o ensino de literatura na contemporaneidade de acordo com o currículo escolar do Ensino Médio de Pernambuco (Governo do Estado de Pernambuco, 2021), buscando meios para defender a continuidade da formação do leitor literário no Ensino Médio utilizando a literatura juvenil como ferramenta possível para esse resgate.

Nesse sentido, convém questionar: se o índice de leitores jovens que consomem a literatura juvenil é considerável (Ceccantini, 2016) e o PNLD literário 2018 aprovou, entre diversas obras, narrativas desse gênero, por que não há sua menção no currículo do Ensino Médio? A partir desse questionamento, é do interesse deste trabalho apresentar uma breve

análise acerca das discussões em torno do ensino de literatura hoje e da literatura juvenil, com suas possibilidades de permanência no Ensino Médio, tendo em vista que essa literatura em si não é refletida no currículo do Ensino Médio de Pernambuco – assim como sua contribuição na continuidade da formação leitora – mesmo apresentando temas que são do interesse desse universo juvenil, visto que “[...] o primeiro passo para a formação do hábito de leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele” (Aguar; Bordini, 1988, p. 18).

2 METODOLOGIA

A metodologia que permeou este trabalho baseou-se, predominantemente, no modelo qualitativo, adequando-se, em especial, aos tipos de pesquisas bibliográfica e documental, visto que a análise ocorreu, em primeiro momento, exclusivamente através da leitura e revisão bibliográfica de artigos científicos, capítulos de livros, livros, monografias e capítulos de dissertações que tocam o ensino de literatura contemporâneo e suas abordagens (Aguilar; Bordini, 1988; Amorim *et al.*, 2022; Cosson, 2020, 2022; Mendes, 2020; Zilberman, 2012) no Ensino Médio, problematizando a ainda predominância, nessa série do ensino, de um modelo historiográfico da literatura. Nesse sentido, foi realizada, em segundo momento, a leitura e a análise dos documentos oficiais do Ensino Médio (Brasil, 2006; Brasil, 2018a; Governo do Estado de Pernambuco, 2021), procurando o objetivo e a noção do ensino literário presente nesses documentos.

Em seguida, através de fichamentos, a leitura analítica dos documentos oficiais foi direcionada a diálogos com trabalhos que discutiram as produções literárias juvenis relacionadas à formação do leitor literário (Colomer, 2003; Gregorin Filho, 2011; Martha, 2010), conferindo o intercâmbio possível entre elas e seus alcances no Ensino Médio. Este trabalho traz, ainda, contribuições do Guia Digital e do Guia *On-line* do PNLD Literário 2018, a fim de observar, de forma quantitativa, o número de obras aprovadas que se encaixam no gênero da literatura juvenil.

Por fim, o resultado de tal comparação, extraído da contagem das obras e da análise individual das resenhas referentes àquelas que foram aprovadas pelo PNLD Literário 2018, disponibilizadas *on-line*, seguiu ligado à leitura e análise do Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio, a fim de ilustrar, de forma breve, que o resgate da literatura juvenil para esses anos da Educação Básica é possível.

3 O ATUAL ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO E SEUS (AINDA) IMPASSES

Quando Rildo Cosson (2009, p. 23) discorreu acerca da “[...] falência do ensino da literatura”, o autor alertou, na verdade, que “[...] a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (Cosson, 2009, p. 23)¹. Tal alerta, seguindo o mesmo raciocínio, também já havia sido abordado por Todorov (2009) quando discutiu sobre *A literatura em perigo* e as consequências de um ensino sistêmico que, por sua vez, já apresentava sinais de “falência” desde o século XX. E ainda segue apresentando.

Sob perspectiva acadêmica, as discussões sobre o *como* abordar a literatura em sala de aula já se destacam como uma sinalização recorrente em inúmeras pesquisas. Não é de hoje que o ensino de literatura, em especial no tocante às problematizações desta no decorrer da Educação Básica, foca também no Ensino Médio e nas suas distintas alternativas, desde o trabalho com outras abordagens à inserção de gêneros literários considerados mais próximos da massa (cf. Leite, 2019; Oliveira, 2013; Souza, 2020; Tavela, 2013), principalmente dos jovens do Ensino Médio, criando meios possíveis para fugir do tradicionalismo e conquistar-lhes a atenção e o eventual interesse pela literatura. Isso inclui, por sua vez, pensar nas diferentes abordagens para atingir o objetivo de proporcionar a formação do leitor literário ou dar prosseguimento a esse processo, lançando olhares, inclusive, sobre a possibilidade do trabalho com a literatura juvenil no decorrer do Ensino Médio (Gregorin Filho, 2011; Puchalski, 2017) como alternativa para manter a continuidade dessa formação literária.

Na trilha do ensino de literatura, Amorim *et al.* (2022) lançam discussões que reverberam a literatura enquanto objeto que vem sendo consumido socialmente desde os últimos séculos. Mais ainda: os autores comentam a literatura instituída como esse objeto que em nenhum momento foi estável, assim como o seu ensino nas escolas (Amorim *et al.*, 2022). Para os autores, isso implicar considerar que, desde o século XIX, a literatura vem sendo esse objeto cuja recepção acalorada e difundida (porém, por diversas vezes, restrita) transformou-se nos dias atuais: primeiro, veio a disseminação dos folhetins; depois, em décadas mais recentes, vieram as adaptações televisivas e cinematográficas (na contemporaneidade ganhando também adaptações para as plataformas de *streaming*), os *slams*, o formato digital e

¹ Deixando clara a noção humanizadora que segue acerca da literatura, defendida certa vez por Antonio Candido (2012).

as redes sociais etc. (Amorim *et al.*, 2022). Tendo isso em vista, é importante destacar, segundo os autores, que:

[...] a literatura permanece bastante viva em nossa sociedade, isto é, ela é lida, debatida, ocupa diferentes espaços e se desdobra em múltiplas linguagens multisemióticas. Desconsiderar a presença e a relevância da produção literária nos dias de hoje evidencia uma percepção limitada do que é literatura, uma vez que ela assumiu novas maneiras de se apresentar e se representar: a literatura tem sido constantemente ressignificada em uma sociedade cada vez mais multiletrada (Amorim *et al.*, 2022, p. 16).

Existe, nessa noção, a implicação necessária de considerar o conceito de literatura, nos dias atuais, como algo mutável, alargado, e, sobretudo, receptivo a formatos, gêneros e temáticas (cf. Cosson, 2022). Com isso, torna-se válido questionar se o contemporâneo ensino da(s) literatura(s) tem, efetivamente, acompanhado tais considerações.

Para Amorim *et al.* (2022), o ensino da literatura ganha determinado “destaque” no Ensino Médio, já que é nessa fase que a literatura é promovida a disciplina “isolada das demais”. Em contrapartida, Cosson (2009), ao investigar a literatura e a educação na promoção do letramento literário, relembra que essa determinada relação entre o texto literário e o indivíduo remonta desde as manifestações trágicas da Antiguidade e ao relacionamento da literatura com a formação do sujeito. De acordo com Cosson (2009), passando pela história do ensino dos jesuítas no Brasil Colônia, atualmente, como reflexo dessa tradição, o ensino de literatura no Ensino Fundamental ficou caracterizado pelo trabalho com produções curtas, geralmente a leitura de crônicas contemporâneas, enquanto que, no Ensino Médio, há a predominância da historiografia da literatura brasileira. Assim, diante dessa segmentação, o ensino de literatura se divide em questões de finalidades: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental o foco recai sobre o início da formação do leitor; porém, no Ensino Médio, o foco se direciona ao ensino *da* literatura, abarcando a caracterização de um *paradigma histórico-nacional* (Cosson, 2020).

Nesse sentido, no Ensino Médio, Amorim *et al.* (2022, p. 17) lembram, também, que, ainda hoje:

Os saberes das aulas de literatura seriam, então, de um lado, trabalhar os gêneros literários e suas particularidades estruturais, noções de estilística, funções e figuras de linguagem; e, de outro, os textos literários propriamente ditos, inseridos na apresentação das escolas literárias (barroco, arcadismo, romantismo e por aí em diante, até chegar à dita literatura pós-modernista e contemporânea), acompanhados de breves resumos sobre seus respectivos autores (Amorim *et al.*, 2022, p. 17).

Até aqui, percebe-se que a constante predominância dessa abordagem sistematizada não é de fato o real problema do ensino de literatura contemporâneo, de acordo com a visão dos autores e com a visão adotada neste trabalho. Na realidade, o impasse surge à medida que esse ensino se mantém permeado de distanciamentos em relação ao seu público-alvo: o estudante.

Ainda para Amorim *et al.* (2022), o problema reside e ganha corpo quando o foco na contextualização sócio-histórica-cultural, ou seja, quando o foco apenas na função artística ou linguística da literatura, são trabalhadas isoladamente. Esse isolamento acaba resultando no que Petit (2009, p. 156) chamou de oposição à iniciação da “arte mágica” quando se chega nos anos finais da educação escolar. Assim dizendo, de acordo com a autora, “[...] no Ensino Médio, sobretudo, quando a postura do leitor diante do livro deve ser mais distanciada e a abordagem mais erudita, muitos jovens perdem o gosto por ler” (Petit, 2009, p. 155). Logo, a literatura parece perder o seu destaque e seu papel na formação do leitor, uma vez que este se vê cada vez mais distanciado do processo dialógico previamente pensado.

Entretanto, o problema parece se fazer gritante especialmente quando tal trabalho isolado é baseado unicamente (e, em alguns casos, superficialmente) em obras e temáticas que não necessariamente dialogam com os interesses e com a bagagem real e cultural dos estudantes do Ensino Médio das escolas públicas brasileiras. Caberia, nesse sentido, observar se a literatura na escola vem pendendo mais para o lado do ensino ou da educação literária, existindo, portanto, tal distinção.

Visando à continuidade da formação do leitor literário, Alves (2016, p. 1 *apud* Amorim *et al.*, 2022, p. 19) considera que “[...] a educação literária pretende formar esse leitor competente”, compreendendo a educação como esse processo sem barreiras. É importante ponderar, também, que, assim como Amorim *et al.* (2022, p. 19), “[...] acreditamos que o ensino de literaturas e a educação literária são práticas pedagógicas complementares e socialmente engajadas”, as quais, de certo modo, acabam refletindo como formas e práticas separadas – se realizadas – quando aplicadas nas salas de aulas, por exemplo. Todavia, a noção de educação literária (pautada nas influências freirianas) é muito mais ampla do que o percurso do ensino; ela envolve não apenas a formação do leitor, mas também o pensar a literatura em suas diferentes e ampliadas formas em sociedade (cf. Dalvi, 2020; Educação [...], 2020).

Nesse sentido, visando às implicações únicas da formação do leitor, toma-se e prossegue-se para os limites deste trabalho a noção de ensino de literatura. Porém, mediante distinção, pensar as vivências literárias dentro ou fora das escolas envolve muito mais que a

apresentação de determinadas obras selecionadas pelo cânone, por exemplo. Envolve, nesse processo, pensar as possibilidades de dar continuidade a uma formação leitora iniciada no Ensino Fundamental, ou, em algumas realidades existentes no Brasil, a uma formação leitora que ainda será iniciada.

Consoante esse raciocínio, torna-se relevante lançar o olhar também para a figura do professor de literatura, que, diante dos possíveis interesses das turmas e das exigências curriculares, encontra-se em uma verdadeira encruzilhada pedagógica:

Por um lado, ainda que defenda o valor das obras canônicas como capital cultural, termina por diminuir-lhes o espaço em favor de obras mais atraentes para os alunos, tais como os best-sellers do momento, sob o argumento de que pelo menos assim eles leem. Por outro, recusando as pressões dos alunos e das coordenações pedagógicas, insiste cegamente na leitura dos textos clássicos, tratando a obra literária como conteúdo de aprendizagem semelhante a outras disciplinas, não faltando a prova, o resumo e outras formas de forçar a leitura e, assim, introjetar no aluno uma imagem desabonadora da literatura (Cosson, 2022, p. 13-14).

Entre outras questões que colocam o professor e o ensino literário do Ensino Médio contra a parede, sem saber (ou sem conseguir ao certo) qual posicionamento seguir diante das demandas externas e internas, tem-se a noção de que encarar a realidade das escolas públicas brasileiras não é um horizonte de possibilidades. Ao menos nem sempre. Se escolher entre as obras e abordagens sugeridas pelas diretrizes curriculares estaduais e nacionais já é um desafio (Evento [...], 2021), optar pela exclusão ou inclusão de x ou y do planejamento das aulas também não é uma tarefa fácil.

Nesse cenário de conflitos, por sua vez, o que sobra para a literatura, muitas vezes optando-se pelo tradicional e confortável, é a sua transformação “[...] em um pálido reflexo do que havia sido no passado, e no pior deles, uma caricatura, na qual a leitura dos textos literários é substituída por listas de autores e características de estilos de épocas” (Cosson, 2022, p. 15). Nesse sentido, Cosson (2022) aposta na necessidade de evitar tal impasse, em especial, com a ampliação do entendimento acerca da literatura. Isto é, a partir do momento em que a literatura e o trabalho com a literatura não são vistos efetivamente para além das obras inseridas no cânone, o peso da escolha que recai sobre o docente não o possibilita enxergar outros horizontes. Dessa forma, compreender a flexibilidade da literatura é, de certo modo, flexibilizar seus alcances. E mais: nesse cenário, a dinamicidade do letramento literário seguiria a sua fluidez, sem ficar refém do tempo ou do espaço (Cosson, 2009, 2022).

No que diz respeito a esse “leitor competente” mencionado acima, para Cosson (2022), tal atribuição evoca, entre outros aspectos, a necessidade de uma leitura formativa que

perpassa a variedade de textos lidos. Em outras palavras, o leitor competente, formado ou em formação, conquista o apreço pela leitura de textos diferentes. Dito isso, ler um único tipo e estilo de texto ou, conseqüentemente, um único gênero, “[...] termina por empobrecer seu repertório e limitar a sua competência de leitor” (Cosson, 2022, p. 46).

Esse argumento revela-se por inteiro coerente. Torna-se interessante não apenas atender aos gostos dos estudantes, visto que existe o risco de restringir o seu alcance, subestimando-os. Não obstante, é imprescindível ter em mente, também, que a inserção única das obras representantes do cânone brasileiro, de maneira superficial e excludente, não é efetiva, tendo em vista a constante do afastamento da formação leitora nos anos finais da Educação Básica, uma vez que, na maioria dos casos, os estudos literários deixam, em algum momento, de fazer parte dos interesses cotidianos pós-escola (Zilberman, 2008, 2012).

Dizendo isso, para Zilberman (2012), em um cenário cujo ensino de literatura tem se mantido em grande parte realizado com um único – e aparente – intuito, poucos serão aqueles que desenvolverão o interesse de apreciá-la posteriormente. Tal intuito, portanto, se apresenta em decorrência da presença da literatura enquanto disciplina cobrada nos vestibulares. Acerca disso, Zilberman (2012, p. 202) destaca que, “[...] com efeito, nada, a não ser o vestibular, explica a presença da literatura no nível médio, desde que se aceleraram as mudanças em sua organização”, e, por consequência, são os vestibulares que acabam ditando, predominantemente, o ritmo do ensino literário nos anos finais, uma vez que, mergulhadas no sistema capitalista da sociedade, as escolas visam aprovações – e, de certa forma, os pais e os próprios alunos também. Nessa perspectiva, a literatura no Ensino Médio perde seu teor de apreço pelo texto literário para valorizar a tradição literária, algo que Cosson (2020) limita como *paradigma histórico-nacional*.

O real interesse do ensino de literatura, portanto, passa a ser utilizar todas as ferramentas possíveis e a disposição para subverter isso, facilitando o contato com outras literaturas de maneira menos abrupta. Assim como os *slams*, as *fanfics*, os textos contemporâneos e as histórias em quadrinhos (HQs), também é pertinente cogitar a literatura juvenil, seguindo, dessa forma, o que Todorov (2009, p. 90) defende: “[...] todos os ‘métodos’ são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos”. Todavia, mediante as (im)precisões da BNCC, por exemplo, o professor de literatura também não tem a devida base para tal.

Especificamente no Ensino Médio, o docente se depara com múltiplas alternativas que não necessariamente contemplam o tempo do cronograma escolar, com demandas, provas, testes, atividades e simulados. É nessa espécie de ciclo que “[...] o Ensino Médio reduz-se a

uma espécie de treinamento para a realização desses testes” (Mendes, 2020, p. 140), visando a uma preparação para os vestibulares, e a literatura, enquanto disciplina escolar, uma vez também escolarizada, segue o mesmo padrão de testes, cuja finalidade é a checagem única e pragmática do conhecimento, sem um profundo e dialógico conhecimento acerca da leitura literária (Mendes, 2020).

Em contrapartida, uma outra barreira, segundo Mendes (2020), surge quando a leitura fica largada no imaginário da ludicidade, sem análises críticas. Dessa forma, o que Mendes (2020, p. 142) acaba observando e defendendo é a implementação de um ensino e educação do texto literário “[...] não simplesmente como um artefato cultural *lúdico*, mas, principalmente, *lúcido*”. É na busca de certa ludicidade e lucidez através da literatura, durante e depois da sala de aula, que este trabalho lança mão da literatura juvenil como uma alternativa viável para a continuidade da formação do leitor no Ensino Médio.

3.1 RESGATANDO A LITERATURA JUVENIL: IMPLICAÇÕES INICIAIS

“Literatura infantil”, “literatura juvenil”, “literatura infantojuvenil” ou, talvez, simplesmente “literatura”? A esse respeito, Cecília Meireles (1984)² pensou a literatura, em um primeiro momento, como uma manifestação intelectual através da palavra.

No entanto, logo situando as manifestações orais nessa reflexão, a autora percebeu que o conceito de literatura permite o enlace a outros aspectos maiores, como, por exemplo, considerar também a existência de outras categorias – a infantil, por exemplo. Nesse sentido, para Meireles (1984, p. 20), “[...] não haveria, pois, uma literatura infantil *a priori*, mas *a posteriori*”, tendo em vista que esta ganha circulação a depender dos interesses do seu público. Na verdade, para a autora, caracterizar essa literatura não é um processo tão simples assim. Em relação a essa caracterização, também para Colomer (2003), sob mesmo ponto de partida, essa dificuldade de precisão confere, em grande parte, relações externas e intrínsecas ao livro: é o caso, por exemplo, de obras que são escritas por adultos com o objetivo de atingir o público infantil e/ou juvenil; obras pensadas inicialmente para adultos, mas que conquistaram espaço no meio infantil e juvenil³ etc.

² A publicação original do texto de Cecília Meireles data da década de 1950.

³ Nesse sentido, a pesquisadora espanhola faz alusão ao “duplo destinatário” (Colomer, 2003, p. 165) existente nessa relação. Como exemplo, cita a obra *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carrol, que apresenta um enredo e uma exploração semântica considerada de difícil acessibilidade às crianças, porém acessível aos adultos. Entretanto, ainda assim é uma referência na tradição da literatura infantil e juvenil. Tal advento, por exemplo, coincide com a gestação da literatura infantil no Brasil, no século XIX, alçada entre traduções e adaptações de obras estrangeiras, como bem pontua Zilberman (2005).

Todavia, é válido pontuar que, consoante Zilberman (2005), os primeiros passos de uma literatura infantil no Brasil aconteceram no século XIX, em meio à transição da monarquia para o regime da República. Nesse diálogo transitório entre o contexto social brasileiro e a recepção do público, essa literatura, como considerou Cecília Meireles (1984, p. 32), se consagrou, em síntese, como “[...] o acervo de livros que, de século em século e de terra em terra, as crianças têm descoberto, têm preferido, têm incorporado ao seu mundo”. Trata-se de uma explicação relativamente ampla; literária, até. Porém, nesse sentido, a tentativa de definição dessa literatura, distinta da literatura para adultos, parece mais partir do processo de recepção, e não de produção de literatura.

Quanto a isso, como bem lembra Colomer (2003, p. 35), “[...] a literatura infantil e juvenil depende de um receptor muito mutável [...]”. Isso, por sua vez, envolve a não predominância do contexto de produção dessas literaturas, além de sua relação com o seu destinatário. Logo, envolvida nisso, há a noção subjetiva de como o leitor aceita e compreende a leitura dessas obras – a exemplo de como se dá o seu processo de circulação.

Dando vazão a essa ideia, Meireles (1984) corroborou a hipótese da manifestação dessa literatura, com força, através da tradição oral, passando depois por adaptações de obras gerais. De acordo com a autora, “[...] assim, a Literatura Infantil, em lugar de ser a que se escreve para crianças, seria a que as crianças leem com agrado” (Meireles, 1984, p. 97). Ou seja, não existiu, não existe nem existiria uma fórmula mágica para escrever literatura, muito menos a literatura infantil; o que existe, na verdade, é a interação mútua entre literatura e sujeito. A autora brasileira apontou, ainda, para a influência dessa literatura infantil no processo da formação do sujeito, envolvendo, nesse processo, a apreensão subjetiva e, sobretudo, a visão acerca de um herói ideal a ser projetado como possível espelho de conduta ou caráter para o seu público (Meireles, 1984).

Ao mesmo tempo em que Meireles (1984) reflete sobre esse papel formativo, a autora também considera a influência das frequentes crises pelas quais a sociedade do século XX vivenciou (e que ainda estão presentes no século XXI), gerando igualmente uma crise nessa literatura infantil. Isso implica considerar, nesse sentido, as duas grandes guerras mundiais e o contexto político e social nos períodos pós-conflitos, que, de certa forma, impulsionaram as produções infantojuvenis (Colomer, 2003, 2017)⁴. Nesse período:

⁴ Para a pesquisadora espanhola, o nascimento dos livros literários direcionados para o público infantil e juvenil remonta desde o século XVIII. Todavia, a reflexão crítica e formativa em cima destas corresponde ao século XX, sobretudo pelas produções inspiradas pelos contextos de guerras e pelo direcionamento editorial, bem como a disseminação dos estudos e bibliotecas direcionadas a esse público (Colomer, 2003).

A literatura infantil e juvenil iniciou um novo caminho para adequar sua proposta literária e educativa aos leitores nascidos no seio dessas novas sociedades que a levaram a terrenos não conhecidos anteriormente. Assim, o grau de experimentação foi muito elevado nas décadas de setenta e oitenta e permitiu um salto de modernização decisivo para que esta literatura se adequasse aos leitores infantis e adolescentes de nosso tempo (Colomer, 2017, p. 189).

Dessa forma, a maneira de enxergar as crianças e os jovens, bem como os produtos destinados a esse público, também foi repensada. De acordo com Colomer (2017, p. 190), o mundo pós-Segunda Guerra Mundial vivenciou mudanças e ampliações em diversos níveis, e, por consequência, “[...] os livros infantis se encheram de humor e de fantasia, de personagens ociosos, ternos e absurdos, mas enfrentando também a ambiguidade dos sentimentos, a complexidade dos conflitos e as mudanças de perspectivas”. Diante disso, a literatura infantojuvenil abraçava características didáticas, uma vez que o ambiente externo almejava transmitir certa ordem para os indivíduos em estado de formação.

Concomitante a isso, a contemporaneidade, bem como o mundo globalizado, trouxe à esfera social a ascensão tecnológica e a consequente modernização. Esse mundo modernizado, notoriamente capitalista, ao passo que traz inovações e melhorias, também traz “mudanças” para o indivíduo moderno que busca entender a sua participação nessa nova estrutura social (Berman, 2007), que, por sua vez, demanda atos diferentes daqueles empreendidos nos séculos anteriores.

As mudanças sociais recentes foram de tal forma e se reproduziram em tal velocidade que a percepção social dos valores parece passar por uma fase de insegurança, para o que contribui também a exploração da individualidade e a desagregação do indivíduo que presidiu a reflexão cultural do século XX e que impregna todas as formas artísticas atuais (Colomer, 2017, p. 197).

Essa nova atmosfera pós-industrial, a qual Colomer (2017) chamou de *relativização de valores*, contribuiu – e muito – no desenvolvimento das literaturas infantis e juvenis da atualidade, no tocante, dentre outras coisas, a atender a individualidade das crianças e dos adolescentes. De acordo com a autora, “[...] nesta tendência, a presença de sentimentos pouco tocados até agora, como o amor infantil ou os sentimentos negativos (tristeza, depressão, etc.), produziram um novo tipo de ruptura de tabus temáticos na literatura [...]” (Colomer, 2017, p. 199). Ainda segundo Teresa Colomer, isso acaba desembocando, inclusive, na ampliação do espaço literário, alcançando agora o ambiente familiar, uma vez que é nele onde os indivíduos encontram, inicialmente, uma imagem já conhecida (Colomer, 2017).

Para Meireles (1984), porém, tal crise nessas literaturas, especialmente no Brasil, se deu não pela falta ou pela complexidade temática, mas pela abundância. Isto é, em meio à

dinamicidade e às mudanças da sociedade contemporânea, muitos foram e são – principalmente considerando a gama tecnológica de hoje – os atrativos para as crianças e jovens. Por consequência, a literatura pareceu competir e refletir essa dinamicidade de ofertas avulsas, prezando pela quantidade e não necessariamente pela qualidade. Em contrapartida, Colomer (2003) ressalta, ainda, que foi justamente nesse momento de mudanças que a literatura infantil começou a se distinguir da literatura juvenil.

Nota-se, até aqui, a recorrência predominante da inserção da literatura infantil atrelada às produções juvenis até como sinônimos, muitas vezes sendo elas mencionadas como um único elemento: infantojuvenil. Nesses casos, essa relação entre uma e outra é apresentada como uma categoria que dá conta de uma faixa etária e de um grupo único, quando, na verdade, os termos se interpolam ou se confundem em diversos momentos.

Por vezes, esse processo refletiu certos problemas no que se refere, sobretudo, à ambiguidade do direcionamento: temáticas e abordagens formuladas visando à recepção infantil, versavam entre a literatura juvenil e a literatura para adultos, gerando determinada inconsistência⁵ (Colomer, 2003). E mais: nesse processo de distinção entre infantil e adulto, restava um público: o adolescente, que passava a ser visto como tal pela sociedade emergente.

É nesse cenário de categorias distintas que Gregorin Filho (2011, 2016) enfatiza determinadas diferenças entre as produções infantis e juvenis, em especial no tocante ao público adolescente: a própria adolescência, que, para ele, contempla a juventude e é uma concepção cultural e mutável no decorrer das gerações. Além disso, trata-se, também, de uma *fase de indefinição* (Gregorin Filho, 2016) que contempla o público da literatura juvenil, uma vez que o imaginário que circula nesse público difere do imaginário da infância, tendo a literatura um dos pontos de espelhamento desse novo imaginário.

3.2 LIMITES E ALCANCES DA LITERATURA JUVENIL

Com o objetivo de ressaltar as características que rondam as literaturas infantis e juvenis atuais (a partir das produções do século XX, sob destaque em sua pesquisa), Colomer (2003) destaca o público adolescente a partir dos 12 anos⁶, e, de acordo com ela, é para essa fase que as produções literárias perdem o seu caráter fabulatório e predominantemente

⁵ No prosseguimento de sua pesquisa, a autora destaca, inclusive, que temas comumente considerados impróprios para serem retratados nas narrativas infantis, como o desenvolvimento sexual, por exemplo, são reaproveitados nos romances juvenis (Colomer, 2003).

⁶ Esse parâmetro não se resume aos estudos da pesquisadora espanhola. Tal distinção entre crianças e adolescentes a partir dessa faixa etária também é observada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) brasileiro.

fantástico para ceder lugar aos aspectos da construção de personalidade. Isso, em especial, no que diz respeito aos temas tangentes ao amadurecimento. Para a pesquisadora espanhola, “[...] a ficção para adolescentes resulta em um grupo mais singular e mais variado em relação aos modelos literários da narrativa atual” (Colomer, 2003, p. 248) porque as temáticas abordadas nessas produções são semelhantes em termos de modelo. Entretanto, de acordo com a autora, a aproximação dessa literatura com a dita “literatura para adultos” facilita variedades em seus gêneros (fantástico, realista, maravilhoso, aventura etc.).

É nesse sentido que, para Colomer (2003, p. 249), “[...] a descrição da vivência individual de um protagonista, normalmente associada ao amadurecimento na etapa adolescente, configura a tendência mais importante da narrativa desta idade”. Isso acontece, por sua vez, com a tomada da figura do herói como protagonista, encabeçando aventuras externas (nem sempre desejadas), mas de significativos descobrimentos internos. Tal jornada, por conseguinte, geralmente é construída na narração em 1ª pessoa, visando à eventual aproximação com o leitor⁷.

Segundo esse ponto de vista, Martha (2010, p. 127), analisando as construções de identidade através de narrativas da literatura juvenil, ressalta, por exemplo, que “[...] considerar o modo de manifestação da voz narrativa é fundamental para avaliarmos o grau de proximidade entre personagens e leitores”, tendo em vista que é a partir dessa aproximação, em geral na primeira pessoa, que o leitor tem as suas primeiras identificações no que diz respeito ao foco narrativo. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Gregorin Filho (2011) toma a década de 1980 como um período de verdadeira ascensão da literatura juvenil, especificamente, no Brasil. De acordo com o autor, isso decorre de alguns fatores, destacando-se, dentre eles, a nova dimensão social que o mundo vivenciava e, com isso, a apreensão do jovem como figura potencialmente ativa na sociedade e nas mudanças desta⁸ (Gregorin Filho, 2011).

⁷ Investigando as circunferências da personagem de ficção, por esse caminho, Candido *et al.* (2014) dá ênfase às discussões relativas aos construtos desse elemento da narrativa, bem como aos limites levantados entre o indivíduo pertencente à realidade humana e o pertencente ao mundo ficcional. Em detrimento disso, ressalta-se o papel da personagem na ajuda em proporcionar, à sua maneira, a experiência estética do leitor, visto que “[...] assim, o leitor contempla e ao mesmo tempo vive as possibilidades humanas que a sua vida pessoal dificilmente lhe permite viver e contemplar, visto o desenvolvimento individual se caracterizar pela crescente redução de possibilidades” (Candido *et al.*, 2014, p. 46). Isso se refere a todo e qualquer personagem de ficção, não ficando de fora, portanto, as personagens que protagonizam as narrativas juvenis, especialmente, com seu valor formativo.

⁸ Quanto a esse quesito, convém lembrar da atmosfera social, política e econômica que o Brasil se encontrava na década de 1980: a saída de um regime ditatorial de mais de 20 anos, a redemocratização, as investidas em políticas públicas que atendessem à Educação etc.

Além disso, entra nessas contribuições a fundação da Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, que facilitou o reconhecimento e a repercussão das produções e dos autores desse gênero em território nacional. Para Gregorin Filho (2011), esses acontecimentos, somados às novas produções que respondiam às demandas sociais, encontraram considerável espaço formativo na escola, cuja preocupação em formar os jovens ecoava desde o século XIX. De acordo com o autor, “[...] então, estudar literatura juvenil é (da mesma forma como se fala da literatura para crianças ou da literatura de modo geral) vincular determinado tipo de texto às práticas sociais que foram se impondo nas comunidades e na formação dos jovens” (Gregorin Filho, 2011, p. 28); ou seja, enquanto objeto literário independente de adjetivações (cf. Andruetto, 2012), a literatura fornece lentes para o vislumbre de uma sociedade em transformações e, sobretudo, para o diálogo do indivíduo com essas transformações.

De igual modo, a literatura juvenil acompanha e estabelece o diálogo do seu público jovem com o mundo em que este se encontra imerso. É com esse intuito que:

As obras classificadas como literatura juvenil devem ser observadas como textos cujo objetivo principal é expressar experiências humanas de cunho existencial/social/cultural, numa construção estética (literária) apropriada à experiência de vida e a um tipo de linguagem específico de seu público-alvo (Gregorin Filho, 2011, p. 66).

Nesse percurso, nomes como Monteiro Lobato, Cecília Meireles, Ziraldo, Lygia Bojunga, Ruth Rocha, José Mauro de Vasconcelos, Ana Maria Machado, Marina Colasanti, Pedro Bandeira, entre outros, ajudaram a impulsionar e a consolidar a literatura infantil e juvenil no Brasil. Para Coelho (2000), inclusive, foi Monteiro Lobato o responsável por abrir de vez as portas para a literatura infantojuvenil no Brasil, em meio à atmosfera modernista.

Contudo, de acordo com o que Gabriela Luft (2010) ressalta em seu artigo intitulado *A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências*, as produções juvenis, no Brasil, ganharam força em alguns momentos distintos. O primeiro momento acompanhou, entre o fim do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a fase de urbanização do país, cujas produções emergentes focavam em formatos estereotipados do público-alvo, ainda muito semelhantes às produções infantis. Em meados dos anos posteriores – a exemplo da década de 20 do século XX –, as produções, sobretudo partindo de Monteiro Lobato, se preocuparam em representar uma linguagem digna de acessibilidade, ou seja, mais próxima da realidade juvenil.

Daquela época para a contemporaneidade, as produções juvenis brasileiras se pautaram na produção de uma literatura que dialogasse verdadeiramente com o público almejado e não ficasse presa unicamente aos retratos das produções com respaldo didático. Por consequência, na primeira década do século XXI, as produções juvenis deram um salto, ganhando, inclusive, modalidades juvenis no Prêmio Jabuti, na Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA) e no próprio Prêmio FNLIJ⁹.

Com isso, construindo uma análise das obras ganhadoras dos prêmios literários nacionais no início do século XXI, Luft (2010, p. 122) concluiu que:

Predominam, no Brasil, narrativas juvenis pautadas pela introspecção psicológica, que exploram o “espaço interior” das personagens, geralmente adolescentes. Conjugadas ao tema, estão duas inovações temáticas representativas da literatura juvenil publicada nos últimos anos: a descrição de aspectos psicológicos dos protagonistas e a abordagem de conflitos familiares, amorosos, bem como a tematização de questões polêmicas e presentes na vida do jovem atual, como a morte, a enfermidade, a dor e a solidão, entre outros (Luft, 2010, p. 122).

Portanto, acompanhando o ritmo das transformações da sociedade atual, bem como as demandas do público juvenil em específico e, por consequência, a ampliação do nicho editorial, a literatura juvenil brasileira passou a ser marcada por outros nomes, tais como Thalita Rebouças, Paula Pimenta, Luís Dill, Vitor Martins, Bruna Vieira, Babi Dewet, Severino Rodrigues, Clara Alves, entre muitos outros. Tais produções da contemporaneidade, por sua vez, são acompanhadas pela especificidade do mercado editorial brasileiro, com editoras e selos editoriais voltados para a publicação de obras juvenis estrangeiras e nacionais (Carneiro; Farias, 2020). Logo, nota-se também essa estreita ligação que a literatura juvenil contemporânea estabelece com as produções estrangeiras do mesmo gênero, sobretudo as norte-americanas, tomando de empréstimo, inclusive, termos estrangeiros, como o *young adult* (YA) ou *new adult* (NA), que já se popularizaram em território nacional e nas redes sociais (Carneiro; Farias, 2020).

Dessa forma, hoje, “[...] pode-se entender, então, baseado no público-alvo e nas condições de produção, que a literatura YA é o nome dado nos países de língua inglesa para *literatura juvenil*” (Carneiro; Farias, 2020, p. 219), não deixando de afirmar as autoras, ainda, que a literatura juvenil atual brasileira se relaciona com a literatura estrangeira, visto que, além do empréstimo linguístico, os jovens têm consumido as produções da literatura YA que aqui chegam traduzidas (Carneiro; Farias, 2020). Ou seja, para além dos autores nacionais,

⁹ Prêmio literário idealizado e fundado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), na década de 1970, com a finalidade de premiar as melhores produções infantojuvenis brasileiras.

alcançam destaque na lista dos *best-sellers* e nas livrarias as narrativas de Taylor Jenkins Reid, John Green, Rick Riordan, Jenny Han, Colleen Hoover, Casey McQuiston etc.

No tocante à caracterização das produções juvenis, consoante as temáticas comumente abordadas, destacam-se aquelas que circundam situações vivas da juventude humana, a saber: “[...] a violência, as drogas, o preconceito, o *bullying*, a anorexia e a bulimia, a separação de pais são temas recorrentes nas narrativas juvenis, que também falam de amor, amizade, descobertas, superação e crescimento” (Turchi, 2016, p. 85). Percebe-se, portanto, a predominância de temas que circulam a subjetividade, e, ao mesmo tempo, a coletividade jovem. Mais especificamente, destacam-se questões que são tangentes à existência humana como um todo, mas que ganham a intensidade da “descoberta” a partir da adolescência, quando o adolescente passa a se reconhecer e a reconhecer o outro na fase de amadurecimento.

É sob esse prelúdio principal de identificação que o trabalho com a literatura juvenil nas escolas ganha notável espaço no que diz respeito, sobretudo, não só ao processo de formação do leitor literário nos anos finais da Educação Básica,¹⁰ mas também ao processo de continuidade deste, que, por vezes, é silenciado pelos documentos oficiais do Ensino Médio.

¹⁰ É por esse caminho que a pesquisa de Puchalski (2017) e os estudos de Gregorin Filho (2011, 2016) se enveredam, norteados pela literatura juvenil enquanto gênero que se distingue da literatura infantil e, ainda, propício para o trabalho no processo de formação leitora até mesmo no Ensino Médio – foco das contribuições deste presente trabalho.

4 O PROBLEMA DA LITERATURA ENTRE INCLUSÕES E EXCLUSÕES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

O percurso da educação no Brasil e sua ideia de ensino atravessaram diferentes contextos econômicos e políticos, enfrentando, inclusive, mudanças de norteamientos desde a fundação do Colégio Pedro II (cf. Soares, 2004). Nesse sentido, pensar o Ensino Médio no Brasil também acompanhou diversas mudanças, entre exclusões, inclusões e reformulações de políticas públicas. Logo, pensar a presença ou a ausência de um ensino de literatura nas escolas brasileiras também se deu através de um percurso significativo.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) – foi um marco, entre tantos outros, nos assuntos tangentes à Educação – e sua importância – na virada do século XX para o século XXI em todo território nacional, proporcionando o lançamento de políticas públicas que atendessem às demandas e servissem como tentativa de promover um norte para o sistema educacional brasileiro, com a publicação, por exemplo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997). Tal documento, por sua vez, contemplou o Ensino Médio em 1999, e o PCN+ (Brasil, 2002), logo depois, surge segmentando o conhecimento desses anos seriados por áreas. Contudo, ainda que a literatura fosse devidamente mencionada nesses documentos, privilegiando o trabalho com o texto literário enquanto objeto de ensino, a apreensão com o seu trabalho estava estreitamente subordinada à disciplina de Língua Portuguesa, servindo a ela como pretexto quando necessário (cf. Lajolo, 1988).

Em resposta a essas lacunas deixadas pelas políticas e documentos anteriores, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem), por sua vez, apresentaram a literatura de forma mais clara. Na leitura das Ocem, também respeitando a divisão segundo as áreas do conhecimento, na seção de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a disciplina de Língua Portuguesa é apresentada de forma isolada da disciplina de Literatura e das demais disciplinas que compõem a grande área das Linguagens. Cada disciplina ganha um capítulo específico e, em cada um desses, são discutidas as especificidades e teorizações, bem como a concepção idealizada da disciplina para os anos finais do Ensino Básico. Logo, da mesma forma que essas disciplinas, sobretudo a Língua Portuguesa e a Literatura, se comunicam, elas também acabam se isolando – ou sendo isoladas.

Conforme estabelecido pelas Ocem, abraçando a Literatura enquanto disciplina a ser contemplada, um dos atributos do discurso literário seria a sua “[...] condição limítrofe, que outros denominavam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o

exercício da liberdade” (Brasil, 2006, p. 49), servindo ao sujeito enquanto instrumento de desenvolvimento estético, mas também de desenvolvimento de si. Nesse sentido, desde os anos iniciais da primeira década do século XXI, os documentos nacionais que contemplam as particularidades do Ensino Médio incorporaram – e, pelo visto, abraçaram – a discussão do “Por que ensinar a literatura no Ensino Médio?”, que foi levantada desde os últimos PCNs, por pais e os próprios estudantes, numa tentativa de rebater o questionamento social da época sobre se o ensino literário nas escolas “serviria para alguma coisa” posteriormente. Se sim, “para quê?” – questionamento este que ecoa até hoje dentro e fora das salas de aula das escolas brasileiras.

Deixando de lado as veredas do retrato social do país naquela época, as Ocem não desconsideram que, comparada às outras ciências, a Literatura não apresenta finalidades práticas. Em contrapartida, o documento também não renuncia à noção da literatura enquanto arte e elemento essencial à formação humana, tomando, para isso, as conceituações de Antonio Candido (2012), presentes em seu ensaio *O direito à literatura*, que, por sua vez, foi publicado inicialmente na década de 1980.

Seguindo essas concepções, o documento reitera que a literatura possui, sim, um poder humanizador sobre o indivíduo (Brasil, 2006). Nesse sentido, de acordo com Candido (2012), enquanto texto, a literatura é um objeto – e bem – essencial. Com isso, não só o crítico brasileiro, mas também as Ocem, em especial, consideram que a literatura auxiliará o leitor na construção de uma visão crítica de si e do mundo em que está imerso. Dessa forma, de acordo com as Ocem, a defesa pela permanência dos estudos literários no currículo do Ensino Médio rebateu a ideia de que:

[...] viver para o trabalho sem que esse signifique fonte de qualquer prazer; querer que a escola prepare apenas para enfrentar o sofrimento do cotidiano, principalmente para os não privilegiados, é, por um lado, resultado de uma poderosa e perversa máquina que parece determinar os caminhos a serem percorridos e, por outro, o determinante desses caminhos (Brasil, 2006, p. 51).

Sendo assim, fazia-se necessária a defesa por um letramento literário que permitisse propiciar a literatura como auxiliadora na construção de uma visão de mundo. Entretanto, a postura que os PCNs (Brasil, 2002) adotavam acabou gerando embates, como os problemas do foco não em aulas *de* literatura, mas da *história da* literatura. Visando ao ensino literário propriamente dito e à eventual formação leitora, a diferença de conteúdo é estipulada desde o Ensino Fundamental. Logo, preparando o indivíduo para as novas demandas do Ensino

Médio, o ensino de literatura desde o Ensino Fundamental também passou a sofrer alterações consideráveis.

No Ensino Fundamental, por exemplo, o ensino literário, de acordo com as Ocem, é oferecido como um leque de possibilidades, sobretudo nos seus anos finais, caracterizando-se:

[...] por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual se misturam livros que indistintamente denominamos “literatura infanto-juvenil” a outros que fazem parte da literatura dita “canônica”, legitimada pela tradição escolar [...] (Brasil, 2006, p. 61).

Essa abertura dada no Ensino Fundamental corresponde a uma preocupação e tentativa de formação de leitores, tentativa esta que, quando espelhada para a realidade de muitas escolas públicas no Brasil, por exemplo, nem sempre alcança êxito, tendo em vista que “[...] o jovem leitor brasileiro, que muitas vezes chega ao Ensino Médio com uma formação literária delicada e deficitária[...]” (Conde; Rodrigues; Bunzen, 2022, p. 32) precisa iniciar do zero uma formação literária. No entanto, abrindo espaço para considerar “o outro lado da moeda”, por mais que esse objetivo possa ter sido alcançado, em algumas realidades escolares, no momento de inserção no Ensino Médio, o estudante se depara com obras diferentes daquelas já vistas – quando vistas, na verdade –, obras essas por vezes distantes do já habituado e, conseqüentemente, pouco atrativas.

Quanto a isso, em seu texto acerca da escolarização da literatura, Magda Soares (2011) reflete sobre a apropriação que a instituição escolar fez (e faz) sobre as literaturas infantojuvenis, destacando que a literatura é escolarizada para atingir fins. E não há problemas nisso; pelo menos não em atingir objetivos. O problema reside nos meios utilizados para atingi-los – se é que os atinge. Quais objetivos seriam esses? Cumprir o cronograma de assuntos? Segundo a autora, o adequado uso literário seria propiciar ao aluno práticas de leituras (Soares, 2011). Entretanto, acerca dessa questão, também é importante questionar: por que essas práticas de leitura são redimensionadas para um ensino de uma literatura “distante” no Ensino Médio? Tal mudança seria justificada para alcançar outras demandas, como o vestibular?

As Ocem consideram que, teoricamente, a formação leitora do indivíduo foi construída durante o Ensino Fundamental. Dessa forma, o Ensino Médio almeja trabalhar na ampliação dessa formação ao apresentar as consideradas obras clássicas. Contudo:

A escola não precisa cobrir todos os estilos literários. O professor pode, por exemplo, recortar na história autores e obras que ou responderam com mestria à

convenção ou estabeleceram rupturas; ambas podem oferecer um conhecimento das mentalidades e das questões da época, assim como propiciar prazer estético (Brasil, 2006, p. 79).

Nesse quesito, entende-se o desejo por um trabalho modular e progressivo, de forma que as obras trabalhadas durante o Ensino Médio sirvam para apreender o conhecimento de determinadas tendências, estilos e características de épocas e autores, visto que esses elementos correspondem aos modos de ler integralmente o texto literário, passando pelo conhecimento de texto, autor e contexto (Cosson, 2022). Em contrapartida, convém lembrar que tais relações não devem ser sobrepostas umas às outras (cf. Amorim *et al.*, 2022), relações essas que, vale ressaltar, não são tão explícitas ao longo dos documentos oficiais vigentes até então.

Dando prosseguimento às legislações que circundam a educação brasileira, em meio às tensões políticas e sociais que o Brasil vivenciava¹¹, a BNCC (Brasil, 2018a) nasce das discussões provenientes às políticas curriculares, passando por atualizações desde 2015 até sua última versão, em 2018 (Evento [...], 2021). A Base Nacional, atual documento normativo, é organizada de acordo com cada área do conhecimentos atreladas a competências e habilidades específicas, orientando o docente em relação às tecnologias inerentes ao processo de aprendizagem.

Nessas orientações, um dos pontos que a BNCC oferta, nas diretrizes para o Ensino Médio, é o leque de possibilidades que visam colocar o jovem do Ensino Médio em destaque, assumindo uma posição de protagonista do seu caminho formativo, de acordo com diferentes campos de atuação (Brasil, 2018a). Na seção reservada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mais especificamente em Língua Portuguesa, sob interesse para e deste trabalho, o trato com a linguagem encontra-se relacionado intimamente às novas tecnologias sociais, obedecendo ao diálogo entre os eixos (leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística/semiótica). Não obstante, quando citada a literatura, a BNCC reitera que “[...] a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio” (Brasil, 2018a, p. 499), reconhecendo, porém, através da semântica estabelecida com a locução “deve permanecer”, que seu trabalho no Ensino Médio tem sido colocado em segundo plano, não necessariamente “permanecendo” em muitas situações.

¹¹ Mendes (2020, p.136) lembra, por exemplo, que, quando da relação entre a BNCC e a (quase não) presença da literatura, a homologação do documento nacional se deu “[...] na esteira de uma agitação na política nacional, com mudança presidencial, reforma do ensino médio, alteração da Lei de Diretrizes de Bases da Educação, tramitação do Projeto de Lei nº 7.180/2014, que ficou conhecido como Projeto Escola Sem Partido, e no acirramento de conflitos ideológicos-partidários entre a população”.

A BNCC, por conseguinte, também reconhece o papel importante da literatura enquanto objeto social no processo formativo:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. [...] 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 e vivenciando (Brasil, 2018a, p. 499).

Essa nuclearidade estimada pela e reservada à literatura, no decorrer da BNCC, muito pouco é enfatizada, na verdade. Isso se traduz a partir do momento em que não há um direcionamento específico ou um aprofundamento acerca do ensino literário: nas habilidades distribuídas nos três anos do Ensino Médio, a menção ao trabalho com a pluralidade de literaturas se dá na ênfase às literaturas brasileira, portuguesa e africanas de Língua Portuguesa e às manifestações contemporâneas (versando entre o cânone e o popular), relacionadas quase que unicamente ao campo de atuação artístico-literário. De tal modo, o trabalho com a literatura é citado, mas é subentendido, sobretudo quando abre espaço para tensões à medida que há direcionamentos e ao mesmo tempo não há.

Isso acontece, em certa medida, porque, como bem observa Mendes (2020, p. 140), “[...] a Base não explicita conteúdos sob o pretexto de superar um ensino engessado e conteudístico”. Isto é, frente às lacunas deixadas pelos documentos e orientações anteriores, o direcionamento para o desenvolver das habilidades é privilegiado. Dessa forma, encontra-se no ensino de literatura, por muitas ocultações, uma insegurança para trabalhar, inclusive, com uma literatura que, atualmente, faz parte do gosto dos estudantes (Ceccantini, 2016): a literatura juvenil, que passa a ser pouco mencionada ou praticamente apagada no Ensino Médio.

4.1 LITERATURA JUVENIL E ENSINO MÉDIO: UMA POSSIBILIDADE DA CONTINUAÇÃO NA FORMAÇÃO LEITORA?

Investigando a consolidação da literatura juvenil no Brasil, Gregorin Filho (2011) destaca a estreita relação dela com a literatura infantil desde a gestação dessa juvenil, no seio da burguesia do século XIX, até o seu ápice e conquista de particularidades na década de 1980. Não obstante, segundo o autor, as tendências didáticas que circulam tais produções sempre existiram, ganhando oficialidade sobretudo com a publicação da LDB, em 1996,

momento em que a literatura (infanto)juvenil passou a ser discutida de forma mais concisa no aproveitamento do ensino da literatura com foco no Ensino Fundamental (Brasil, 1996).

Como já discutido anteriormente, quando passado para o sistema seriado do Ensino Médio, logo no primeiro ano, percebe-se que existe a tendência de o trabalho com o texto literário perder o seu traço de flexibilidade, ficando, muitas vezes, sistemático. Acerca disso, percebe-se o congelamento da ideia de que, saídos da etapa anterior, o Ensino Fundamental, os estudantes do Ensino Médio agora ganham maturidade suficiente “[...] para a leitura de textos mais complexos da cultura literária [...]” (Brasil, 2006, p. 63).

Constata-se, de maneira geral, na passagem do ensino fundamental para o Ensino Médio, um declínio da experiência de leitura de textos ficcionais, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da Literatura brasileira selecionados, que aos poucos cede lugar à história da Literatura e seus estilos (Brasil, 2006, p. 63).

Dessa forma, de acordo com as Ocem, as obras juvenis por si só não seriam suficientes para a formação do leitor literário nos anos finais da Educação Básica, tendo em vista que “[...] grande parte da ficção juvenil nacional e contemporânea, por exemplo, não é literatura no sentido mais restrito que estamos utilizando aqui” (Brasil, 2006, p. 72). Tal julgamento concorda com a proposição de Cosson (2022) acerca dos riscos tangentes ao consumo de um único tipo de texto da literatura; no entanto, a definição de ser ou não literatura enquanto valor estético traz consigo uma carga empobrecida acerca da própria literatura¹².

Essa exclusão da literatura infantojuvenil e juvenil dos currículos do Ensino Médio refletiu, inclusive, no documento oficial nacional atual, a BNCC (Brasil, 2018a), cuja menção a essa literatura é praticamente implícita nesses anos finais da educação. Ainda de acordo com a BNCC, o trato com a literatura infantojuvenil parece permanecer ganhando protagonismo com maior destaque no Ensino Fundamental, cujo trabalho se dá a partir de “[...] leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil [...]” (Brasil, 2018a, p.161). Não obstante, o trabalho com o texto literário, “[...] que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio” (Brasil,

¹² Para Ivanda Martins (2006), nesse mesmo período em que as Ocem estavam em vigor, um dos impasses do Ensino Médio era a necessidade de aprofundamento teórico, incluindo nos estudos literários. No entanto, “[...] a carência de noções teóricas e a escassez de práticas de leituras literárias são fatores que contribuem para que o aluno encare a literatura como objeto artístico de difícil compreensão” (Martins, 2006, p. 83). Isso repercute a ideia de literatura enquanto expoente das “belas letras” (Zilberman, 2001, p. 82 *apud* Martins, 2006, p. 86), existindo, desde então, a necessidade de desmistificar a elitização em cima da literatura e considerar como singular a relação que o texto estabelece com o seu leitor. Dessa forma, para Martins (2006, p. 86), “[...] cabe ao leitor construir o seu próprio ‘cânon literário’, valorizando seu repertório de leituras”.

2018a, p. 499), conforme já mencionado. Em outras palavras, o foco de formar leitores deve continuar no Ensino Médio, entendendo-se que, para atingir tal posicionamento, a exclusão de determinadas literaturas não tão “próximas” do jovem se torna uma perda.

Em detrimento disso, boa parte das competências e habilidades trabalhadas no Ensino Fundamental são supostamente aproveitadas no Ensino Médio, considerando, assim, que essas habilidades são, de fato, concretizadas no Ensino Fundamental. A isso, pois, subentende-se o aproveitamento da inclusão da literatura juvenil como um mecanismo possível de trabalho progressivo, uma vez que, entre as habilidades atualizadas da aprendizagem, o ensino de Língua Portuguesa visaria, portanto:

[...] 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, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc. (Brasil, 2018a, p. 500, grifo nosso).

Diante disso, em sua dissertação, Francine Puchalski (2017) investiga como a aceitação (e, de certa forma, a preferência) do público jovem no que se refere às literaturas juvenis envolve, entre outros aspectos, o interesse por determinados temas, abordagens e construção das personagens, sobretudo no critério da identificação. A autora destaca esse ponto, tendo em vista que “[...] os adolescentes buscam nas leituras, portanto, personagens parecidos com eles mesmos e com as pessoas com as quais se relacionam” (Puchalski, 2017, p. 61). Além disso, a pesquisadora sinaliza e rebate a já frequente indagação referente ao fato de o trabalho com os clássicos no Ensino Médio se sobressair ao trato com a literatura consumida pelos jovens, por exemplo (Puchalski, 2017).

De acordo com ela, isso se dá pela proposição de que, a partir da leitura dos clássicos, há a promoção dos saberes e reflexões, aludindo de forma crítica às menções das Ocem(cf. Brasil, 2006). Contudo, como a pesquisadora bem defende, também é possível encontrar esses pontos na literatura juvenil, obviamente tendo em vista que o processo de leitura e apreciação desta está ligado a uma experiência subjetiva(Puchalski, 2017). Dessa forma, a pesquisadora reverbera que, na literatura juvenil, o adolescente leitor tende progressivamente – e não somente num período de tempo demarcado pela duração do Ensino Fundamental – a se tornar um leitor crítico, pois, “[...] ao terminar de ler um romance juvenil que lhe trouxe uma ótima experiência literária, são grandes as chances de o leitor querer perpetuar essa experiência por meio de outros livros” (Puchalski, 2017, p. 53), considerando essa, portanto, uma abertura

possível para o mergulho na leitura das obras ditas canônicas. Concomitante a essa defesa, é possível enxergar determinado ponto de aproximação ao que Cosson (2022) indica como *modos de ler o texto literário*: através do texto, do contexto e do intertexto.

Para o professor brasileiro, esses modos de ler se conectam como teias. Dessa forma, na eventual relação intertexto-texto, existe o diálogo que o leitor pode estabelecer para além do próprio texto. Ou seja, a partir da leitura de X, o leitor consegue, através da sua experiência estética ou com a ajuda de outrem, estabelecer contatos com leitura Y (Cosson, 2022). Em outras palavras, através de uma literatura juvenil como abertura ao campo literário, por exemplo – partindo da temática, enredo, personagens, entre outros elementos –, seria possível trabalhar obras consideradas clássicas para dar seguimento ao processo dessa formação do leitor literário.

Entre outros elementos e objetos dessa leitura literária, destacar a relação entre texto-leitor como elemento indispensável e central da leitura estética da literatura torna-se algo imprescindível do processo de leitura, uma vez que é essa relação que “[...] garante a experiência literária” (Cosson, 2022, p. 54). É essa experiência literária, por sua vez, que propicia os primeiros passos para a formação do leitor.

Entretanto, como já observado por Zilberman (2008, 2012) no tocante à formação literária do leitor no Ensino Médio, tal processo encontra uma descontinuidade, haja vista que o ensino de literatura circunda outros objetivos e critérios, como o próprio vestibular. Como bem observa Gregorin Filho (2011, p. 7), contradizendo a BNCC, por exemplo, o trabalho com a leitura literária já apresenta um “[...] grande hiato na tarefa de formação de leitores” desde o Ensino Fundamental. Em outras palavras, não são todas as realidades das escolas brasileiras, mormente as ligadas à rede pública de ensino, que conseguem ou têm condições exitosas em formar leitores, de acordo com diversos fatores. Assim, como podem os estudantes dessas realidades manter ou nutrir um apreço estético por uma literatura que, na prática, pouco dialoga com eles?

Para Puchalski (2017, p. 58), sobretudo no Ensino Médio, essa descontinuidade gritante é evidenciada quando, “[...] retirada de um contexto habitual da vida dos jovens e inserida em outro, a literatura passa de divertimento nas horas livres à obrigação nas horas de estudo”, em especial nesses anos finais da Educação Básica, visto que os adolescentes saem de um trabalho com a leitura literária – teoricamente, considerado pela BNCC (Brasil, 2018a) – e se deparam com a leitura de obras consideradas destaques e representativas de determinados períodos da história da literatura para aprender não sobre o prazer estético oriundo da leitura literária, mas sobre o contexto histórico e de produção estética dessa obra.

Acerca disso, pode-se levar em consideração, também, o processo inadequado da escolarização da literatura (cf. Soares, 2011), no qual a participação ativa e dialógica do leitor não é integralmente aproveitada.

Dessa forma, de acordo com Aguiar e Bordini (1988) no que se refere aos processos que auxiliam a formação do leitor, inclusive no ambiente escolar, não existe um momento determinado que finda tal processo formativo de apreciação estética do texto literário. Na verdade, “[...] todas as pessoas, desde a infância, são, portanto, leitoras em formação” (Aguiar; Bordini, 1988, p. 11), existindo, desde a infância, possibilidades de progressão contínua. Sendo assim, presumir que o leitor do Ensino Médio já tenha habilidades prontas não pode ser uma regra, mas, sim, uma exceção.

Além disso, conforme destacado pelas autoras, o indivíduo tende a cultivar a necessidade de estabelecer relações entre o mundo à sua volta e a si próprio, numa tentativa de construção interna. A literatura, por sua vez, entra nessa construção como um elemento que pode facilitar esse diálogo significativo, “[...] forçando-o a reexaminar a sua própria visão da realidade concreta” (Aguiar; Bordini, 1988, p. 15). Diante disso, embora não exista uma idade em que tal formação esteja inteiramente pronta, há idades favoráveis para o incentivo da leitura que envolve desde o interesse pelo objeto físico aos resultados de recepção que a mesma leitura proporcionou.

Logo, fica claro que “[...] a idade do leitor influencia seus interesses” (Aguiar; Bordini, 1988, p. 19) a ponto de, apoiadas nas concepções de Richard Bamberger (1977 *apud* Aguiar; Bordini, 1988), das cinco fases de leitura, o leitor modelo do Ensino Médio se encaixaria na 5ª fase, uma vez que esta compreende:

Os anos de maturidade ou desenvolvimento da esfera lítero-estética de leitura (14 a 17 anos). Descobrir o mundo interior e o mundo dos valores, o adolescente parte para a hierarquização dos conceitos e a organização de seu universo. Aventuras de conteúdo intelectual, viagens, romances históricos e biográficos, histórias de amor, literatura engajada e temas relacionados com os interesses vocacionais vão ajudá-lo a orientar-se e estruturar-se como adulto (Aguiar; Bordini, 1988, p. 20).

Tal fase traduz os interesses pautados na construção e no desenvolvimento da personalidade, de igual modo recorrendo a questões relativas ao amadurecimento, aspecto constituinte do foco da literatura juvenil, enquanto produções destinadas aos adolescentes, integrantes dos anos seriados do Ensino Médio. Entretanto, essas não são apenas estipulações; é essa literatura que, atualmente, ainda ocupa lugar de prestígio no gosto dos adolescentes.

Acerca desse ponto, em seu artigo elaborado para contribuição à pesquisa *Retratos da leitura no Brasil 4*, realizada em 2015, João Luís Ceccantini (2016) rebate os ecos caídos no senso comum escolar de que os jovens não leem. Para o pesquisador, na verdade, com base nos resultados levantados na pesquisa, a amostra de jovens entre 11 e 17 anos indicou que “[...] o percentual de jovens leitores é, proporcionalmente, bastante superior ao da média de leitor brasileiro em geral” (Ceccantini, 2016, p. 85), evidenciando que a massa jovem mantém, sim, um hábito de leitura. Porém, a leitura experienciada com apreço é a de obras que suscitam o seu interesse, e não necessariamente as obras estipuladas pelo cronograma escolar e que atendem às exigências do vestibular, tendo em vista que o gênero mais indicado como consumido por esses jovens foi a literatura juvenil, com projeções de mais de 150% em comparação aos outros gêneros (Ceccantini, 2016).

Nesse sentido, optar por uma abordagem que aproveite tal interesse parece promissor para o aproveitamento, a continuidade, ou, ainda, para o desenvolvimento de um prazer pela leitura (Aguiar; Bordini, 1988). Esse investimento, contudo, não se caracteriza como exclusivo, mas dinâmico, colocando em movimento e expansão o letramento literário, sobretudo a formação desse leitor juvenil (cf. Turchi, 2016). Tais pressupostos, por sua vez, se fazem possíveis também na prática, já que as políticas públicas responsáveis pela distribuição de livros didáticos e literários nas escolas públicas de todo o Brasil, efetuada por meio do PNLD, têm aprovado obras da literatura juvenil para o trabalho literário na Educação Básica, abarcando, assim, o Ensino Médio.

5 PNLD LITERÁRIO: PRIMEIRAS IMPRESSÕES

Observar que a literatura juvenil mantém uma essência que propicia a formação do hábito de leitura entre adolescentes e o público jovem no geral atravessa questões que vão além da simples indicação de uma obra literária desse gênero, por exemplo. Envolve, por sua vez, considerar a iniciativa de políticas públicas voltadas para a acessibilidade dessas obras literárias, a fim de propiciar a continuidade de uma formação leitora, ou, em alguns casos, facilitar o desenvolvimento dessa constante formação. É a realidade, portanto, do PNLD Literário.

Como bem corrobora Tolentino (2020), em sua dissertação intitulada *A literatura para crianças e jovens sob coerções: uma análise crítica do PNLD literário*, as políticas públicas criadas em prol da difusão da leitura no Brasil se iniciaram, sobretudo, com a criação do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional do Livro, ambos na década de 30 do século XX. Progressivamente com o tempo, ganhava notoriedade, também, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), cujo funcionamento teve início em meados dos últimos três anos da década de 1990, atuando com o objetivo de adquirir e distribuir obras de valor literário nas escolas da rede pública de ensino brasileiras. Em 2015, porém, o PNBE teve sua atuação findada. Em termos sociais, culturais e econômicos – e até mesmo políticos –, a iniciativa do PNBE possibilitou não só a difusão de obras literárias nas escolas, como também proporcionou uma guinada nos processos que tangem a formação do leitor literário no Brasil.

Nesse sentido, Lajolo (2010) lembra que, em 2006, da parceria entre o Ministério do Turismo e o MEC, surgiu o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), idealizado com a finalidade de valorizar o acesso estudantil ao livro literário. Tal iniciativa foi estruturada de acordo com eixos que objetivavam o direcionamento: 1) à democratização do acesso; 2) ao fomento à leitura e à formação de mediadores; 3) à valorização institucional da leitura e incremento de seu valor simbólico; e 4) ao desenvolvimento da economia do livro (Plano [...], 2021). Para Lajolo (2010), portanto, a criação e a implementação dessas políticas influenciou – e ainda tem influenciado – positivamente a institucionalização da leitura e do livro no país. Nessa trajetória, a dinâmica do mercado editorial também sofreu influências e resultou diretamente no incentivo por uma formação do leitor, tendo em vista que, quanto mais acessível é a obra, maior pode ser o seu consumo¹³.

¹³ Essa noção dialoga com as premissas de Candido (2012), por exemplo, no instante em que o autor aponta para a literatura enquanto um bem essencial que deveria se mostrar um direito a todos. Mais ainda: tal noção pode se

Com o fim do PNBE, em 2015, Tolentino (2020) observa que, em seu trajeto histórico, o mercado editorial sofreu uma defasagem econômica e, em conjunto com as escolas, as editoras pediram o retorno do programa. Sendo assim, o movimento econômico seguiu o fluxo do efeito dominó: à medida que o Estado, enquanto cliente, deixa de comprar em grande quantidade os livros, o prejuízo recaiu sobre as editoras, fornecedoras diretas do produto. Entretanto, com alguns problemas de funcionamento, o PNBE apresentava aspectos que poderiam ser melhorados, entre eles a seleção de obras que pudessem possibilitar diálogos com a sala de aula (Scheffel, 2021).

Pensando nisso, em uma espécie de versão “melhorada”, através do “[...] Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em conjunto com a Secretaria de Educação Básica do MEC” (Tolentino, 2020, p. 11), nasce, como desmembramento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o PNLD Literário, em 2018 (Brasil, 2018b, 2018c).

O PNLD, por seu turno, é mais uma das empreitadas desenvolvidas pelo MEC para possibilitar o acesso aos livros e materiais didáticos nas escolas públicas de todo o país, distribuindo obras que alcancem todas as séries do ensino da Educação Básica, como a Educação Infantil, os dois níveis do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Averiguando as perspectivas do livro didático na Educação Básica, Rangel (2020) sinaliza o PNLD como um programa que obteve um sucesso inegável no que se refere ao atendimento dos seus objetivos, mas que, assim como qualquer outro programa, ainda pode ser melhorado. Contudo, não sendo esse o foco deste trabalho, retorna-se, aqui, ao seu desmembramento: o PNLD Literário.

O PNLD Literário surgiu com o intuito de continuar o legado do PNBE, distribuindo obras literárias nas escolas de todo o Brasil, porém também oferecendo uma maior e mais ampla lista de livros literários às escolas, de acordo com seus objetivos (Scheffel, 2021), e alcançando também instituições sem fins lucrativos. É importante observar que esses objetivos são mensurados de acordo com o alcance do programa, tendo em vista as finalidades de uns dos maiores contemplados nesse processo de escolha: o professor e a escola.

Dessa forma, diferente do PNBE, o PNLD Literário agora coroa o professor como protagonista da seleção das obras literárias para a sua escola, considerando, para a escolha dessas obras, o objetivo pedagógico pensado pelos docentes. Com isso, o programa elege o

apoiar nas premissas levantadas também por Petit (2009), ao entender a leitura (e pode-se considerar a leitura de literatura) como um ato político. Em virtude disso, urge a importância de haver bibliotecas acessíveis e políticas públicas que facilitem tal acessibilidade à leitura.

professor como figura fundamental no processo de escolha desses livros, bem como fornece ao docente materiais de apoio para o trabalho com as obras, vislumbrando a utilização desses livros como elementos pedagógicos em sala de aula – sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, por meio das quais os livros podem ser utilizados como instrumentos possíveis para o processo de formação do leitor literário. É nesse sentido que “[...] o programa assume a concepção de que a qualidade da obra pode variar conforme os objetivos educacionais e só os professores em suas escolas podem definir que obras devem ser lidas em determinado contexto” (Scheffel, 2021, p. 86). A seleção e aprovação desse material literário obedece a uma série de critérios que envolvem desde a qualidade textual, o obediência ao gênero e a adequação temática aos elementos gráfico-editoriais e à qualidade do material de apoio metodológico ao professor (Brasil, 2018b, 2018c), este último entrando como elemento ímpar no programa. Além disso, também se prevê a distribuição de obras literárias em Língua Inglesa.

A seleção dessas obras acontece mediante publicação do edital do programa, pelo qual autores e editoras submetem suas obras, conforme atendam aos critérios apontados no documento. Em seguida, a curadoria das obras é realizada pelo MEC, em conjunto com uma equipe técnica. Por fim, após a seleção das obras, os professores e as escolas selecionam aquelas que tenham interesses, de acordo com as temáticas e as finalidades apresentadas (Freitas; Pereira; Segabinazi, 2020).

Da escolha das obras para seleção, os critérios de eliminação, por sua vez:

[...] enfatizam a avaliação da dimensão estética e literária das mais de mil obras inscritas neste PNLD e seu papel na formação de jovens leitores(as), além de respeitar critérios de adequação linguística, de isenção de preconceitos, moralismos ou estereótipos que não contribuem para a experiência estética do(a) jovem leitor(a), bem como a adequação a itens relacionados à inscrição da obra neste Programa (Brasil, 2018b, p. 15).

Apesar de sua ampliação, Scheffel (2021) criticamente observa que a prioridade dada a tais critérios de eliminação, na realidade, gera margens para discussões problemáticas no que diz respeito sobretudo à influência que uma obra pode ou não exercer no caráter formativo do leitor. Para o pesquisador, por exemplo, “[...] um livro de qualidade estética questionável pode contribuir na formação do leitor, sendo praticamente impossível para o avaliador dimensionar esse aspecto” (Scheffel, 2021, p. 87).

Em contrapartida, foi pensando majoritariamente na promoção dessa formação do leitor literário que o Guia do PNLD Literário 2018 distribuiu as obras em seis categorias que,

por sua vez, buscam privilegiar temas pré-definidos pelos documentos norteadores de âmbito nacional – a BNCC e as Ocem. Logo, a divisão entre as categorias traduz as categorias de 1 a 4 como correspondentes às creches, pré-escolas e anos iniciais do Ensino Fundamental; enquanto as categorias 5 e 6 correspondem aos anos restantes do Ensino Fundamental e aos três anos do Ensino Médio, respectivamente. Para os fins deste trabalho, a ênfase aqui recai sobre as obras previstas para a categoria seis, o Ensino Médio, privilegiando os seguintes temas:

- a) Projetos de vida;
- b) Inquietações das juventudes;
- c) O jovem no mundo do trabalho;
- d) A vulnerabilidade dos jovens;
- e) Cultura digital no cotidiano do jovem;
- f) *Bullying* e respeito às diferenças;
- g) Protagonismo juvenil;
- h) Cidadania;
- i) Diálogos com a Sociologia e a Antropologia;
- j) Ficção, mistério e fantasia;
- k) Outros temas (Ensino [...], 2023a, s. p.).

Coincidentemente, são esses temas que circulam nas produções da literatura juvenil, conforme discorrido na seção anterior. Diante disso, no Ensino Médio, cada instituição de ensino pode escolher um total de 50 obras conforme a série escolar, versando entre diferentes gêneros e temáticas (Brasil, 2018b). Na esteira das observações críticas, Tolentino (2020) aponta, contudo, que essa organização segundo temas acaba restringindo não só o alcance das produções como também do próprio texto literário. Dessa forma, de acordo com a pesquisadora, a literatura fica constrangida aos limites pré-definidos pelo programa. No entanto, essa própria delimitação mais parece tentar ampliar o leque de possibilidades de apreensão do texto literário.

Não obstante, acerca das obras selecionadas dentro desses temas, é imprescindível destacar que o guia digital e *on-line* do PNLD Literário 2018 empreende, após a categorização dos temas, a noção de continuidade dada à experiência estética no Ensino Médio (Brasil, 2018b, 2018c). Isto é, em meio às preocupações de ampliar o repertório literário dos jovens com obras consideradas clássicas, “[...] na etapa avaliativa, não perdeu-se de vista que as

experiências com a literatura infantojuvenil devem contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (Ensino [...], 2023a, s. p.), visando não à exclusão de gêneros ou subgêneros no Ensino Médio, mas, conforme o programa toma a literatura enquanto arte, esta “[...] não se deixa prender, amarrar, encaixar” (Ensino [...], 2023a, s. p.), ampliando o alcance das obras para que estas circulem livremente pela última fase do ensino da Educação Básica¹⁴. Dessa forma, os mesmos limites categóricos que delimitam a literatura no PNLD Literário 2018 se contradizem ao tentarem ampliar seu alcance para fins de uma possível continuidade da formação literária.

5.1 LITERATURA JUVENIL NO PNLD LITERÁRIO 2018: PRESENTE!

Conforme discutido, o PNLD Literário trouxe consigo um leque de obras a serem distribuídas em todos os segmentos da Educação Básica da rede pública brasileira, contemplando desde os anos iniciais até os três anos do Ensino Médio. Apesar de estar longe de ter sido ou ser (nas edições atuais) um programa-modelo acabado, o PNLD Literário 2018 foi um marco no que diz respeito à volta do programa de distribuição de livros de valor literário nas escolas públicas do Brasil, sendo inegável, portanto, a sua importância e a sua contribuição para uma perspectiva leitora no país.

Diante disso, convém lembrar que, consoante Petit (2009), a leitura – até o momento independente de gênero, ou seja, puramente enquanto ato – carrega consigo traços de uma sociedade democrática pela qual a formação da identidade e a afirmação pessoal e coletiva atravessam as dificuldades primeiras da acessibilidade. Com isso, observa-se que, entre as obras aprovadas e listadas pelo PNLD Literário 2018 (Brasil, 2018b, 2018c), para seleção dos professores e das escolas, destacam-se gêneros distintos numa tentativa de comportar a diversidade pautada pelos documentos oficiais, com destaque para a BNCC e as Ocem, possibilitando ao público das escolas não apenas o contato com a literatura, mas também a garantia de um direito básico.

Do total das 190 obras aprovadas e disponíveis para os anos seriados do Ensino Médio, o programa agrupou a seleção de livros de acordo com o enquadramento nos seguintes gêneros, agrupando em cada divisão mais de um gênero, incluindo: 1) *Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular*; 2) *Livro-brinquedo*; 3) *Livros de imagens e livros de*

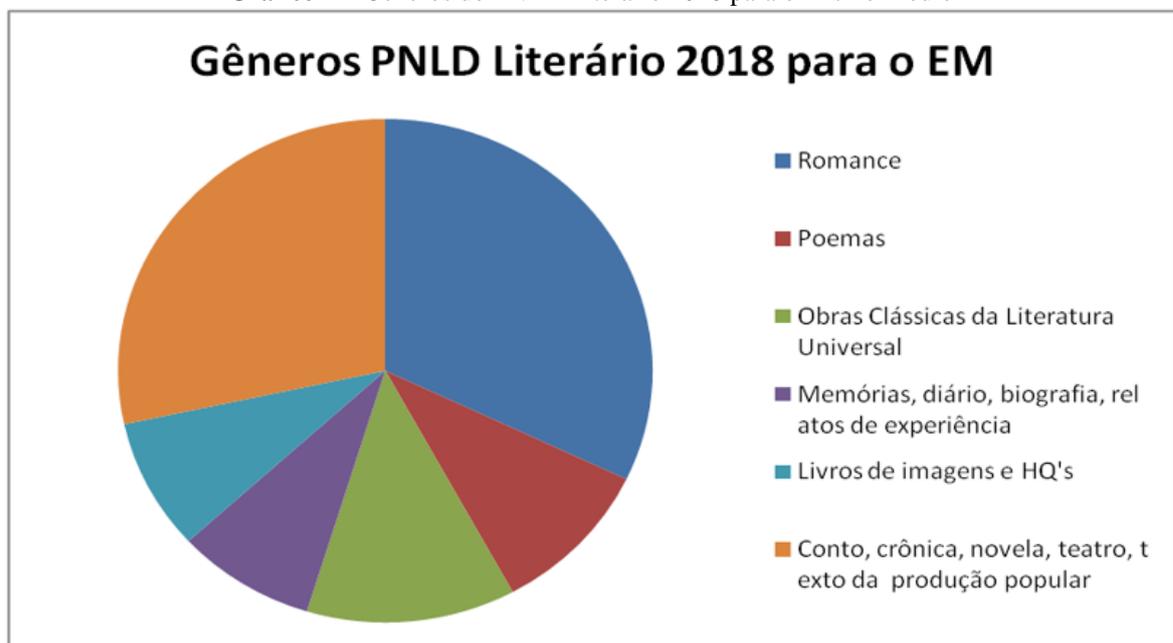
¹⁴ Interessante observar o diálogo existente com os círculos de leitura e letramento literário, levantados uma vez por Cosson (2022), cujo intuito perpassa, assim como o PNLD Literário, a formação de leitores nas escolas.

histórias em quadrinhos; 4) *Memórias, diário, biografia, relatos de experiência*; 5) *Obras clássicas da literatura universal*; 6) *Poemas*; e 7) *Romances*, versando textos que vão até mesmo além das produções da literatura brasileira.

Mediante o leque de opções, este trabalho se debruçou sobre a preocupação de encontrar, entre essas 190 obras aprovadas, produções que fossem condizentes com a literatura juvenil ou que dialogassem com os limites desta discutidos pela teoria crítica. Para a realização dessa busca, levou-se em consideração a listagem das 190 obras aprovadas pelo Guia digital do PNLD Literário 2018 e a eventual leitura das resenhas dessas obras fornecidas pela página *on-line* do Guia, tendo em vista que “[...] as resenhas das obras aprovadas assumem um papel importante, pois fornecerão [...] informações sobre cada uma das obras aprovadas no *PNLD 2018:literário*” (Brasil, 2018b, p. 10), servindo, assim, como material de consulta.

Foi observado que, para o Ensino Médio, a distribuição dos gêneros literários excluiu obras que se enquadrassem no tipo *livro-brinquedo*, deixando essas restritas aos anos iniciais da Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, ressaltando um determinado nível de maturidade e formação que os anos seriados do Ensino Médio requerem, como pressupõem os documentos oficiais sob os quais o programa se baseia (Brasil, 2018c). Dessa forma, os demais gêneros selecionados pelo programa foram distribuídos conforme ilustra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Gêneros do PNLD Literário 2018 para o Ensino Médio



Fonte: A autora (2024), adaptado de Brasil (2018b, 2018c).

Dessa forma, diante da primeira contagem feita, na categoria 1) *Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular*, foram distribuídas um total de 54 obras. Enquanto isso, na categoria 2) *Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos*, encontrou-se 16 obras. Essa mesma quantidade também foi observada na categoria 3) *Memória, diário, biografia, relatos de experiência*. Já na categoria destinada às *Obras clássicas da literatura universal*, foram distribuídas 24 obras. Por fim, na categoria voltada aos *Poemas*, foram distribuídas 19 obras e, na categoria 6) *Romance*, foi encontrado um total de 61 obras. Observa-se, nesse sentido, que a maioria das obras estão distribuídas entre os gêneros *Romance e Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradução popular*, predominando, assim, as narrativas no estilo prosaico.

No tocante às delimitações das obras, de acordo com Tolentino (2020), por sua vez, a classificação de uma obra em juvenil ou infantil (ou qualquer outra categoria literária, pode-se pensar) é, em muitas vezes, uma escolha editorial. Isso implica considerar, na realidade, que muitas das obras selecionadas pelo programa, embora atendendo aos critérios segundo o tema, refletem uma denominação que parte de uma subjetividade do mercado editorial, atravessando, na maioria dos casos, questões econômicas. Contudo, para além das ordens mercadológicas, considerando os limites aqui construídos acerca da atmosfera da literatura juvenil ou YA (Colomer, 2003; Puchalski, 2017; Turchi, 2016; Carneiro; Farias, 2020; Gregorin Filho, 2011), tomar a presença de uma personagem adolescente no enredo de uma narrativa, por exemplo, ou a centralidade do foco narrativo sob a ótica de uma personagem jovem, não necessariamente caracteriza tal produção condizente e restrita de forma única à literatura juvenil.

A nível de exemplificação, o romance *Capitães da areia*, de Jorge Amado, apresenta, em sua tessitura, protagonistas crianças e adolescentes, jovens como um todo, no grupo liderado por Pedro Bala, vivenciando diferentes situações; porém, essa narrativa comumente não se enquadra como literatura infantil ou juvenil. Sob ótica semelhante, a obra *Festa no covil*, do colombiano Pablo Juan Villalobos, apresenta uma narrativa com linguagem simples, porém sob a atmosfera violenta do narcotráfico, e, mesmo com sua narrativa se dando do ponto de vista de uma criança, não é tida como literatura infantil. Em contrapartida, *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, apesar de sua complexidade simbólica, é reconhecida enquanto obra infantojuvenil. São esses casos que ilustram a questão do “duplo destinatário” (Colomer, 2003) já mencionado anteriormente, em que as literaturas infantis e juvenis beiram os limites da imprecisão na maioria das vezes.

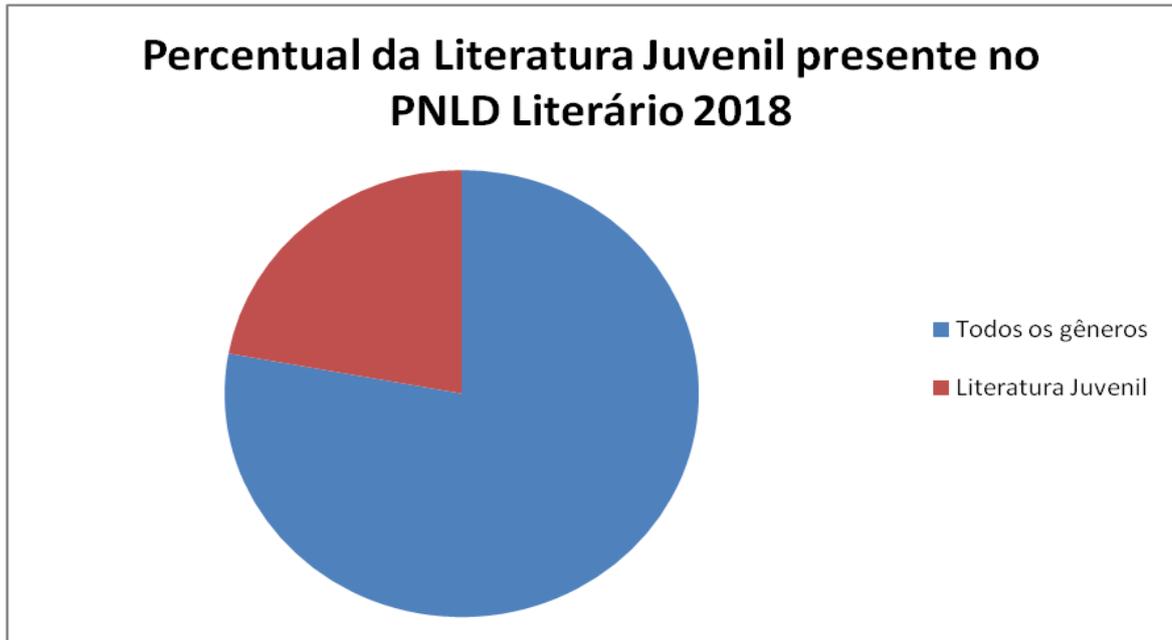
É nesse sentido que, procurando entender onde cabe ou não o rótulo de “juvenil” às literaturas (como parte de sua investigação nas obras juvenis brasileiras premiadas pela FNLIJ de 2000 a 2017), Iguma (2019, p. 92-93) toma como relevante considerar como pressupostos basilares:

- 1 – A literatura escrita sem considerar o destinatário e depois de ser enviada à editora é catalogada como “juvenil”, a partir de associação às temáticas mais comuns ao universo dos adolescentes, tais como: o primeiro beijo, a iniciação sexual, o universo escolar, a convivência com pais, o abuso sexual, a morte, a idade, por exemplo, mesmo que as realidades elencadas não se atribuam a todos os jovens, mas a uma parcela, e ainda, não se limite a eles;
- 2 – A literatura escrita tendo em vista o público-alvo, porém não se rende às encomendas e mantém o caráter artístico;
- 3 – A literatura escrita sob a “onda do momento”. O autor conta com um editor que, por sua vez, encomenda livros com temáticas específicas para atender a demanda que o público e o mercado esperam, como, por exemplo, as escolas (Iguma, 2019, p. 92-93).

Assim, aproveitando e somando-se a essas contribuições, pode-se entender a literatura juvenil, de maneira geral, pela relação de um todo que “amarra” determinadas sinalizações, a saber: a presença, sim, de um personagem jovem; o enredo composto por aventuras (nem sempre desejadas), mas que proporcionam um aprendizado interno e um amadurecimento (Colomer, 2003; Martha, 2010); a construção narrativa tecida por uma linguagem consideravelmente simples, com temas que circulam o universo juvenil, e as “novidades” do período da adolescência, como o *bullying*, a depressão, a ansiedade, os relacionamentos etc. (Turchi, 2016).

Nesse sentido, entre títulos já consagrados pela literatura brasileira, como *Laços de família*, de Clarice Lispector; *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa; *Seara vermelha*, de Jorge Amado; e clássicos da literatura universal, como *O velho e o mar*, de Ernest Hemingway; *Memórias do subsolo*, de Dostoievski, entre outros, somam-se igualmente ao acervo do PNLD Literário 2018 para o Ensino Médio: HQs, adaptações de clássicos para o público juvenil, livros com imagens, adaptações de clássicos em HQs e obras da literatura juvenil, que, por sua vez, são interesse deste trabalho. Esta última, com base na contagem feita, integra aproximadamente 27,3% das obras aprovadas, conforme ilustra o seguinte gráfico:

Gráfico 2 – Percentual da literatura juvenil presente no PNLD Literário 2018



Fonte: A autora (2024), adaptado de Brasil (2018b, 2018c).

Na lista dessas obras, encontram-se títulos que variam entre autores já consagrados pela literatura juvenil brasileira, a exemplo de Lygia Bojunga, Marina Colasanti, Rubem Alves etc., e autores contemporâneos, a saber: Luís Dill, Regina Drummond, Rosana Rios, entre outros. Além disso, em diálogo com as preocupações que tangem a BNCC (Brasil, 2018a), sobretudo no que diz respeito à oferta de literaturas (no plural: constituindo a oferta de obras brasileiras, lusitanas, africanas, indígenas, latinas e inglesas), o PNLD Literário 2018 para o Ensino Médio preocupou-se, dentre as obras juvenis, em ofertar, também, títulos de língua estrangeira, a exemplo de *Oliver Twist*, de Charles Dickens; *Eu sou Malala*, de Christina Lamb e Malala Yousafzai; *O ódio que você semeia*, de Angie Thomas etc.

A variedade cuja amplitude contempla tanto obras da literatura juvenil brasileira quanto a YA, algumas ganhando outros espaços para além da literatura¹⁵, evidencia, de certa forma, uma preocupação em ofertar, ao estudante e leitor do Ensino Médio, um material que dialogue diretamente com os seus interesses, mas não apenas isso; evidencia, ainda, a preocupação com a expansão de uma formação leitora que não seja feita de forma abrupta¹⁶.

¹⁵ É o caso do romance *O ódio que você semeia*, de Angie Thomas, que está na lista do PNLD Literário 2018 e foi adaptado para os cinemas em 2018 pelo diretor George Tillman.

¹⁶ Em contrapartida, é válido ressaltar a reserva de Tolentino (2020) no que se refere ao alcance da literatura infantojuvenil compreendida pelo PNLD Literário, em especial porque, de acordo com a pesquisadora, a concepção dessas literaturas acaba restringindo o seu próprio alcance. Isto é, “[...] a literatura infantil e juvenil, dentro do escopo dos editais do PNLD Literário, é, portanto, compreendida como instrumento para transmissão de conteúdos considerados apropriados para a infância e a juventude. De certo modo, essa compreensão replica antigos modelos literários nos quais os recursos da ficção e da literatura são empregados como forma de amenizar ou de camuflar conteúdos didáticos” (Tolentino, 2020, p. 95). Todavia, ainda assim, com a oferta

Em outras palavras, essa variedade cobra que exista, nesse processo, uma continuidade progressiva na formação leitora dos estudantes quando no Ensino Médio, sem interromper ou dispensar seus interesses pessoais em prol de outras demandas.

A literatura juvenil fornecida pelo programa cobriu a distribuição dos gêneros, oscilando entre romances, crônicas e contos, textos populares, HQs e poemas, integrando, embora não a metade nem o próximo disso, um percentual relativamente significativo. Também foram contemplados, dentro das narrativas, enredos que tocassem o realismo e a fantasia, opções que dizem respeito aos gostos do público juvenil (Colomer, 2003). Nesse sentido, compartilhando a noção do valor que a leitura de literatura detém, assim como a importância do desenvolvimento do prazer estético, o PNLD Literário 2018 aparentemente nutriu a noção de que “[...] a literatura, seja ela infantil, juvenil ou não, existe em função dela mesma, e não requer um apoio para se fazer compreendida e/ou apreciada” (Freitas; Pereira; Segabinazi, 2020, p. 614)¹⁷.

dessas obras, foi inegável o empenho do programa em contribuir para a ampliação da leitura literária nas escolas públicas do Brasil.

¹⁷ Nessa perspectiva, em comparação à edição de 2018, o PNLD Literário 2021 contemplou obras exclusivamente para os anos do Ensino Médio. Assim, o acervo da edição de 2021 conta com um número ainda maior de obras aprovadas e disponibilizadas. Ou seja, com um total de 527 obras literárias aprovadas para o EM, em relação à edição 2018, o programa contou com um aumento de praticamente 63% no número de ofertas.

6 A AUSÊNCIA DA LITERATURA JUVENIL NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DE PERNAMBUCO

O percurso trilhado pela educação brasileira, desde o momento em que se desvinculou dos modos tradicionais dos séculos passados à implementação das políticas públicas e reformas curriculares, deixou marcas na sintetização das diretrizes escolares, sobretudo na concepção dos currículos educacionais que atendem a cada etapa da Educação Básica. A BNCC (Brasil, 2018a), por exemplo, enquanto documento oficial, funciona atualmente como uma dessas sínteses englobando apontamentos, competências e habilidades basilares a serem – teoricamente – desenvolvidas durante os anos dessa Educação Básica. Entretanto, ao mesmo tempo em que ela funciona como documento oficial nacional, entende-se que a BNCC não dá conta das especificidades de cada região geográfica do país, muito menos de cada unidade federal (cf. Brasil, 2018a).

É nesse sentido que, baseado na liberdade que a Base Nacional oferece, cada Unidade Federativa do Brasil detém sua autonomia para elaborar um currículo que atenda às suas necessidades, tendo em vista que um currículo é, antes de tudo, um projeto de aptidões educacionais e, sobretudo, culturais (Sacristán, 2013). Sob esse pressuposto, Sacristán (2013) pensa o currículo como esse objeto que atravessa mudanças de diferentes ordens. Ou seja, varia conforme reflete um ambiente conflituoso que intercala diversos interesses e objetivos: as escolhas de quais conteúdos podem ou devem ser privilegiados; para qual faixa etária se destinam; a qual série da Educação Básica se direcionam; horários; entre outros aspectos. Esse posicionamento reitera o lugar do currículo educacional também como reflexo de uma sociedade diversificada.

Nessa atmosfera de interesses e objetivos, exclusões e inclusões, toma-se, neste trabalho, a singela leitura do Currículo do Ensino Médio de Pernambuco, atualizado em 2021 (Governo do Estado de Pernambuco, 2021), com o foco destinado à área de Linguagens, na qual está incluído um dos objetos deste trabalho: a Literatura enquanto disciplina do Ensino Médio. Em contato com os interesses do Novo Ensino Médio¹⁸, e, por consequência, estreitamente ligado à BNCC, o atual Currículo de Pernambuco nasce da união entre o governo estadual e a União dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), visando colocar o estudante como “protagonista” de sua formação. Com esse intuito, o currículo

¹⁸ Reforma pautada na Lei nº 13.415, de 2017, dialogando com a BNCC, cuja implantação se deu em todo o território nacional em 2022. A Reforma declara a implantação de um sistema de ensino pautado numa formação geral básica somada aos itinerários formativos condizentes com os objetivos formativos do estudante (Brasil, 2017).

promove os chamados itinerários formativos “[...] que dialogam com as expectativas e interesses dos estudantes, contribuindo para seus projetos de vida”(Governo do Estado de Pernambuco, 2021, p. 15). Essas medidas, pautadas numa pluralidade, almejam uma educação caracterizada por uma formação “integral, ética e cidadã”(Governo do Estado de Pernambuco, 2021, p. 16)¹⁹:

Assim sendo, o Currículo de Pernambuco se apresenta como um elemento que integra a dimensão humana aos requisitos necessários para a vida em sociedade, buscando ofertar uma formação integral aos sujeitos do processo educativo, possibilitando aos estudantes e professores compreenderem diferentes dimensões da vida e do ser social (Governo do Estado de Pernambuco, 2021, p. 18).

Percebe-se, portanto, a preocupação primeira do currículo de Pernambuco em proporcionar, aos anos seriados do Ensino Médio, uma formação que contemple a autonomia do estudante. Nessa esteira, o documento reitera a importância de uma distinção entre um sistema que preza pela educação em formação integral e pela escola integral. Assim, a primeira conversaria com os âmbitos formativos completos do indivíduo, enquanto a segunda apenas ocuparia o tempo do indivíduo. Diante disso, o documento estadual se considera imerso no modelo de formação integral, partindo do pressuposto de uma educação que atravesse e seja atravessada por princípios éticos, morais, humanos, democráticos etc., mas que, acima de tudo, esteja ligada ao desenvolvimento de si e da sociedade.

Concomitante a isso, convém pensar e reconhecer: quem é esse indivíduo integrante do Ensino Médio pernambucano? Ao tomar as múltiplas e constantes facetas da sociedade contemporânea, imersa nas inovações tecnológicas de cada dia, o currículo estadual recolhe o entendimento da juventude enquanto conceito social, implicando, portanto, a necessidade de recepção das suas pluralidades. Dessa forma, baseando-se também na LDB da Educação Básica, de 1996 (Brasil, 1996), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2018, o sujeito do Ensino Médio de Pernambuco é visto como aquele indivíduo cuja pluralidade não somente é respeitada, como também é incluída no processo educacional, visando formar sujeitos críticos.

A partir disso, percebe-se a relação de autonomia que o estado almeja desenvolver no jovem, alçando-o a protagonista de sua formação. Tal processo direciona o estudante à

¹⁹ Em torno das ideologias que circulam esse “protagonismo”, ao mesmo tempo que o Estado defende benefícios na Educação Básica, Theisen, Tonin e Cassol (2022), por exemplo, fortalecem os ecos nas ideias que criticam a Reforma do Novo Ensino Médio, em especial no que se refere ao mascaramento do protagonismo juvenil. Isto é, nos projetos de vida, por exemplo, existe uma dupla dimensão: a autonomia anunciada mascara o sucesso, e, na mesma medida, o fracasso, sob responsabilidade dos estudantes.

participação coletiva, visando à ampliação do horizonte juvenil semelhante aos ideais freireanos de educação (Freire, 1987), ao ponto que:

[...] nessa perspectiva, o protagonismo juvenil busca promover a discussão sobre as responsabilidades dos indivíduos e as consequências das práticas insustentáveis, considerando a formação humana integral, no sentido de formar cidadãos críticos e participativos na sociedade (Governo do Estado de Pernambuco, 2021, p. 50).

É nesse diálogo que o documento da rede pública estadual para o Ensino Médio de Pernambuco centraliza o labor educacional construído no contínuo com o *outro* – nesse caso, o jovem. Seguindo essa linha de raciocínio, o Ensino Médio é concebido pela rede estadual de ensino como essa etapa de finalização da Educação Básica, em que novos conhecimentos serão construídos em processo conjunto entre o jovem, a escola e a sociedade.

Nessa fase, devem ser igualmente aproveitadas as habilidades desenvolvidas durante o Ensino Fundamental para que o conhecimento seja colocado em movimento. Isso pressupõe, portanto, que o currículo do Ensino Médio esteja em “[...] estreito diálogo com o currículo da etapa anterior para que não haja uma ruptura no processo de aprendizagem dos estudantes”(Governo do Estado de Pernambuco, 2021, p. 51). No entanto, tal ruptura é visualizada no que toca ao ensino de literatura, em especial na formação do leitor literário no Ensino Médio.

Articulado no cômputo entre a Formação Geral Básica (FGB) e os itinerários formativos, o Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio agrupa, nesse tronco comum da FGB, algumas áreas do conhecimento – Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias –, defendendo o posicionamento de que “[...] garantir uma maior carga horária de FGB no primeiro ano”(Governo do Estado de Pernambuco, 2021, p. 56) é o ideal, uma vez que é nesse período que as assimilações dos estudantes estarão sendo feitas, ou seja, é o momento de transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em contrapartida, os itinerários formativos de Pernambuco são divididos de acordo com as unidades curriculares eletivas e os projetos de vida, articulados às trilhas pedagógicas.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a dinâmica do ensino e da aprendizagem é fundamentada sobretudo nas teses bakhtinianas (Bakhtin, 2011) e nas visões da BNCC (Brasil, 2018a) para esta área. Isto é, a seção se constrói em paralelo aos diálogos ao dialogismo da linguagem, às menções ao protagonismo juvenil, à autonomia e à participação ativa. Esse processo resulta da interação dialógica da linguagem, que, por sua vez, atua

diretamente em diferentes campos: na vida pessoal, na atuação na vida pública, no âmbito artístico, no campo jornalístico-midiático e no âmbito de estudos e pesquisa (Brasil, 2018a), visto que, como bem defende o crítico russo Bakhtin (2011, p. 261), “[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Esses campos, no documento do Governo do Estado de Pernambuco (2021), estão organizados a fim de contemplar os movimentos entre as disciplinas que constituem a grande área das Linguagens. Nesse sentido, a disciplina de Língua Portuguesa, integrante dessa composição:

[...] se encarrega de oferecer, aos estudantes, experiências com a língua materna nas modalidades oral e escrita, considerando a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias que compõem os textos nas diferentes práticas discursivas da atualidade. [...] No intuito de promover a formação de leitores proficientes, o componente promove o estudo das novas formas de inter(ação) fomentando a percepção do diálogo entre os múltiplos discursos e sua participação em uma sociedade conectada, de forma responsável, ética, crítica e reflexiva (Governo do Estado de Pernambuco, 2021, p. 94).

O ensino de Língua Portuguesa, nesse sentido, movimenta os mesmos eixos sinalizados pela Base Nacional, como a leitura, a oralidade, a produção de texto e a análise linguística/semiótica, pensando em comportar as diferentes tecnologias incorporadas nos dias atuais a favor do trabalho com o dinamismo da língua materna, observado ao longo das habilidades específicas. Não obstante, observa-se a preocupação, ainda que extremamente tímida, na formação de leitores – estes, sobretudo, “proficientes” –, estabelecendo-se, portanto, um paralelo com as noções de leitor competente imbricadas outrora no ensino de literatura (Cosson, 2022). A formação de leitores, premeditada pelo currículo do Ensino Médio pernambucano, anuncia esse processo intimamente ligado à dinamicidade da sociedade, almejando acompanhar os multiletramentos tangentes ao processo.

Contudo, tal movimentação, ao mesmo tempo em que integra a literatura, termina por interromper o percurso pensado pelo letramento literário. Isso porque, de maneira mais ampla, servindo como reflexo das mudanças vigentes pela Reforma do Novo Ensino Médio, “[...] o espaço da Literatura na escola está cada vez mais restrito” (Theisen; Tonin; Cassol, 2022, p. 8) e vem acompanhando, em certa medida, exclusões, junto a outras disciplinas que não reforçam um caráter pragmático – em especial as Ciências Humanas. Ademais, agora de maneira mais específica ao documento estadual de Pernambuco, esse afastamento não é muita novidade, uma vez que, segundo Souza(2020), determinado afastamento já fora observado nos PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio de Pernambuco de 2012, que, apesar da relação com as noções fundamentais acerca da literatura

enquanto bem social, quando ligados aos cadernos de conteúdos, revelam um posicionamento mais tradicional acerca do trabalho com o literário (Souza, 2020). Em outras palavras, a visão de literatura nos documentos do Ensino Médio de Pernambuco aparentam há muito tempo corroborar uma visão utilitarista acerca da literatura em si.

Por consequência, como bem verifica Souza (2020) em sua tese de doutorado, ao estabelecer um comparativo entre as práticas de leitura em duas escolas públicas de Pernambuco e tocando a presença da literatura no Sistema Seriado de Avaliação (SSA)²⁰, as questões direcionadas à Literatura eram bem delimitadas e específicas em relação às questões de Língua Portuguesa. Nesse sentido, com o olhar crítico sobre as provas dos anos de 2017 e 2018, a pesquisadora percebeu que o exame do SSA não exigia demasiada leitura ou conhecimento profundo das obras literárias. Na verdade, para Souza (2020, p. 93), as questões de Literatura do SSA eram caracterizadas pela decodificação e, conseqüentemente, acaba-se não excluindo a predominância do modelo “decoreba”, por meio do qual “[...] esses aspectos específicos de análise sobre a literatura, como contexto de produção, autoria etc., são exigidos”. Esse modelo traduz a praticidade e o mascaramento da literatura não só dos parâmetros curriculares de Pernambuco, mas também do Currículo do Ensino Médio atual, cujo aproveitamento da literatura é constrangido. Apesar disso, nos últimos anos (2022-2023), o SSA adotou um modelo de provas mais interdisciplinar, sendo esta, claro, uma mudança recente.

Essa situação infelizmente ainda ilustra as discussões de Zilberman (2008, 2012), por exemplo, ao mensurar a única razão de a literatura, enquanto disciplina, permanecer no Ensino Médio: o vestibular. Logo, observa-se a continuidade de um ensino que não reflete o aproveitamento contínuo do prazer estético do texto literário.

Nessas veredas, ao mencionar seu estudo na Conferência de Encerramento de um evento *on-line* realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Poslet-Unifesspa), o Prof. Dr. Clécio Bunzen compartilhou sua experiência com a busca por uma educação literária evidenciada pela BNCC (Evento [...], 2021). No entanto, partindo de uma busca pelas recorrências de palavras-chaves que envolvessem a educação literária e o ensino de literatura no documento normativo, o professor afirmou que foram poucas as vezes que tais palavras foram encontradas (Evento [...], 2021). Nesse sentido, servindo de inspiração para este trabalho, a mesma busca foi aplicada ao Currículo do Ensino Médio de Pernambuco, almejando-se encontrar,

²⁰Vestibular tradicional do estado de Pernambuco como forma de ingresso na Universidade de Pernambuco (UPE).

especialmente, a noção de ensino de literatura presente no documento estadual e a presença – ou não – da literatura juvenil.

Dessa forma, o substantivo “literatura” foi encontrado 61 vezes, constantemente acompanhado de alguma adjetivação ou adjunção, a saber: literatura brasileira, portuguesa, africana, afro-brasileira, indígena, latino-americana, pernambucana, de denúncia, de autoria feminina, popular, canônica, contemporânea, periférica etc., com a sugestão, inclusive, de um trabalho que privilegie, por exemplo, sequências expandidas, conceito já explorado por Cosson (2009). Entretanto, o termo “literatura juvenil” sequer é mencionado em toda a extensão do organizador curricular do Currículo do Ensino Médio de Pernambuco, evidenciando o posicionamento de que, entre a pluralidade de literaturas mencionadas e na cultura juvenil, nessa série final da Educação Básica em Pernambuco, não cabe a literatura juvenil, tendo em vista, talvez, que esta já fora aproveitada nos anos anteriores. Mais ainda: evidencia sua completa exclusão como alternativa na formação do leitor “proficiente” mencionado pelo documento, excluindo, assim, os diálogos com a juventude atual pensada para assumir o suposto protagonismo juvenil.

É válido ressaltar, também, que, quando se defende a inclusão e a permanência da literatura juvenil durante o Ensino Médio, pretende-se, na verdade, defender não a sua centralidade ou a exclusão de alguma outra literatura em detrimento dessa, mas, sim, no mínimo, a sua presença. Diante da pluralidade ofertada, caberia também o seu aproveitamento, visando a algo além de uma formação leitora que dialogue com o perfil juvenil dos estudantes: a possibilidade de estes se enxergarem enquanto possíveis protagonistas reais em diferentes caminhos.

Diante disso, torna-se pertinente desenvolver, no processo de formação do leitor literário do Ensino Médio – nas aulas de Língua Portuguesa e, especificamente de Literatura – , uma relação contínua e relativamente progressiva, utilizando a cultura juvenil em favor dela mesma. Isso implica pensar os interesses juvenis nos mais diversos círculos, incluindo o literário, em prol do apreço estético continuado. Em outras palavras, considerar ímpar a necessidade de expandir os conhecimentos dos jovens quando chegam no Ensino Médio, amadurecendo essa nova etapa do conhecimento e aproveitando os da etapa anterior, sendo válido tomar, por exemplo, os conteúdos obrigatórios alinhados aos interesses desse público, juvenil por meio de uma literatura que dialogue diretamente com o público em si. Seria, portanto, uma literatura não como conteúdo, mas como caminho possível.

Nesse sentido, sem dispensar inteiramente o cronograma escolar ou a tangente dos vestibulares no Ensino Médio, Puchalski (2017, p. 68) defende, em sua tese, ser viável o

intercâmbio dessas literaturas entre o 1º e o 2º ano do Ensino Médio, visto que “[...] o primeiro e segundo ano da etapa secundária seriam os momentos mais favoráveis para o trabalho com a leitura literária, nos quais haveria espaço para a promoção da leitura completa das obras, sejam elas ou não alvo de avaliação futura no vestibular”. Além disso, o 3º ano dessa etapa está predominantemente direcionado às provas externas, tanto por parte das escolas, quanto por parte dos pais e dos próprios alunos. Logo, a nível de exemplificação, quando trabalhada a obra *Senhora*, de José de Alencar – comumente associada à estética romântica brasileira do século XVIII –, mapear anteriormente as trilhas do interesse, a preparação do público-alvo e a introdução dessa temática por meio, por exemplo, de uma obra que tangencia a temática do *enemies to lovers*²¹, é de suma importância para mostrar que a literatura já consumida por esses jovens não só não se exclui da escola como também pode ser inserida em contextos de aprendizagem.

Ademais, pensando numa sequência e tangenciando as noções de Cosson (2009) acerca da sequência básica como alternativa para promoção do letramento literário, também é relevante adentrar a leitura de primeiro contato com obras juvenis que apresentam em seu enredo questões em comum com os interesses da unidade pedagógica, a exemplo do romance *Entre silêncios e gestos*, de Marcos Arthur de Oliveira, aprovado pelo PNLD Literário em 2018 (Brasil, 2018b, 2018c), trazendo, em suas páginas, temas como o *bullying na escola* ao apresentar as vivências de Marcel, jovem com sequelas da poliomielite. A obra aborda questões relativas ao convívio escolar e relações de cunho social. Nesse sentido, seria possível estabelecer aproximações com o romance *O ateneu*, de Raul Pompeia, marcante da estética naturalista, ao trazer, à superfície narrativa, as relações sociais marcadas pelo determinismo, sobretudo no espaço escolar. Diante disso, nos momentos de leituras das obras, em primeiro instante a obra juvenil seria a privilegiada e, posteriormente, a obra canônica, traçando-se sempre paralelos entre elas ou retomadas contextualizadas sempre que houver um momento cabível.

Ademais, a nível de exemplificação, a obra *The hate u give* (O ódio que você semeia), da norte-americana Angie Thomas, é interessante para tratar questões associadas à vulnerabilidade juvenil, o racismo estrutural e a desigualdade social, além de para relacionar, inclusive, às obras contemporâneas, como *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório – ganhador do prêmio Jabuti em 2021 e aprovado pelo PNLD Literário do mesmo ano. Ou ainda: o

²¹ Expressão inglesa que significa “inimigos do amor” ou “amantes inimigos”, em tradução livre, geralmente associada às obras que apresentam, em seu enredo, amantes que inicialmente mantinham uma relação de ódio ou intenso conflito.

intercâmbio entre essas obras pode servir de apreensão para elementos da narrativa, como a atenção para o foco narrativo, a materialização do tempo etc. De modo mais amplo, o contato com as obras já previstas pela tradição escolar e pelos processos avaliativos não seriam vistos isentos de conexões com a cultura juvenil, mas, sim, com assimilações possíveis. A literatura juvenil estaria, portanto, servindo como ponte transitória para a recepção de uma obra já clássica e, “[...] dessa forma, a estratégia da aproximação pode funcionar tanto para a motivação de alunos quanto de professores” (Puchalski, 2017, p. 69), a partir do instante em que esses agentes estão envolvidos e responsáveis pelo engajamento e conhecimento de ambos os cenários (Puchalski, 2017).

Nesse cenário, é válido pensar sobre a formação desse leitor literário incluído nessas relações de contato entre a literatura juvenil e a literatura consagrada pela tradição escolar. Isso porque, de acordo com o que Cosson (2020) observa, a formação do leitor literário tornou-se um paradigma no ensino de literatura contemporâneo, sobretudo por ele ser uma demanda de origem escolar; no entanto, o autor pondera limitações nesse paradigma por este apresentar um fim nele mesmo. Isto é, à medida que esse processo considera a formação “findada” quando o aluno busca por vontade própria ou aprecia a leitura de uma obra canônica, o processo apresenta, ao mesmo tempo, uma limitação, quando, na verdade, deveria se fazer um processo contínuo (Cosson, 2020). Dessa forma, é imprescindível frisar, assim como Cosson (2020) o faz acerca da formação do leitor, que a abordagem com a literatura juvenil, por exemplo, no Ensino Médio, não necessariamente deve servir para apresentar ou substituir um conteúdo “x”, mas sim como possibilidade para ajudar a desenvolver uma apreciação pelo ato de ler essa e outras literaturas, de forma não abrupta. Trata-se, portanto, de ensinar a prática pelo gostar de ler literatura (Cosson, 2020, p. 136). numa conexão entre “*fruição e conhecimento*”.

Logo, a preocupação cautelosa não deve ser unicamente em atender aos interesses desse leitor, conforme já mencionado antes. Isso porque o docente correria o risco de empobrecer o repertório dos alunos. O ensino de literatura no Ensino Médio atravessa preocupações que versam abordagens cujo intuito é o alargamento e a ampliação dessa formação leitora, bem como a “[...] provocação de novos interesses” (Aguiar; Bordini, 1988, p. 28), partindo dos interesses já existentes desse leitor atravessado pelas descobertas da adolescência e da juventude como um todo, com o aproveitamento da literatura juvenil, que, por sua vez, tende a acompanhar tais representações.

Para Gregorin Filho (2011), o processo dessa leitura literária envolve o desenvolvimento de processos tanto cognitivos e fisiológicos quanto afetivos. Estes últimos,

por sua vez, de acordo com o autor, são um fator de extrema importância na recepção da obra juvenil, tendo em vista que, nessa fase de variadas turbulências que é a adolescência e a juventude como um todo, “[...] um livro que traga vivências próximas às suas e questionamentos semelhantes aos seus será, para ele, o jovem, quase um companheiro de confidências” (Gregorin Filho, 2011, p. 73).

Assim, ao tomar o objetivo maior do ensino de literatura de promover uma formação leitora de qualidade em relação à literatura na escola, Amorim *et al.* (2022, p. 34) enfatizam que:

Cabe então ao professor ampliar seu repertório literário, sem menosprezar seus conhecimentos prévios, mas também sem "qualificar" como "menor" ou "inferior" a leitura dos seus alunos, fãs de poetas que seguem no Instagram e consumidores vorazes de literatura juvenil (Amorim *et al.*, 2022, p. 34).

Ao que parece, a responsabilidade de promover alternativas no ensino de literatura mais uma vez recai sobre o docente, que se encontra em uma via de malabarismos entre dar conta do que já está normalizado e lidar com os interesses juvenis do seu público. Contudo, a realidade escancara também a necessidade de os currículos ofertarem essas alternativas de forma diversa, em real diálogo com o seu público e com as políticas públicas, como o PNLD Literário.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de nutrir discussões que possam abrir os caminhos para se compreender o lugar da literatura no Ensino Médio pernambucano, levou-se em consideração, neste trabalho, a leitura do currículo dessa etapa do ensino de Pernambuco (Governo do Estado de Pernambuco, 2021) atrelada às perspectivas teóricas que investigam o ensino de literatura na atualidade e suas eventuais preocupações, sobretudo com a formação continuada do leitor literário. Esse processo, de acordo com documentos oficiais como a BNCC (Brasil, 2018a), tem início nos primeiros anos da Educação Infantil e ganha maior desenvolvimento ao longo dos anos do Ensino Fundamental, utilizando, para isso, uma literatura que dialoga diretamente com a faixa etária e o desenvolvimento físico e cognitivo do público-alvo: a literatura juvenil.

Entretanto, quando chegada a última etapa da Educação Básica – o Ensino Médio –, o ensino de literatura e o seu envolvimento intrínseco com a formação do leitor literário toma outros rumos, dirigindo-se para atender demandas objetivas, como o conhecimento de autores, obras, períodos e estilos literários já consagrados pela tradição literária brasileira e escolar. Associada a isso, a cobrança desses conhecimentos nos vestibulares (Cosson, 2020; Mendes, 2020; Zilberman, 2012) direciona os moldes do ensino nessa etapa.

Por consequência, percebe-se a existência de uma descontinuidade que circula o ensino de literatura contemporâneo no Ensino Médio, já que o caráter de apreço pelo texto literário é perdido em detrimento de cobranças externas. Não obstante, na seção de Linguagens, a noção de literatura no Currículo do Ensino Médio de Pernambuco acompanha a pouca menção que a BNCC faz, sendo ela trabalhada como elemento plural e diversificado, e, em especial, amplo. Quando mencionada nos organizadores curriculares de Língua Portuguesa, a literatura vem acompanhada de uma pluralidade de literaturas. No entanto, essa pluralidade não inclui a literatura juvenil, excluída dessa fase do ensino desde as Ocem (Brasil, 2006) – quando se enxergou, nessa literatura (infantil e) juvenil, a ausência de mecanismos que levassem o aluno ao amadurecimento estético. Todavia, é essa literatura que os jovens, também integrantes do Ensino Médio, consomem com maior disposição e apreço, levando em consideração a linguagem mais próxima da sua realidade, bem como os personagens e os aprendizados que o seu enredo é capaz de fornecer, podendo estes serem aproveitados também no Ensino Médio (Gregorin Filho, 2011; Puchalski, 2017), não necessariamente como conteúdo, mas como ferramenta de continuidade de formação leitora e amadurecimento.

Esse aproveitamento possível se faz ainda mais gritante no instante em que, a partir de 2018, com a edição do PNLD Literário (Brasil, 2018b, 2018c), foram aprovadas e distribuídas obras literárias, incluindo obras enquadradas como literatura juvenil, para o Ensino Médio. Percebe-se, portanto, em um primeiro momento, um desalinhamento entre o Currículo de Pernambuco e o PNLD Literário 2018, já que o primeiro, embora defenda a manutenção de um protagonismo juvenil, ainda mantém uma estreita relação do ensino de literatura com demandas externas – principalmente dialogando com os ditames da reforma do Novo Ensino Médio –, e não necessariamente com a formação de um leitor literário, considerando que esse processo fora concluído na etapa anterior, ignorando, assim, a realidade de muitas escolas públicas e a continuidade de uma formação literária (Cosson, 2020).

Em um segundo momento, percebe-se a influência de outros fatores, como a escassez de disciplinas obrigatórias nos cursos superiores do estado de Pernambuco que privilegiem a literatura juvenil e os seus alcances no ensino, sobretudo como elemento possível de motivação para a leitura de literatura. Portanto, urge ao Currículo do Ensino Médio pernambucano, objeto deste trabalho, uma atualização para que se enxergue, de fato, a literatura como esse objeto plural cujo conceito é receptivo (Cosson, 2022), tomando de volta a formação do leitor não como processo final, mas sim como um processo contínuo, considerando a literatura juvenil também como uma alternativa a ser considerada. Assim, a literatura juvenil deveria constar como alternativa de trabalho durante o Ensino Médio também.

REFERÊNCIAS

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

AMORIM, Marcel Alvaro *et al.* *Literatura na escola*. São Paulo: Contexto, 2022.

ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. Tradução de Carmen Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BERMAN, Marshall. *Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria Ioriatti. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. 241 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: Guia digital PNLD-Literário 2018*. Brasília: MEC, 2018b.

BRASIL. *PNLD 2018: literário*. Brasília: MEC, 2018c. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/etapa-ensino/2018-literario_ensino_medio. Acesso em: 4 mar. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de (org.). *O direito à literatura*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p. 17- 40.

CANDIDO, Antonio *et al.* *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

CARNEIRO, Regina Peixoto; FARIAS, Cássia. Juvenil ou jovem? As construções de sentido da literatura brasileira atual para jovens. *Revista Crioula*, [S. l.], n. 25, p. 218-232, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Cassia-Farias/publication/345747592_Juvenil_ou_Jovem_Construcoes_de_sentido_da_literatura_brasileira_atual_para_jovens/links/60ccb6a9299bf1cd71dda13a/Juvenil-ou-Jovem-Construcoes-de-sentido-da-literatura-brasileira-atual-para-jovens.pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

CECCANTINI, João Luís. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In: FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 83-98.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. 1. ed. São Paulo: Global, 2017.

CONDE, Cristiane; RODRIGUES, Severino; BUNZEN, Clécio. Iluminando o círculo de leitura a partir do romance juvenil *Iluminuras*. In: SEGABINAZI, Daniela Maria; SOUSA, Renata Junqueira (org.). *Diálogos entre conhecimentos prévios e novos aprendizados: o texto literário na Educação Básica*. 1. ed. São Paulo: CdeA Campos Editora, 2022. p. 31-50.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

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

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

DALVI, Maria Amélia. Democracia e pobreza em pesquisas brasileiras sobre educação literária. *Revista Graphos*, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 27-46, out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/52584/31712>. Acesso em: 4 mar. 2024.

EDUCAÇÃO literária: em defesa de uma didática desenvolvente. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1h 09min 04s). Publicado pelo canal Maria Amélia Dalvi. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RIMqhnpSkSw>. Acesso em: 4 mar. 2024.

ENSINO Médio. *Portal do Governo Brasileiro*, Brasília, 2023a. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/etapa-ensino/2018-literario_ensino_medio. Acesso em: 4 mar. 2024.

EVENTO PROLAB - Conferência de encerramento Professor Dr. Clécio Bunzen Jr. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (2h 00min 38s). Publicado pelo canal PosletUnifesspa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=juP8KAYcbaY&t=201s>. Acesso em: 4 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Ana Magally Pereira de; PEREIRA, Israel Niwton da Costa; SEGABINAZI, Daniela Maria. Os critérios de avaliação e seleção de obras literárias – o PNLD Literário 2018. *Revista X*, Curitiba, v. 15, n. 7, p. 597-617, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/74935/42760>. Acesso em: 8 mar. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. *Currículo de Pernambuco: Ensino Médio*. Recife: SEE/PE, 2021.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Adolescência e literatura: entre textos, contextos e pretextos. *FronteiraZ: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária*, São Paulo, n. 17, p. 110-120, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/29044>. Acesso em: 4 mar. 2024.

IGUMA, Andréia de Oliveira Alencar. *De quais jovens fala a literatura juvenil brasileira premiada pela FNLIJ de 2000 a 2017?* 2019. 249 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Programa de Pós-graduação em Estudos Literários, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/35212/5/DeQuaisJovens.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. Literatura infantil brasileira e estudos literários. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 36, p. 97-110, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9711/8575>. Acesso em: 4 mar. 2024.

LEITE, Kátia Maria Barreto da Silva. *Práticas de leitura e formação de jovens leitores: diálogos entre os “gêneros” da literatura de massa e os gêneros literários*. 2019. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/37714>. Acesso em: 4 mar. 2024.

- LUFT, Gabriela. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 36, p. 111-130, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4845877>. Acesso em: 4 mar. 2024.
- MARTHA, Alice Áurea Penteadó. No olho do furacão: situações-limite na narrativa juvenil. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (org.). *Heróis contra a parede: estudo de literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 121-142.
- MARTINS, Ivanda. A literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.
- MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MENDES, Nataniel. BNCC e o professor de literatura: água que corre entre pedras. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 135-147, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.%y.53725>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052020000600135&script=sci_arttext. Acesso em: 4 mar. 2024.
- OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. 2013. 377 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31012014-121057/pt-br.php>. Acesso em: 4 mar. 2024.
- PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PLANO Nacional do Livro e Leitura. *Gov.br*, Brasília, 16 nov. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/secretaria-especial-da-cultura/assuntos/pnll>. Acesso em: 4 mar. 2024.
- PUCHALSKI, Francine Bystronski. *Literatura juvenil e literatura canônica brasileira: entretenimento e aprendizagem na jornada do leitor adolescente*. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Literatura) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/159122>. Acesso em: 4 mar. 2024.
- RANGEL, Egon de Oliveira. Livro didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas. In: BUNZEN, Clécio (org.). *Livro didático de português: políticas, produção e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 17-38.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Saberes e incertezas do currículo*. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SCHEFFEL, Marcos Vinícius. Análise de material de apoio do PNLD Literário de 2018. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 24, n. 2, p. 85-97, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2021v24n2p85>. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/43122>. Acesso em: 4 mar. 2024.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-177.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves *et al.* (org.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOUZA, Rosana Meira Lima de. *Educação literária no Ensino Médio: uma análise comparativa e etnográfica de práticas de leitura em escolas públicas de Pernambuco*. 2020. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40565>. Acesso em: 4 mar. 2024.

TAVELA, Maria Cristina Weitzel. *Letramento literário no Ensino Médio: análise das experiências de ensino de literatura no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora*. 2013. 114 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1009>. Acesso em: 4 mar. 2024.

THEISEN, Marieli Paula Folharim; TONIN, Graziaine Marques de Oliveira; CASSOL, Claudionei Vicente. O apagamento da literatura no Ensino Médio brasileiro. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36216/24222>. Acesso em: 4 mar. 2024.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TOLENTINO, Jéssica Mariana Andrade. *A leitura para crianças e jovens sob coerções: uma análise crítica do PNLD Literário*. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://sig-arquivos.cefetmg.br/arquivos/2021043075c8eb3032360316b0c64a0b6/Dissertao_Jssica_Tolentino_arq_final.pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

TURCHI, Maria Zaira. Espaços da crítica da literatura infantil e juvenil. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria (org.). *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 25-33.

TURCHI, Maria Zaira. Narrativas juvenis: a inovação literária em busca do leitor. *FronteiraZ: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP*, São Paulo, n. 17, p. 81-92, dez. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5759241>. Acesso em: 4 mar. 2024.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina. O Ensino Médio e a formação do leitor. *In*: INSTITUTO C&A (org.). *Nos caminhos da literatura*. São Paulo: Peirópolis, 2008. p. 113-119.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura*. Curitiba: InterSaberes, 2012.