

A LITERATURA, O CURRÍCULO E O ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana Silva da Costa¹

RESUMO:

O objetivo deste artigo é discutir o lugar da literatura no currículo escolar, bem como a participação do professor na elaboração desse currículo. Apresenta como método para essa análise o Ciclo de Políticas de Stephen Ball, refletindo na elaboração das políticas de currículo. Nessa arena entendemos como importante a inserção da literatura no currículo visando uma educação que priorize o desenvolvimento humano. A literatura enquanto humanizadora apresenta relevante papel em uma educação que se queira emancipatória. Nesse contexto, o professor reflexivo tem papel preponderante, uma vez que sua ação tem influência tanto no que se refere à elaboração do currículo escolar como na efetivação desse currículo em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Currículo. Ciclo de Políticas.

1. Uma trajetória

Essa pesquisa² surge a partir de uma inquietação, enquanto profissional docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de compreender qual o lugar tem sido destinado à literatura no currículo da Educação Básica, em específico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inquietou-me ao desenvolver projetos que envolviam literatura em minha sala de aula, notar que nem todos os professores destinavam espaço à temática literária, ou não apresentavam os resultados dos trabalhos desenvolvidos sobre essa temática. Em consonância a um projeto escolar intitulado *Circo: um espetáculo que mobiliza plateias e constrói saberes* desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Angelo Mariano Donadon – Vilhena/RO foi publicado por três anos consecutivos, coordenado por mim e por outra professora – Lucimar Ribeiro Rodrigues³, enquanto docentes dos anos iniciais, obras literárias

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT (2017/2018). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR (2010). Licenciatura Plena em Pedagogia pela Associação Vilhenense de Educação e Cultura – AVEC (2005). Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social pelo Instituto Federal de Rondônia – IFRO (2016). Especialização em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar pela Associação Juinense de Educação e Cultura – AJES (2009). Professora na Secretaria Municipal de Educação de Vilhena/RO desde 2007. E-mail: adriana.silva.costa@outlook.com

² Refere-se à pesquisa de Mestrado em Educação/UFMT – em andamento.

³ Lucimar Ribeiro Rodrigues é professora da Rede Municipal de Vilhena/RO, atua em Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Possui habilitação A e B em Dança Sênior. É atriz e vice-presidente da Associação de Teatro e Educação Wankabuki - ATEW, membro titular do Conselho Estadual de Política Cultural de Rondônia – setorial teatro. Endereço para acessar Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4406888Y8>

infanto-juvenis de maneira informal, pois não possuem registro do ISBN⁴ e nem DOI.⁵ Participei também, enquanto gestora escolar, de uma quarta publicação literária através de outro projeto intitulado *Altas Habilidades: Potencializando Talentos*⁶. Em uma ordem cronológica as publicações dos livros foram:

- Poetando com o Circo (2012) – livro de poesias produzidas por alunos de 4º ano do Ensino Fundamental;
- Coletânea de Literatura de Cordel (2013)⁷ – cordéis produzidos por alunos de 5º(s) anos do Ensino Fundamental e por professora da sala de atendimento educacional especializado (AEE) com os respectivos títulos: Um circo de cordel; Circo: o sonho de todo garoto; Cordel circense; Circo: um espetáculo que mobiliza plateias e constrói saberes;
- Um mundo em três histórias (2014) – livro de narrativas produzidas por alunos de 5º(s) anos do Ensino Fundamental;
- Poesia além da sala (2015) – livro de poesias produzidas por alunos de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) discorre em seu artigo 26 sobre os currículos do Ensino Fundamental e Médio.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 09).

A fim de compreender se a literatura tem sido de fato contemplada nesse currículo proposto para o Ensino Fundamental debruço-me sobre o seu lugar no currículo neste nível de

⁴ International Standard Book Number - ISBN que é um sistema internacional padronizado que identifica numericamente os livros segundo o título, o autor, o país, a editora, individualizando-os inclusive por edição. Disponível em: <www.isbn.br/website/o-que-e-isbn> Acesso em jan 2018

⁵ DOI significa Digital Object Identifier, ou seja, Identificador de Objeto Digital. É um padrão para identificação de documentos em redes de computadores, como a *Internet*. Este identificador, composto de números e letras, é atribuído ao objeto digital para que este seja unicamente identificado na *Internet*. Disponível em: <<http://www.seabd.bco.ufscar.br/referencia/comunicacao-cientifica/o-que-e-o-numero-doi-de-um-periodico>> Acesso em jan 2018

⁶ Projeto coordenado pela professora Zenaide Neves, professora da Rede Municipal de Vilhena/RO, atua em Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pelo escritor Nill Cruz (colaborador).

⁷ Neste ano houve a produção de um documentário sobre o Projeto Circo: um espetáculo que mobiliza plateias e constrói saberes, onde os cordéis também são apresentados no documentário. Disponível no You Tube no endereço: < <https://www.youtube.com/watch?v=NVvdem4v4Io>>

ensino, em específico em turmas de 5º ano. A escolha das turmas remete-nos ao último ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental⁸, onde espera-se que a criança já esteja minimamente alfabetizada/letrada.

2. Um olhar metodológico

Para trilhar o percurso da pesquisa proposta, utilizaremos o Ciclo de Políticas de Stephen Ball, considerando que analisar o currículo escolar, perpassa por compreendê-lo em seus diferentes contextos.

“O ciclo de políticas é um método” (BALL *in* MAINARDES, 2009, p. 304) para análise de políticas a fim de compreender como elas são formuladas e como são ressignificadas em diferentes contextos. O ciclo de políticas formulado por Ball é constituído por cinco contextos. Os contextos são: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados (efeitos), contexto da estratégia política. A considerar a formulação do currículo escolar, compreendemos que ele está permeado dos contextos descritos por Ball no Ciclo de Políticas. Nessa perspectiva, Oliveira (2006) afirma que:

A política de currículo é uma política cultural porque compõe um processo cíclico de produção, seleção, ordenamento e distribuição de valores, significados e conhecimentos nos currículos do sistema educacional, um processo desencadeado por diferentes protagonistas, em diferentes arenas de ação e permeado por seus projetos sociais e práticas culturais, envolvendo conflitos, tensões e negociações (OLIVEIRA, 2006, p. 14).

Em um viés metodológico proposto a este trabalho, dialogamos com Oliveira (2006) quando discorre sobre o ciclo de políticas e seus contextos como determinantes nesse processo de uma política cultural do currículo. Assegurando que constituem-se “como componentes básicos das políticas de currículo, o contexto de influência, o contexto do texto e o contexto da prática” (OLIVEIRA, 2006, p. 16). Nessa perspectiva afirma-se ainda:

Que, nas práticas curriculares dos professores, existem, ao mesmo tempo e na mesma relação, momentos de reprodução e, antagonicamente, de resistência, ou seja, momentos em que os professores se contrapõem e subvertem os processos reprodutivos (OLIVEIRA, 2006, p. 23).

⁸ De acordo com o documento das orientações gerais para a implantação do ensino de nove anos “sugere-se que o Ensino Fundamental seja assim mencionado: anos iniciais de 1º ao 5º ano e anos finais de 6º ao 9º ano”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>

Instiga-nos essa afirmação, o que nos remete no decorrer da pesquisa *in loco*, observar cuidadosamente como tem se dado esses momentos, de reprodução e/ou resistência, nas práticas curriculares dos professores participantes de nossa pesquisa. Ainda em referência a Oliveira (2006) e seus estudos, consideramos importante em um viés curricular “os estudos que tendem a dar centralidade à cultura [pois] analisam, não só os documentos mas também o discurso e a práxis dos envolvidos na implementação das políticas” (OLIVEIRA, 2006, p. 45).

Afirmar que a política de currículo produz a seleção, o ordenamento e a mudança no espaço, tempo e conteúdo dos currículos no sistema educacional, ocorrendo em um processo intencional, ambivalente e histórico, envolvendo conflitos e tensões. Nela, as decisões não são lineares, não possuem uma mesma racionalidade ou um centro único; por isso não são imposições do Estado, mas formam um conjunto de projetos e práticas divergentes, implicando em um processo de negociações entre diferentes grupos sociais (OLIVEIRA, 2006, p. 45)

Desse modo, a negociação constitui-se como moeda de troca no ambiente escolar, espaço multifacetado de sujeitos e informações. Considerada assim a escola, multicultural, compreendemos que mesmo que se parta de uma perspectiva global, a singularidade do espaço local deva ser considerada. Desse modo, apresentamos a cidade de Vilhena no Estado de Rondônia, Região Norte do país como o local dessa reflexão.

A cidade de Vilhena, no ano de 2017 completou 40 anos de emancipação política com uma população estimada em 95.630 pessoas. Segundo dados do IBGE a taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 97.8% em 2010⁹.

Atualmente o município de Vilhena possui 28 escolas públicas municipais¹⁰, que atendem Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. No entanto, está pesquisa se dará por amostragem em 02 escolas da rede municipal, selecionadas por meio das notas obtidas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb entre os anos de 2007 e 2015.

Em uma abordagem curricular, remetemo-nos a Goodson (1995, p. 8) que afirma que “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados

⁹ De acordo com o site do IBGE, considerando o último censo realizado, em 2010, no que se refere a Educação , em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 5.6 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 4.3. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 19 de 52. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 21 de 52. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 97.8% em 2010. Isso posicionava o município na posição 12 de 52 dentre as cidades do estado e na posição 2.411 de 5.570 dentre as cidades do Brasil. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/vilhena/panorama>> Acesso jan 2018.

¹⁰ Informação disponível no site da prefeitura municipal de Vilhena/RO. Disponível em: <<http://vilhena.ro.gov.br/index.php?sessao=b054603368elb0>> Acesso em jan 2018.

socialmente válidos”. Nesse panorama, lançamo-nos a refletir porque a literatura tem sido negligenciada no currículo escolar.

Assim como a literatura, presenciemos também um negligenciar das identidades docentes por um discurso oficial. Garcia (2005, p. 48) afirma que “as identidades docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são. Eles são mais que meros formadores de cidadãos, como querem as políticas curriculares oficiais”. Desse modo, os professores devem reconhecer suas identidades enquanto educadores e entender o papel social que carregam imbricados na profissão docente. Para que, buscando uma educação que vise o desenvolvimento humano saibam negociar com as políticas de Estado.

Lopes (2008, p. 61) em referência a Garcia Canglini defende a “existência de uma constante negociação de sentidos e produção de políticas de currículo, uma negociação que se desenvolve em relações de poder oblíquas”. Nesse espaço de negociação segundo Lopes:

Ball se contrapõe a seus críticos, reconhecendo a importância da análise do Estado, por ele considerada incluída no ciclo de políticas, mas questionando que qualquer teoria de política educacional que se preze não pode se limitar à perspectiva do controle estatal (LOPES, 2008, p. 61).

Reconhecendo a importância do Estado, mas agindo para além do controle estatal e considerando que “o currículo é entendido como produção cultural, e tal produção como lutas pela significação do mundo” (HALL apud LOPES, 2008, p. 64) remetemo-nos a produção de significados imbricada na construção do currículo, onde a significação da literatura perpassa por esse processo de legitimação e ressignificação.

Moura (2014) afirma que:

A partir de estudos contemporâneos de currículo, compreendesse-o como prática de significação cultural. O currículo, nessa perspectiva, não é fixo, não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, também não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola. O currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação, está sendo significado e ressignificado em seus diferentes contextos (MOURA, 2014, p. 21).

Diante da assertiva, abordamos as mesmas perguntas apresentadas por Compagnon (2009, p. 20) ao instigar quais valores a literatura pode criar e transmitir no mundo atual. O autor faz as seguintes perguntas: “Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola?”

3. Literatura? Para quê? Algumas considerações

Considerando que o ensino escolar deve contribuir para o desenvolvimento humano dos alunos, como essa humanização pode ser desenvolvida através da literatura no ensino escolar. Cândido (1999, p. 85) discorre que a literatura, uma vez que “ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.”

Pautada em autores como Cândido (1999), Lajolo (1984) Compagnon (2009) acreditamos a literatura enquanto objeto humanizador que tem relevante papel na formação de desenvolvimento humano dos alunos. Esperando ser também na escola, por meio de seu currículo que essa aprendizagem aconteça. Desse modo, considerar um lugar inexistente ou resumido no currículo a literatura, torna-se um motivo de inquietação para nós. Parecendo-nos tempo oportuno e relevante para se pesquisar a literatura no contexto educacional.

Pois o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros (COMPAGNON, 2009, p. 21).

Antônio Cândido afirma que:

As camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente (CÂNDIDO, 1999, p. 84).

Desse modo, sempre será tempo oportuno para se desenvolver a literatura na escola através do currículo escolar, acreditando que ela esta intrinsecamente ligada à formação humana do aluno. Nesse processo, a considerar que “o currículo é confessada e manifestadamente uma construção social” (GOODSON, 1995, p. 83) acreditamos na influência social do currículo, “nós fazemos o currículo e o currículo nos faz” (SILVA, 1995, p. 194).

E nesse fazer do currículo, “se o currículo é entendido como produção cultural, e tal produção como lutas pela significação do mundo” (HALL apud LOPES, 2008, p. 64) dar

preferência às decisões do governo lhe conferem prioridades no processo de significação do currículo, onde ocorre uma ação hegemônica na produção curricular. Lopes (2008, p. 8) afirma que “no caso das políticas de currículo, apresenta-se, portanto, como problemática a constituição da hegemonia em torno de certos saberes e práticas curriculares”.

Nesse contexto, para além de “um slogan vazio de conteúdo” (CONTRERAS, 2002, p. 135) que tem dominado a expressão reflexão, espera-se um professor reflexivo que contribua com o processo de mudança na constituição desse currículo que se quer emancipatório. Aonde se torna importante meditar sobre as características apresentadas por Zeichner (apud CONTRERAS, 2002, p. 135) quando identifica cinco variedades da prática reflexiva: uma versão acadêmica, uma versão da eficiência social, uma versão evolutiva, uma versão de reconstrução social e uma versão genérica.

Na versão acadêmica, em que se reflete sobre as disciplinas, refletir no currículo o ensino da literatura constitui-se importante, principalmente no viés de humanização que constitui nossa abordagem. Nesse olhar de uma literatura que vise o desenvolvimento humano Cândido (1999) discorre que:

A instrução dos países civilizados sempre se baseou nas letras. Daí o elo entre formação do homem, humanismo, letras humanas e o estudo da língua e da literatura. Tomadas em si mesmas, seriam as letras humanizadoras, do ponto de vista educacional? Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos (CÂNDIDO, 1999, p. 84).

Considerando a eficiência social de um professor reflexivo, com enfoque em suas “estratégias particulares de ensino que vêm sugeridas por um conhecimento básico” (CONTRERAS, 2002, p. 135), conhecer o poder da literatura subsidia o professor reflexivo em sua prática docente, pautando-o em conhecimentos básicos que influenciam diretamente em sua ação em sala de aula.

É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporando como vivência, erigindo-se em marco do percurso da leitura de cada um. Daí o engano de quem acha que o caráter humanizante e formador da literatura vem da natureza ou quantidade de informações que ela propicia ao leitor. Literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente do não existente para cada um (LAJOLO, 1984, p. 43).

Em sua versão evolutiva do professor reflexivo, Zeichner (apud CONTRERAS, 2002, p. 135) acredita que essa prática “prioriza um ensino sensível ao pensamento”, onde novamente podemos nos remeter ao currículo e a literatura enquanto desenvolvimento humano e em compreender as suas significações e ressignificações no contexto educacional.

No viés da versão de reconstrução social que reflete sobre contextos institucionais, sociais e políticos visando justiça social, podemos dialogar com Lajolo (1984, p. 16) quando afirma “que a obra literária é um objeto social”.

Em sua última versão, a genérica, o professor reflexivo reflete sobre tudo, cabendo novamente à perfeita relação com o fazer literário na escola.

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo nela se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 24).

Costa et al (2003, p. 7) discorrendo sobre os estudos culturais, a educação e a pedagogia vem afirmar que:

[...] Como se percebe, as palavras tem história, vibram, vivem, produzem sentidos, ao mesmo tempo em que vão incorporando nuances, flexionadas nas arenas políticas em que o significado é negociado e renegociado, permanentemente, em lutas que se travam no campo do simbólico e do discursivo (COSTA et al, 2003, p. 7).

Nessa produção de sentido intrínseca nas palavras, nos remetemos novamente à literatura no currículo escolar, acreditando que por ser um instrumento de reflexão, que se consolida através também de um professor reflexivo, esta deva se inserir nas arenas políticas (o currículo) em que o significado é negociado e renegociado. Zeichner (apud GERALDI et

al, 1998, p. 243) “afirma que nenhum ensino e nenhuma educação de professores podem ser neutros”, e nessa não neutralidade pensamos o professor reflexivo enquanto agente que influencia na construção do currículo. Não basta apenas o discurso, o *slogan* de professor reflexivo, é necessária uma prática efetiva de reflexão na ação.

[...] no discurso sobre a prática reflexiva estão presentes todas as crenças possíveis acerca do ensino, da aprendizagem, da escolarização e da ordem social. Todo mundo, independente de sua orientação ideológica, ‘tem subido nesse trem’, centrando suas energias em promover alguma versão da prática docente reflexiva (ZEICHNER, apud GERALDI, 1998, p. 250).

Nessa perspectiva, acredita-se que não se deva apenas “subir nesse trem”, mas que ao tomar-lhe assento, os professores sejam passageiros ativos na embarcação de uma educação que vise o desenvolvimento humano. Dewey (apud CAMPOS, 1998, p. 190) em sua teoria já sinalizava no processo de desenvolvimento da educação e não apenas no produto desse desenvolvimento.

Tendo como objetivo o próprio processo de reconstrução e reconstituição da experiência, caminhando sempre na direção da melhoria do processo permanente da eficiência individual. As finalidades da educação estariam centradas no processo de melhoria das experiências e se confundiria com o próprio viver. Trata-se de aumentar o rendimento do ser humano, seguindo os próprios interesses vitais dele (CAMPOS, 1998, p. 190).

Acreditamos na importância da literatura no processo de desenvolvimento humano dos alunos, daí nossa inquietação em compreender o seu lugar no currículo escolar, de modo a entender qual sua influência no desenvolvimento humano dos alunos.

Muitos trabalhos, teses, livros já foram escritos sobre leitura. Escritores, linguistas, psicólogos, psicanalistas, fenomenólogos procuraram responder a esta inquietante pergunta: o que é a leitura? As respostas são diversificadas e Paulo Freire (1985), atento à amplitude do vocábulo, explica-nos que a “leitura do mundo” é anterior à leitura da palavra. Muito antes de decodificar palavras, o mundo de suas primeiras leituras era a “leitura da palavra mundo” (SANTOS, 12º COLE, 1999, p. 2.243 in SANTOS, 2017, p. 163).

Compreendendo que “a escola deve educar para a vida” como afirma Moreira (2012, p. 96) e considerando que a “leitura do mundo” precede a “leitura da palavra”/literatura, focamos nossa reflexão para o lugar ocupado pela literatura no currículo, objetivando identificar se esse currículo considera o contexto extraescolar, se considera as aprendizagens

advindas de fora dos muros escolares, mas que adentrando-os corrobore para essa formação que se quer humana.

Entendo que a leitura enquanto promessa de formação humana, e, de certo modo, de redenção do humano, articula sentidos que fazem dos projetos de intervenção, em nome de conteúdos básicos, extremamente necessários. Em última instância, salva-se o humano, nessa orientação pedagógica, a partir do ler, escrever e contar (SANTOS, 2017, p. 118).

Desde a muito se considera a literatura/leitura como um mecanismo, uma válvula de escape que traz emancipação ao leitor. Como Santos (2017, p. 66) entendemos “que a escola e a literatura são marcadas por esse intento de construir um sujeito capaz de participar de um novo modelo social” e que a construção desse sujeito está intrinsecamente no contexto escolar, uma vez que:

A própria escola, principal responsável pelo ensino do registro verbal (principalmente ler e escrever) da cultura nos dias atuais, concebe o livro – didático ou não – como um instrumento básico, como um complemento primeiro às funções pedagógicas exercidas pelo professor. Em verdade, teria sido difícil conceber uma escola onde o ato de ler não estivesse presente – isto ocorre porque o patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade se encontra fixado em diferentes tipos de livros. Assim o acesso aos bens culturais, proporcionado por uma educação democrática, pode muitas vezes significar o acesso aos veículos onde esses bens se encontram registrados – entre eles, o livro (SILVA, 1981, p. 31-32 in SANTOS, 2017, p. 66).

No entanto, o livro/a literatura deve ser um meio a mais de ascensão cultural do aluno e/ou do indivíduo social. Um mecanismo de formação e uma formação humana.

Para a estruturação de um pensamento/uma prática discursiva humanista para leitura, são mobilizados significantes diferenciados, que produzem articulações em campos de saber dos mais distintos, bem como mobiliza sentidos de uma formação literária capaz de subjetivar uma formação do humano (SANTOS, 2017, p. 67).

Nesse viés, investigar a disposição de se inserir ou ocultar do currículo escolar e/ou da prática pedagógica uma temática, considerada por nós extremamente relevante, como a literatura, torna-se objeto de reflexão. Sim, mais uma vez convidar a reflexão de “literatura para quê?”

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/93**. Brasília, 1996.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Mercado das Letras. Campinas-SP, 1998. pp. 183-205.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. Revista Remate de Males, Campinas: SP, 1999. pp. 81-90.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura Para Quê?** Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CONTRERAS, J. Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In: _____. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 133-188.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação. 2003, n. 23, pp. 36-61. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004>> Acesso em: 20 set. 2017.

GARCIA, M. A; HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.1, jan/abr, São Paulo, 2005. pp 45-56.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Miriam Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Mercado das Letras. Campinas-SP, 1998. pp. 59-78.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta; revisão de tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura**. São Paulo: Brasiliense, 5ª ed. 1984.

LOPES, Alice Casimiro. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura**. 1 ed. Porto Alegre: EdiPUC-RS, v. 1. 2008. pp. 59-78.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e Programas no Brasil**. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOURA, Jucilene Oliveira de. **Políticas de Currículo Organizado em Ciclos: Implicações entre Conhecimento Escolar e Relações de Poder na Escola Sarã (Cuiabá-MT)**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de. **O processo de produção da política de currículo em Ribeirão Cascalheira – MT (1969 a 2000): diferentes atores, contextos e arenas de uma luta cultural**. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, Geniana dos. **“O meu aluno não lê”:** sentidos de crise nas políticas curriculares para a formação em leitura. 2017. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. pp.190-207.

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