

## O APAGAMENTO DA LITERATURA NO NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

THE ERASURE OF LITERATURE IN THE NEW BRAZILIAN HIGH SCHOOL

Marieli Paula Folharim Theisen<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0003-1655-7981>

Grazilaine Marques de Oliveira Tonin<sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-6766-4344>

Claudionei Vicente Cassol<sup>3</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-7837-887X>

### Resumo:

Este artigo trata do apagamento do componente curricular Literatura na reforma do Ensino Médio, abordando algumas análises e impactos sobre a continuidade dessa disciplina que desenvolve uma perspectiva crítica e humanizadora. Sob essa ótica, objetiva elencar três propostas para frear o seu apagamento: Literatura produzida nas comunidades; Literatura da rede; e Práticas mediadoras de leitura literária. A tematização se realiza a partir de pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e são consideradas referências que versam sobre a reforma do Ensino Médio, além de textos que debatem pressupostos relevantes para a área. Constatou-se que o componente curricular Literatura está, pouco a pouco, sendo apagado do Ensino Médio e isso fere a formação integral dos indivíduos, os quais necessitam do caráter humanizador e sensibilizador da Literatura para exercer a criticidade, a empatia e a compreensão dos sentidos da realidade na qual se envolvem. Considerando as três propostas de análise que atuam como um contraponto ao apagamento da Literatura no novo Ensino Médio sob uma perspectiva de valorização da arte para o desenvolvimento de indivíduos leitores e questionadores, o texto transita entre as concepções teóricas e o esforço de análise crítica sobre a proposta do novo Ensino Médio.

**Palavras-chave:** ensino médio; literatura no ensino médio; currículo; práticas de leitura.

<sup>1</sup> Mestranda em Educação na Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões e bolsista CAPES Modalidade II do Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade. Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela mesma instituição.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação na Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões. Pós-Graduada em Literatura e Cultura e graduada em Letras/Espanhol pela mesma instituição.

<sup>3</sup> Doutor em Educação nas Ciências pela Unijuí, Mestre em Educação pela Unisinos e licenciado em Filosofia, História e Psicologia da Educação pela FAFIMC.

**Abstract:**

This article deals with the erasure of the curricular component Literature in the reform of High School, addressing some analyses and impacts on the continuity of this discipline, which develops a critical and humanizing perspective. From this point of view, it aims to list three proposals to curb its erasure: Literature produced in the communities, Literature of the network, and mediating practices of literary reading. The thematization is based on qualitative bibliographical research and considers references that deal with the reform of high school, as well as texts that discuss assumptions relevant to the area. It is verified that the curricular component Literature is, little by little, being erased from High School and this hurts the integral formation of individuals, who need the humanizing and sensitizing character of Literature to exercise criticality, empathy and understanding of the meanings of the reality in which they are involved. Considering the three analysis proposals that act as a counterpoint to the erasure of Literature in the new High School from a perspective of valorization of art for the development of reader and questioner individuals, the text transits between the theoretical conceptions and the effort of critical analysis about the proposal of the new High School.

**Keywords:** High School; Literature in High School; Curriculum; Reading practices.

**INTRODUÇÃO**

Ao longo dos últimos anos a educação brasileira tem sido palco de um movimento cujo objetivo se propunha a transformar a escola, seus paradigmas e metodologias. Após intensas discussões tendo como objeto o Ensino Médio, uma etapa até então esquecida e deixada de lado, foi implementada a Lei nº 13.415/2017, que modifica significativamente o panorama de ensino que tivemos no Brasil.

A lei 13.415 está vinculada intensamente à BNCC, promulgada em 2018, que lhe dá “corpo e alma” (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ; 2020, p. 05) e que prevê direitos e objetivos de aprendizagens garantidos por competências. Apesar de muito recente, o novo Ensino Médio será implementado, efetivamente, a partir de 2022, gerando controvérsias por sua rápida tramitação, sem, em muitos casos, uma formação docente adequada para a compreensão da proposta, debates sobre os pressupostos pedagógicos e bases teórico-epistemológicas que embasam BNCC, ainda hoje alvo de estudos e debates.

O objetivo deste artigo é apresentar possibilidades de análises para frear o apagamento da Literatura no Ensino Médio tendo em vista a reforma em curso desencadeada pela Lei nº 13.415/2017, que dá um espaço menor ainda às leituras literárias. Para isso, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo cujo referencial teórico é amparado por autores como Moll (2017), Lévy (1999), Koepsel, Garcia e Czernisz (2020), Candido (2011) e Fardo (2013), os quais possuem relevantes contribuições para a perspectiva em abordagem.

Intentando um melhor entendimento de concepções teórico-críticas da reforma do Ensino Médio, apresentamos, em um primeiro momento, algumas noções sobre esse novo modelo, bem como algumas indagações, reflexões e análises. Em um segundo momento, versaremos sobre o apagamento da Literatura no novo Ensino Médio e elencaremos três propostas que podem atuar como um contraponto a esse apagamento, ao mesmo tempo em que possibilitam a inserção de práticas que valorizem o contexto digital, tecnológico e midiático no qual vivemos.

## NOVO ENSINO MÉDIO E OS IMPACTOS PROVOCADOS PELA QUESTIONÁVEL REFORMA NA PROPOSTA DA BNCC

Para tratarmos da reforma do Ensino Médio que há tempos se mostrava necessária no sistema educacional brasileiro é conveniente lembrarmos de alguns marcos legais e, posteriormente, dos fortes impactos provocados por ela na vida de estudantes e professores. Para listar os marcos legais, fundamentamo-nos nos artigos “Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM”, de Moll (2017) e “A Reforma do ensino Médio: Histórico, desdobramentos e reflexões”, Nogueira Júnior *et al* (2018). Neste sentido:

- Em 1996, com a LDBEN, ocorre a proposição de uma estruturação indicada na Constituição de 1988 de que a educação é para todos.
- Em 2006 a 2007 torna-se obrigatório o Ensino Médio com aprovação do FUNDEB. O Programa Brasil Profissionalizado (2007) propiciou aos estados da União, por processo de adesão, a reconstrução das condições de infraestrutura para oferta do ensino médio articulada à educação profissional.
- Em 2010, o Conselho Nacional de Educação promulga novas diretrizes ampliando o conceito de contextualização com a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade. Também se efetiva o programa federal indutor de novas possibilidades pedagógicas e curriculares no ensino médio: o Ensino Médio Inovador (EMI), que se configurou a partir da experiência do Programa Mais Educação, realizado no âmbito do ensino fundamental.
- Durante o período de 2011 a 2014 ocorrem debates e a elaboração do documento intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da Base Nacional Comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”.
- Em 2013 é estabelecido o Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio, firmado com os estados. O EMI ampliou seu alcance, atingindo um número significativo de escolas e, sobretudo, ganhando novos sentidos nos processos de formação, desencadeados no âmbito de cada escola. Sob a coordenação do MEC, das secretarias estaduais de Educação e das universidades públicas, o programa previu significativo número de ações, entre as quais a recuperação da infraestrutura das escolas, o avanço no acesso aos meios tecnológicos, o estímulo ao desenvolvimento do pensamento científico e ao aprendizado de línguas estrangeiras, bem como bolsas para professores de ensino médio em processos de formação, entre outras ações.
- O ano de 2014 reitera a necessidade de implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e BNCC com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitando a diversidade. Foca-se na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica.

- Em 2015 a primeira versão da BNCC é apresentada, e, a pedido do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), o ensino médio foi retirado do conjunto de discussões da BNCC de toda a educação básica, sendo reapresentada somente após a aprovação da lei 13.415/2017, praticamente sem a participação de professores nas discussões.
- 2017 marca a ocorrência de alterações da LDBEN por força da Lei 13.415/2017 e passa a utilizar as nomenclaturas “direitos e objetivos de aprendizagem” e “competências e habilidades”, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.
- Em 2018 é homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que tem por finalidade definir as aprendizagens essenciais ao longo da educação básica.
- Em 2021 são implementadas adequações da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM) e, para 2022, há a previsão de implementação da BNCCEM nas escolas em conjunto com a Proposta de Novo Ensino Médio, estabelecidas pelos referenciais curriculares dos Estados.

Historicamente a organização do sistema escolar brasileiro tem sido lenta e precária. O acesso da maioria da população às escolas, nos diferentes níveis de ensino, perpassa por inúmeros obstáculos. Referindo-nos à oferta do ensino médio como etapa conclusiva da educação básica, observamos um desafio ainda maior na realidade brasileira, pois na medida em que avança o nível de escolaridade e a idade dos estudantes, agrava-se a situação de exclusão escolar por razões relacionadas tanto à estrutura e à organização interna do trabalho escolar, quanto à inserção precoce e precária ao mundo do trabalho na luta pela sobrevivência. Nesse sentido, o avanço na escolaridade está ligado às condições de vida da população e à execução de políticas públicas que garantam condições de acesso e permanência na escola.

Acreditamos em mudanças necessárias para melhorias no cenário educacional, que possam ir além do discurso *ninguém fora da escola* e que se efetive em *todos na escola* aprendendo e exercendo seu direito à educação de qualidade. No entanto, é primordial que haja interesse público, estatal e dos governos com a sociedade, pautando o respeito às identidades e especificidades de cada grupo que compõem o tecido social plural e diverso da sociedade brasileira. Uma proposta de formação apressada para as juventudes chegarem ao mundo do trabalho não é cabível; a escola precisa ser emancipatória e se comprometer com a formação integral do sujeito e não se reduzir a preparar para o mercado de trabalho em uma perspectiva utilitarista, tecnicista, superficializada e apressada.

O sistema de ensino sofre significativa influência da globalização que recai sobre a sociedade brasileira e força o apressamento da educação, a formação imediatista, mercantilizante, fragmentada e não integral, o que ocasiona um retorno formativo precário ao humano, pois há a primazia da sociedade industrial que transforma o indivíduo em máquina programada para servir ao capital e enriquecer alguns poucos. Na etapa do Ensino Médio, na atualidade, qualificar para o mundo do trabalho é importante, mas é preciso incentivar a continuidade nos estudos, formando

estudantes pesquisadores, críticos, protagonistas, que tenham possibilidade de continuar seus estudos após a etapa final da educação básica.

Nessa perspectiva, Zygmunt Bauman (1999) identifica, na obra *Em busca da política*, que apenas 250 famílias detêm 52% da renda gerada no mundo todo e, por decorrência, os demais bilhões de pessoas precisam dividir os restantes 48%. Trazendo isso para a esfera escolar, enquanto política pública, a educação é bem de todos, não pode ser refém de grupos ou classes que se beneficiam da escola elitista, da educação dualista - uma escola de qualidade para os ricos e outra de preparação apressada para preencher as precárias vagas de trabalho para os pobres (SAVIANI, 1999) - e controlam o Estado, pelas vias econômicas, a agir nessa condição de atrelamento ao mercado consumista, explorador de pessoas, da natureza, do mundo, da vida. Para a maioria dos trabalhadores, contudo, propõe-se que sejam multitarefa, exerçam trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual ensino médio talvez atenda.

A flexibilização trazida pelas proposições do Novo Ensino Médio, no qual a reflexão não é considerada, parece orientada pelo capitalismo contemporâneo. Kuenzer (2017, p. 341) na obra *Trabalho e escola: A flexibilização do Ensino Médio no regime de acumulação flexível* analisa o contexto de distribuição desigual de acesso ao conhecimento em que se insere o novo ensino médio e afirma:

Essa forma de consumo da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas aprofunda a distribuição desigual do conhecimento, no qual, para alguns, dependendo de onde e por quanto tempo estejam integrados nas cadeias produtivas, reserva-se o direito de exercer o trabalho intelectual integrado às atividades práticas, a partir de extensa e qualificada trajetória de escolarização; o mesmo não ocorre com a maioria dos trabalhadores, que desenvolvem conhecimentos tácitos pouco sofisticados, em atividades laborais de natureza simples e desqualificada, e são precariamente qualificados por processos rápidos de treinamento, com apoio nas novas tecnologias e com os princípios da aprendizagem flexível.

Ainda para Kuenzer (2017, p. 341), a perspectiva de ser “multitarefa” não é promissora, já que significa um menor período de treinamento, ou seja, um treinamento mais precário e fragilizado para a prática de atividades necessárias ao mercado de trabalho. Em suma, o autor aponta que, para alguns, a atividade laboral exigirá criatividade e qualificação, já para outros, ela exigirá um conhecimento mais fragmentado e acelerado. No âmbito educacional, isso exprime um contraponto entre um ensino integral e um ensino fragmentado, sendo que o último diz respeito à escola pública, a qual provavelmente terá poucos itinerários formativos a seu dispor para a escolha dos estudantes devido às precariedades históricas na educação brasileira, ao descaso com a etapa final da educação básica e às poucas manifestações governamentais sobre formação, democratização da gestão e investimento.

Embora uma das pretensões da atual reforma seja acabar com problemas como evasão escolar, não acesso à escola e baixo rendimento escolar, não leva em conta a situação das escolas brasileiras pois, conforme a legislação, são obrigadas a oferecer aos alunos todas as cinco áreas, mas, por outro lado, deverão ofertar ao menos um dos itinerários formativos. Assim, flexibiliza e precariza o ensino, pois as escolas, principalmente da rede pública, situadas em regiões pobres,

somente poderão, em sua maioria, oferecer apenas um itinerário. Por outro lado, aqueles que tiverem condições financeiras buscarão o ensino privado e não serão prejudicados. A reforma é absurda nesse aspecto e pode piorar o acesso ao ensino básico, bem como aumentar a desigualdade no acesso ao ensino superior, no acesso à própria etapa da educação básica e nos resultados na formação.

Nesse sentido, para Moll (2017), a reforma do Ensino Médio, expressa na Lei nº 13.415/2017, acentua as carências gerais de educação da maioria da população brasileira, especialmente da juventude que constitui o público-alvo do Ensino Médio:

[...] Inseridos precária e precocemente no mundo do trabalho (como aprendizes ou mão de obra barata), sem as condições mínimas de complementar as poucas horas diárias de “instrução” oferecidas pelas instituições escolares, com pouco tempo de descanso, longos trajetos casa-escola-trabalho-casa, milhares de jovens pobres praticam uma espécie de corrida com obstáculos para frequentar a escola. Esses mesmos jovens são submetidos a avaliações homogêneas, como se homogêneas fossem as condições de acesso, permanência e aprendizagens escolares. Portanto, se a reforma parte de um diagnóstico parcial e ilusório, suas determinações encontrarão pouco eco na vida real das escolas e, pior do que isso, encaminhar-se-ão para encobrir faltas e problemas históricos, sob o discurso da flexibilização e da modernização. (MOLL, 2017, p. 68).

Como se pode inferir, tal ensino fragmentado apenas dá continuidade ao processo de manutenção das desigualdades sociais. Isso muito se assemelha aos processos industriais do século XX, nos quais cada trabalhador possuía uma atividade distinta, sem ter noção de como se dava o processo completo ou qual o resultado dele, em escolas tayloristas-fordistas.

Entendemos que da maneira como a reforma está sendo imposta para a sociedade, acenando para a intensa valorização da formação de mão de obra barata para as classes menos favorecidas, afastará cada vez mais os jovens da escola pública e de uma formação integral que dê acesso ao conhecimento científico, à autonomia, à emancipação e cidadania e ao conhecimento adquirido construído pela humanidade em diferentes áreas do conhecimento, aumentando o distanciamento entre qualidade do ensino médio público e privado e prejudicando fortemente um projeto de qualidade de educação da escola pública. Trata-se de uma reforma que não democratiza o acesso ao conhecimento dos jovens da escola pública e diminui as possibilidades de mobilidade social e transformações estruturais.

Na compreensão de Moll (2017, p. 69), a reforma não é garantia de sucesso e permanência escolares, pois se desenvolve:

Sem perspectiva de formação humana integral, claramente explicitada na flexibilização curricular que retira áreas importantes do currículo obrigatório, a mera ampliação do tempo não configurará a perspectiva de escolas de tempo e formação humana integral. Alongar a régua do tempo para ampliação da jornada escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo educativo, nem tampouco garante a permanência dos estudantes nos bancos escolares.

Sob essa mesma ótica, interpretamos que não há, de fato, uma garantia que assegure a permanência e o sucesso escolares. A partir dessa reforma, parece que há apenas incremento da carga horária, mas não uma modificação na qualidade do ensino, fator primordial para o alcance efetivo de resultados.

Koepsel, Garcia e Czernisz (2020), em uma linha semelhante à de Moll (2017), indicam que as mudanças da política educacional brasileira dizem respeito ao modelo de sistema vigente, o neoliberalismo, o qual considera apenas conhecimentos tidos como "socialmente úteis" (KOEPESEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 11), justamente para formar, desde cedo, uma juventude apta ao mercado de trabalho. Além disso, os autores também apontam que a escolha do projeto de vida já nesse nível de ensino pode fazer com que a responsabilidade pelo sucesso ou pelo insucesso recaia sobre o sujeito, do mesmo modo que funciona o conceito de meritocracia, ou seja, os méritos de cada indivíduo concernem, única e exclusivamente, a sua dedicação e ao seu empenho em conquistá-los, não importando seu contexto e suas experiências.

Ao enfatizar a necessidade de mudanças no Ensino Médio com participação efetiva e investimento no desenvolvimento pleno do estudante, Moll (2017, p. 72) também sugere que: "Novos desenhos curriculares, alicerçados em projetos de investigação e de inserção, acompanhados por professores de diferentes áreas, em diálogo, podem nos levar a outro patamar de oferta da educação básica [...]." Nesse sentido, salientamos a necessidade da efetiva participação dos professores e equipes pedagógicas das escolas para que não haja mudanças distantes das demandas culturais, sociais e produtivas locais, que podem ser modificadas e qualificadas se a inserção dos jovens for respeitosa e diferenciada, em uma perspectiva que conte com um efetivo projeto de formação docente e equipes gestoras das escolas.

Ao tratarmos de forma específica da Literatura, é importante observar o que as autoras Porto e Porto (2018) abordam sobre a supressão de conteúdos literários ainda nas matrizes do ensino fundamental, quando a Literatura deveria ter um lugar privilegiado justamente para que a imersão no texto literário seja construída de forma prazerosa, motivando a aquisição do hábito de leitura para que este perdure por toda a vida do sujeito:

O apagamento da literatura e por consequência a não obrigatoriedade da formação de leitores literários, a considerar a proposta da BNCC, pode ser fatal no sentido de sedimentar, de forma ainda mais contundente, a educação literária na formação dos alunos – uma educação que já se vê com inúmeros problemas desde os anos 1980 quando surgem pesquisas, como as de Zilberman (1988), apontando para a crise no ensino de literatura nas escolas. Em uma leitura talvez mais pessimista, o descaso com a abordagem da literatura na formação de crianças e adolescentes pode ser ainda mais devastador porque poucas são as possibilidades de formar leitores de literatura no ensino médio se as leituras literárias não se constituírem em um hábito a ser ampliado nessa etapa final da formação básica [...] na etapa seguinte, a literatura possa ser contemplada não apenas como um gênero textual dentre outros, mas também como objeto estético a ser apreciado com maior capacidade de análise, reflexão e interpretação. (PORTO; PORTO, 2018, p. 22).

Mendes (2020) salienta que a Literatura não aparece na BNCC como uma disciplina, mas integrada à Língua Portuguesa, na grande área "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias". A princípio, essa associação parece interessante, visto que a Literatura, dentre diferentes dimensões, é um fenômeno da língua. No entanto, sua ausência, enquanto campo do saber, parece mais um sintoma da forma evanescente e até mesmo subliminar (PORTO; PORTO, 2018) de como a Literatura (não) é apresentada no documento. Nas sete competências que integram a área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, não há sequer uma ocorrência da palavra Literatura.

Sob esse viés, pensamos que tal supressão da Literatura no Ensino Médio enfatiza a escassez de recursos que priorizem o desenvolvimento cultural no âmbito escolar e que realizem experiências e reflexões sobre diferentes temas, conforme indica Moll (2017, p. 69-70) acerca de percursos pedagógicos: “[...] pela realização de experiências de médio e longo prazo de pesquisa, pela relação com circuitos de cinema, teatro, Literatura, museus e poesia, pela incursão pelas novas mídias, pelas relações escola-comunidade [...]”. Para tais fins, a Literatura, bem como as artes de modo geral, são necessárias e fundamentais, não podendo ser colocadas em segundo plano para dar lugar a conteúdos curriculares que centralizam o currículo (MOLL, 2017).

Nesse contexto, cabe criarmos estratégias para manter viva a Literatura em uma perspectiva voltada ao desenvolvimento humano e social do jovem para não deixar prevalecer a formação de caráter de formação imediatista, mercantilizante e desigual proposta pelo novo Ensino Médio com a Lei nº 13.415/2017, preconizando sempre a reflexão e a formação integral do sujeito.

### **CONTRAPONTO E ALTERNATIVAS AO APAGAMENTO DA LITERATURA NO NOVO ENSINO MÉDIO**

Ao observarmos perspectivas teóricas e críticas sobre o novo Ensino Médio e analisarmos sua proposta, constatamos que a Literatura está se dissipando, aos poucos, do novo currículo, o qual dá espaço a outros assuntos. Tendo isso em vista, elencamos três propostas para o não apagamento da Literatura no âmbito escolar por meio de algumas práticas: a Literatura produzida nas comunidades, a Literatura da rede e para a rede e práticas mediadoras de leitura literária, as quais podem contribuir para outras formas de ensinar Literatura e despertar o gosto pela leitura, bem como atuar sob a ótica dos novos letramentos na era digital, muito significativos hodiernamente, dentro e fora da escola.

#### **A LITERATURA PRODUZIDA E DIFUNDIDA NAS COMUNIDADES**

Inicialmente trazemos a proposta da Literatura produzida nas comunidades como estratégia de mantê-la viva, contribuir para o acesso à cultura e reconhecer o quanto ela pode ser propícia para formação crítica e humanizada dos jovens.

O espaço da Literatura na escola está cada vez mais restrito e a matriz curricular do Novo Ensino Médio tem causado muita controvérsia por conta da supressão deste e outros componentes curriculares clássicos, escancarando sua real intenção de formar mão-de-obra barata para o mercado precarizado, informal, intermitente, temporário e incerto, comprometendo a formação integral do estudante.

A Literatura é parte essencial da construção do caráter de uma pessoa, pois através de histórias orais ou escritas é possível ensinar sobre relações intra e interpessoais, sobre o autoconhecimento e a empatia, por exemplo. Para isso, deve-se organizar a seleção de textos não por sua facilidade ou funcionalidade, mas pela possibilidade que os textos literários, vistos como mais complexos, têm de fomentar a formação de leitores críticos. Afinal de contas, “[...] a seleção tem de desafiar o leitor e desarmar seus desejos de consumo iniciais. O critério da facilidade, quando um fim em si mesmo, gera consumidores, não leitores críticos” (CECHINEL, 2018, p. 15). Assim, a leitura deixa de ser uma distração para se tornar um instrumento de aprimoramento pessoal e intelectual.



Antônio Candido (2011, p. 176), grande crítico da literatura brasileira escreveu *Direito à literatura* e, em uma perspectiva humanista, discute a relação entre direitos humanos e Literatura e aborda o direito à Literatura, compreendido como uma necessidade social justamente porque colabora para a formação de cada cidadão e está presente nos diferentes segmentos sociais. Assim como o autor, entendemos que a Literatura, além de ser um direito humano, possibilita a ampliação do universo imaginário disposto em diferentes linguagens através de conhecimentos literários nas suas vastas manifestações, estimula a criticidade, proporciona um melhor discernimento da realidade, permite a valorização da própria identidade, instiga o protagonismo do leitor, amplia visões do contexto histórico, da política, da vida social, bem como suas mazelas, e mobiliza a luta pela efetivação dos direitos humanos.

Dessa forma, vemos na Literatura produzida nas comunidades uma proposição para mantê-la viva através de iniciativas de diversos segmentos da sociedade para além da escola, na busca por implementação de políticas públicas de incentivo para organização de feiras, eventos culturais, teatros, painéis, contação de histórias, grupos de estudos, clubes do livro, círculos de leitura, concursos literários locais, projetos para formação de leitores e divulgação de obras clássicas ou contemporâneas, além de produção e compartilhamento de vídeos, projetos de criação e circulação artística em comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas, artistas urbanos, poetas, artistas circenses, leitores e público em geral.

Muito se fala em democratização do saber e em autonomia intelectual do aluno e com a Literatura é possível garantir tais condições com desenvoltura dentro ou fora da escola, desenvolvendo o pensamento crítico e a formação ética do leitor. A respeito da Literatura na formação do caráter, Candido (1989, p. 112) aponta que a Literatura “confirma o homem na sua humanidade”, sendo um importante instrumento de humanização devido à reflexão e ao exercício da alteridade e da empatia que pode proporcionar. Para esse importante crítico brasileiro, a Literatura deve ser um direito humano assim como a alimentação, a saúde, a moradia. A Literatura humaniza, ou seja, torna o humano consciente da sua condição no sistema social e pode ser um meio de educação para a vida cívica.

Por ter participação ativa na construção de habilidades sociais, a literatura contribui para a formação integral de cada pessoa a partir de estímulos, histórias e pensamentos diversos. Isto é, com base na observação de uma realidade, o leitor consegue absorver conhecimentos e formular, sob a sua percepção e por meio das consequências existentes na obra, o seu conceito de “certo e errado”. Afinal, estar neste mundo instável, líquido (BAUMAN, 2001) e cheio de incertezas exige seres criativos e moldáveis às vicissitudes da vida que têm e do trabalho que podem ter.

Além disso, junto ao direito à Literatura está o direito à alfabetização, indissociável à humanização e à inclusão de pessoas na sociedade. Isso porque, a partir do reconhecimento de sinais e signos da comunicação, é possível acreditar na ascensão social e no aprimoramento pessoal, cultural e profissional. Assim, a conexão entre esses dois direitos pode transformar realidades construindo um indivíduo completo.

Candido (1989) defende uma sociedade igualitária de produtos literários ao passo que a Literatura é uma necessidade universal e também “um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo.” (CANDIDO, 1989, p. 113). Porém, mais do que um instrumento para instruir, a Literatura

é um meio para denunciar problemas, manifestar opiniões, combater preconceitos, enfim, é uma forma de dialogar com problemas e soluções.

Historicamente, a Literatura e as demais formas de arte correspondem a um perigo para todo regime autoritário e eliminador da diferença cultural. Esse fato é relevante para pensarmos no lugar da nossa disciplina, a Literatura, no nosso bairro, município, estado e país hoje. Enquanto direito inalienável, a Literatura é também um meio para fruição e respeito aos direitos humanos (CANDIDO, 2011), daí a importância de não admitir seu apagamento na formação dos jovens e investir na oportunidade de produzi-la e mantê-la presente nas comunidades.

Ao observarmos todos esses pontos que constata a relevância de ler e produzir Literatura, principalmente em tempos nos quais ela é forçosamente apagada, torna-se conveniente questionar: como manter a Literatura viva nesses espaços? De que forma podemos fomentar a leitura literária ao mesmo tempo em que ela se dissolve mais e mais nos currículos atuais?

A Literatura produzida e difundida nas comunidades, sejam elas escolas, sejam elas bibliotecas, sejam elas feiras, sejam elas saraus, é fundamental para que não só a Literatura se mantenha presente em todos os meios, como também reforce que ela não é formada apenas pelo cânone literário. Sob esse viés, salientamos, ainda, que a Literatura produzida nesses meios atuará como uma forma de estimular a leitura de livros contemporâneos e de autores menos conhecidos, diferentemente do que ocorre com um ensino mais tradicional que abarca, geralmente, o cânone literário, esquecendo de novas faces e novos horizontes no campo da Literatura.

Nessa atuação como mediadores de leitura, papel realizado por diversos profissionais, nem sempre professores, o mais importante é cativar mais leitores, como nos apresenta Petit (2013, p. 29) ao tratar de diferentes abordagens:

O que podem fazer os mediadores de livros é, certamente, levar as crianças – e os adultos – a uma maior familiaridade, uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos. Transmitir suas paixões, suas curiosidades, e questionar sua profissão, e sua própria relação com os livros, sem ignorar seus medos. Dar às crianças e aos adolescentes a ideia de que entre todas essas obras, de hoje ou de ontem, daqui ou de outro lugar, existirão certamente algumas que saberão lhes dizer algo em particular. Propor aos leitores múltiplas ocasiões de encontros inéditos, imprevisíveis, onde o acaso tenha sua parte, esse acaso que às vezes faz as coisas tão bem.

Tais encontros devem despertar ideias, originar narrativas, aproximar leitores, aguçar a curiosidade, refletir sobre temas, e, é claro, promover a leitura de fruição entre as mais variadas faixas etárias, em especial entre os adolescentes que, geralmente, são os menos adeptos à leitura literária.

À vista de todos esses apontamentos, compreendemos que, para que a proposta de manter a Literatura presente nas comunidades se efetive, a sua produção deve ser constante e, principalmente, promovida no espaço escolar, sendo este um meio de dar vazão à escrita criativa, que favorecerá o surgimento de novos escritores. Além do âmbito escolar, destacamos as bibliotecas, os espaços culturais, as feiras e os cursos de escrita criativa, os quais se caracterizam como espaços não formais de aprendizagem.

Ainda, quanto à difusão da Literatura em diversos locais, elencamos como possíveis formas de intervenção o estímulo à divulgação das produções dos estudantes, a promoção de eventos que

que difundam e agucem a leitura literária de obras variadas, principalmente de obras escritas pelas comunidades, a criação de redes sociais e/ou demais meios de comunicação com a exposição desses textos – sendo que isso pode se dar por meio de uma rádio escolar ou um site da turma, por exemplo – e a realização de grupos de leitura compartilhada.

A partir dessas ações, será possível reavivar a Literatura na escola e nos demais espaços de aprendizagem, mesmo que ela não esteja presente no currículo, sendo esta uma forma de torná-la acessível, cativante, impulsionando novos leitores e – por que não? – novos escritores.

## A LITERATURA DA REDE E PARA A REDE: UM NOVO CAMINHO?

Outra proposta para além da Literatura produzida nas comunidades é a Literatura produzida nas redes, a qual abrange um vasto rol de possibilidades, sendo uma delas as *fanfictions* – *fanfics* ou simplesmente *fics* – já que são um gênero textual divulgado no meio online, produzido e publicado para e nesse ambiente, sendo, como apresenta Vargas (2005, p. 13), “[...] uma história escrita por um fã, envolvendo os cenários, personagens, e tramas previamente desenvolvidos no original, sem que exista nenhum intuito de quebra de direitos autorais e de lucro envolvidos nessa prática”. Tal gênero também costuma atrair a atenção do público mais jovem, seja como leitor, seja como autor, pois pode ser resultado de diversos conteúdos, como séries e filmes.

As *fanfictions* são só um exemplo da Literatura produzida nas redes, um exemplo que pode elucidar muito bem o esquema literário de autor, obra e público preconizado por Candido (2011). No entanto, para além das *fanfics*, ao tratarmos desse tipo de Literatura precisamos discutir sobre a cibercultura preconizada por Pierre Lévy (1999), uma vez que a Literatura em rede perpassa por esse conceito importantíssimo quando o assunto é a cultura da internet, incluindo a Literatura nela produzida.

Os textos literários produzidos no âmbito da internet fazem parte do ciberespaço que, para Lévy (1999), consiste em “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 92), ou seja, de toda uma cultura – cibercultura – focada nas relações e nas atitudes desenvolvidas nesse contexto com o advento da internet e das tecnologias digitais. Tais textos presentes no espaço da World Wide Web não só estão inclusos nas plataformas para divulgação e publicação de *fanfics* como também estão em diversas comunidades virtuais, abrindo caminho para reflexões sobre o hipertexto, o qual, da mesma forma, é realizado especificamente no contexto digital.

O hipertexto é um conjunto de textos “potenciais”, já que a partir de alguns deles existirá uma interação com o leitor (LÉVY, 1996). Para Lévy (1996), o hipertexto pode ou não ser constituído de diversos elementos, como sons, imagens, parágrafos, notas ou hiperlinks, o que caracteriza uma maior interação com o leitor e uma real participação, o que não costuma ocorrer nos textos tradicionais.

Sob essa mesma ótica, os textos produzidos para as comunidades virtuais almejam a interação, conforme Minchillo (2001, p. 144): “Parece-me acertado afirmar que uma das mais evidentes características de inúmeros sites que reservam algum espaço para textos literários é o desejo de encontrar na Web um ambiente de trocas, em que textos sejam lidos e comentados”. Há um interesse muito grande em fazer com que as produções das comunidades sejam, de fato, lidas por um público com gostos afins. Também para Minchillo (2001), essas comunidades virtuais

movem o que Antônio Candido preconiza como a tríade autor-obra-público, dando continuidade ao processo literário também na Web, da mesma forma que as *fanfics*, das quais já tratamos.

Nesse prisma, podemos observar que tal processo, ao dar-se no mundo digital, acaba modificando o próprio ensino de Literatura, o qual se adapta aos novos formatos. Em consonância com Prado e Prieto (2013), os textos da rede podem interferir no ensino de Literatura e, inclusive, fazer parte dele.

Semelhante painel traz consigo problematizações das mais instigantes no âmbito teórico e crítico da literatura (como assentar uma categoria como o “enredo”? Julgar a *fanfiction* implica julgar a obra de partida?), mas também interfere em nossa visão e prática de ensino da mesma literatura. Nesse sentido, é comum encontrar atualmente propostas de escrita fanficcional, seja em termos de exercício de produção textual, seja atrelada a uma prévia atividade de leitura. Contudo, o mesmo *modus operandi* pode ser utilizado em outras situações de sala de aula, com resultados dos mais interessantes. (PRADO E PRIETO, 2013, p. 324, grifos dos autores).

Assim, tais textos podem ser utilizados no âmbito escolar, sendo esta uma das propostas deste trabalho. No entanto, ressaltamos que o objetivo deste tópico não é o de avaliar a qualidade dessa Literatura, mas sim de reafirmar sua existência e sua potencialidade para a educação, tendo em vista o apagamento da Literatura no contexto escolar por meio dos novos parâmetros para o Ensino Médio.

Acerca das possibilidades desse uso, evidenciamos abordagens que preconizam as *fanfictions* como uma prática de produção textual, como, por exemplo, utilizá-las para dar novos finais a textos com desfechos inconclusos ou produzir textos literários a partir de canções. Isso pode despertar o interesse dos alunos que, pensando em conteúdos dos quais gostam, podem recriá-los e/ou modificá-los, bem como incitar outras leituras.

Além das *fanfics*, outra abordagem pode ser a criação de um espaço colaborativo como uma comunidade virtual para essas postagens, seja das próprias *fanfics*, seja de textos originais, seja de textos que versam sobre Literatura. A criação de um blog ou rede social da turma é uma boa alternativa para trocas de ideias e de leituras, já que dinamiza as publicações e pode ser um ambiente de trocas com alunos de outras turmas e instituições, desde que seja, de fato, alimentado frequentemente e que não fique esquecido após uma ou duas atividades.

Sob esse viés, consideramos que a Literatura pode perpassar outros espaços para além da escola e que esta pode se valer dos textos produzidos no ciberespaço. Pensando nisso, indicamos o uso da Literatura da rede e para a rede como um objeto de estudo na escola e como uma prática que também pode se dar nesse âmbito, tendo em vista os novos letramentos, as novas tecnologias e o apagamento da Literatura no Novo Ensino Médio, cerne deste trabalho.

## PRÁTICAS MEDIADORAS DE LEITURA NA ESCOLA: GAMIFICAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO

A terceira proposta preconizada neste trabalho são as práticas mediadoras de leitura na escola, sob a ótica dos novos letramentos, das TDIC's (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) e da gamificação, ou seja, com diferentes perspectivas acerca do ensino-

aprendizagem de Literatura em âmbito educacional, atentando para a nova era digital e as novas formas de leitura.

Primeiramente, precisamos considerar que, com as tecnologias digitais, o modo de lermos o mundo também se modifica. Essa premissa é observada a partir do que Prensky (2001) cunha como nativos digitais: indivíduos que nasceram depois da grande difusão das tecnologias digitais e cresceram com essas tecnologias, diferentemente dos imigrantes digitais, os quais tiveram que se adaptar ao novo mundo das tecnologias ao longo da vida, adotando seu uso no cotidiano. Ao fazermos um contraponto entre imigrantes e nativos digitais também fazemos uma diferenciação entre eles à medida em que os primeiros têm um tipo de leitura diferente dos segundos, fenômeno explicado por Santaella (2014).

Para Santaella (2004), existem diferentes tipos de leitor: leitor contemplativo, leitor movente, leitor imersivo e, o mais recentemente conceituado por ela, leitor ubíquo. O primeiro concerne ao leitor que lê livros físicos, palpáveis, e reflete sobre eles, sem a pressa de leitores mais “contemporâneos”. Já o segundo, o leitor movente, é um leitor ágil que perpassa por diferentes gêneros e linguagens, caracterizado pelo hibridismo e por um ritmo mais acelerado de leitura, situando-se em um meio termo.

O leitor imersivo, diferentemente do contemplativo e do movente, é um leitor que navega pelas telas e nelas encontra o que quer ler, interagindo com os textos. De modo distinto ao que faz o leitor contemplativo, o leitor imersivo não busca uma sequência de leitura, mas transita por diversos roteiros, os quais ele mesmo constrói mediante um emaranhado de textos.

Por fim, o leitor ubíquo, proposto por Santaella (2014), incorpora as características do leitor imersivo e, ainda, “acrescenta a contingência de poder acessar informações e trocar mensagens com seus pares ou ímpares de qualquer lugar em que estiver.” (SANTAELLA, 2014, p. 215), ou seja, é um leitor que não só recebe informações, mas também as produz, fazendo parte de uma cadeia hipermediática. É um leitor que transita em diferentes linguagens e focos, não focando em nenhum deles, seguindo um fluxo que ele mesmo produz.

Ao especificarmos cada um dos leitores, ressaltamos que os indivíduos podem ter as características de mais de um tipo de leitor, sendo que leitores mais jovens geralmente possuem mais características do leitor ubíquo, dadas suas interações com a tecnologia digital. Toda essa conceituação nos faz pensar que, se o modo de leitura se modifica, convém também modificar o modo como a Literatura é ensinada nas escolas, preconizando práticas outras que não as tradicionais, sendo esta uma das propostas apresentadas neste artigo.

Para cumprir tal proposição, destacamos dois vieses: a gamificação e a utilização das TDIC's em práticas de leitura literária. Ao tratarmos do primeiro, consideramos que a gamificação pode ser uma grande aliada ao ensino, nesse caso, ao ensino de Literatura. Nesse sentido, convém apontar que a gamificação, para Fardo (2013), é um termo novo, mas não é uma prática recente. Para o autor, um conceito que pode ser o ponto de partida para o entendimento do termo é a concepção de Deterding *et al* (2011, p. 02): “[...] ‘gamification’, an umbrella term for the use of video game elements (rather than full-fledged games) to improve user experience and user

engagement in non-game services and applications”<sup>4</sup>, os quais afirmam que gamificar é aplicar recursos dos jogos fora do ambiente dos jogos, o que pode ser realizado no ambiente escolar, por exemplo, dentre outros fins.

No entanto, é salutar ter em mente que a gamificação não está restrita ao uso de tecnologias digitais, podendo ser criada a partir de outros recursos (FARDO, 2013), embora o foco deste trabalho seja pensar as TDIC’s e a gamificação de forma aliada. Além disso, mesmo em alguns jogos nos quais não é preciso utilizar as TDIC’s, elas são usadas para produzi-los, como é o caso de trilhas feitas de forma digital e impressas posteriormente.

Nesse viés, a gamificação pode ser uma estratégia de ensino-aprendizagem, a qual pode se basear em algumas orientações conforme Fardo (2013), em síntese: projetar muito bem o jogo antes de produzi-lo; trabalhar com experimentações, não tomando o erro como algo que possa causar insegurança; incluir *feedbacks* para uma maior interação; adequar as atividades ao nível de ensino; dividir tarefas complexas em tarefas menores e mais simples; possibilitar diferentes caminhos para chegar à solução; pensar em recompensas; proporcionar que os alunos se insiram em papéis diferentes e lembrar de que o jogo sempre pressupõe diversão e esta não deve estar em segundo plano.

Considerando essas estratégias e orientações, é possível produzir um jogo que desperte o interesse dos alunos pelo assunto trabalhado, podendo-se utilizar um texto literário como ponto de partida para isso, sempre lembrando que o objeto literário ainda é o centro do trabalho e que o jogo será apenas um instrumento para atingir os objetivos a que se propõe.

Para tal, sugere-se a criação de jogos com algumas plataformas, como Escape Factory<sup>5</sup> e Wordwall<sup>6</sup>, as quais são voltadas para a gamificação no âmbito escolar. Alguns exemplos de usos adequados por meio dessas plataformas: questões sobre uma obra literária, atividades sobre personagens de determinado texto, abordagem de autores e obras diferentes (nesse caso, em um método comparativo), tarefas que possibilitem que o aluno seja escritor, atividades nas quais o aluno insere-se como protagonista da história tendo que tomar decisões, enfim, uma gama de possibilidades a partir dos jogos.

Além da gamificação, propomos o uso das TDIC’s, algumas delas já pensadas sob o viés dos *games*. Acerca desse uso, convém salientar que não deve ser ingênuo ou impensado, mas sim algo que favoreça, de fato, o processo de ensino-aprendizagem e de reflexão, também sob a ótica dos novos leitores nativos digitais, conforme Carneiro e Alves (2019, p. 80):

As TICs vieram favorecer para que os alunos deixem de ser um sujeito passivo e passe a assumir o papel de sujeito ativo, que pode ser autor e editor dos conteúdos presentes nas mídias, o que favorece a aplicação de vários conteúdos linguísticos e permite, até mesmo, uma reflexão sobre sua própria aprendizagem.

Tudo isso vai ao encontro do leitor ubíquo e suas interações *online*, nas quais ele é um sujeito ativo e reflexivo sobre o que lê e transmite. Quando pensamos em TDIC’s na escola, em especial para a educação literária, é importante termos em mente que elas não devem ser utilizadas

<sup>4</sup> Tradução livre: “‘gamificação’, um termo abrangente para o uso dos elementos dos jogos (ao invés de jogos completos) para melhorar a experiência e a participação do usuário em serviços e aplicativos que não sejam dos jogos.”

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://escapefactory.me/>> Acesso em: 09 fev. 2022.

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://wordwall.net/pt>> Acesso em: 09 fev. 2022.

como o foco principal, mas sim como instrumentos para o trabalho com o texto literário, o que pode ser feito de diferentes formas e com diferentes ferramentas, desde aplicativos mais específicos para a educação, como o Kahoot<sup>7</sup>, o qual também é produzido sob o viés da gamificação, a aplicativos voltados para áreas diversas, como o Canva<sup>8</sup>.

Assim, nossa última proposta visa à inserção das TDIC's em âmbito escolar, bem como a perspectiva da gamificação, as quais podem ser importantes para a produção de atividades atrativas, interessantes, criativas, reflexivas e, acima de tudo, significativas para a educação literária e para a formação de leitores ativos.

## CONCLUSÃO

Diante de todos os apontamentos acerca da nova proposta para o Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017, BNCCEM e DCNEM com previsão de implementação em todas as escolas a partir de 2022, é mister defender um ensino que abarque diversos assuntos e disciplinas, contribuindo para a formação integral do sujeito. No caso deste estudo, ressaltamos a necessidade do enfrentamento ao apagamento da Literatura no Ensino Médio por meio de algumas práticas tanto dentro da escola como fora dela, sendo estas escolhidas também levando em conta os novos contextos, novos modos de ler o mundo e novas ferramentas que surgem com a era digital.

No que diz respeito à Literatura produzida pelas comunidades, percebemos que esta possui pouco espaço nos ambientes escolares, embora seja uma prática que insira o estudante como sujeito ativo de seu conhecimento, de suas ideologias, de seu pensamento e que possa externá-los por meio de textos. No que concerne à Literatura da rede e para a rede, consideramos um novo caminho para a produção e divulgação de textos literários produzidos pelos alunos, bem como para a incitação a outras leituras, sejam elas clássicas, sejam elas contemporâneas, abrangendo também as *fanfics*. Ainda, no que tange ao uso da gamificação e das TDIC's para a educação literária, entendemos que podem ser ferramentas adequadas para isso, inserindo as tecnologias digitais e o mundo dos *games* em sala de aula e tornando as atividades mais atrativas, dinâmicas e proveitosas.

À vista disso, compreendemos que a Literatura deve estar no espaço escolar e não deve ser esquecida, já que, como aponta Candido (2011), ela é um direito e, como tal, precisa ser assegurada a todos, principalmente em âmbito escolar. Ao mesmo tempo em que frisamos que a Literatura deve estar presente no Ensino Médio, constatamos que a reforma desse nível de ensino foi prejudicial para a formação total do sujeito, além de interpretarmos que esse é um momento muito precoce para que os estudantes façam uma escolha tão importante para as suas vidas. Por fim, também ressaltamos que, quanto à implementação da proposta, a questão da infraestrutura das escolas deve ser revista, bem como uma formação adequada dos docentes para esse novo modelo.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://kahoot.com/>>. Acesso em: 15 out. 2021.

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://www.canva.com/>>. Acesso em: 15 out. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CANDIDO, Antônio. Direitos Humanos e literatura. *In*: FESTER, Antônio Carlos (Org.) **Direitos humanos**. 1 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CARNEIRO, Francisca Negreiros; ALVES, Antônio Wellington. Gêneros textuais, leitura e novas tecnologias. *In*: LIMA, Ana Maria Pereira; FIGUEIREDO-GOMES, João Bosco; SOUZA, José Marcos Rosendo de (orgs.). **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 77-81.

CECHINEL, André. Literatura e formação: notas sobre o lugar do literário nas instituições de ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 167, mar. 2018. p. 356-373. Disponível em: <[http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4850/pdf\\_1](http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4850/pdf_1)> Acesso em: 12 out. 2021.

DETERDING, Sebastian *et al.* Gamification: Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts. *In*: **Conference on human factors in computing systems (CHI)**. Vancouver, Canadá, 2011.

FARDO, Marcelo Luís. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. Caxias do Sul, 2013, 104 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.

KOEPSSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698222442>> Acesso em: 09 out. 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: A flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>> Acesso em: 12 out. 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996.

MENDES, Nataniel. BNCC e o professor de literatura: água que corre entre pedras. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, out./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53725/36127>> Acesso em: 12 out. 2021.

MINCHILLO, Carlos Alberto Cortez. **Literatura em rede**: tradição e ruptura no ciberespaço. Campinas, 2001, 301 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 12 out. 2021.



- NOGUEIRA JÚNIOR, Denis Piton *et al.* A Reforma do Ensino Médio: Histórico, desdobramentos e reflexões. **Revista Perspectiva Sociológica**. Niterói, n. 21, p. 81-96. 2018. Disponível em: <<https://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1745/1253>> Acesso em: 12 out. 2021.
- PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Grupo A, 2011.
- PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.
- PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, nov. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.17058/signo.v43i78.12180>> Acesso em: 05 out. 2021.
- PRADO, Márcio Roberto do; PRIETO, Liliam Cristina Marins. Literatura na rede: convergência e ensino. **Revista de Letras Dom Alberto**. Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 3, p. 320-332; jan./jul. 2013.
- PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**. NCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Acesso em: 09 out. 2021.
- SANTAELLA, Lucia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 206-216, ago./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a13v9n2.pdf>> Acesso em: 04 out. 2021.
- SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **Do fã consumidor ao fã navegador-autor**: o fenômeno *fanfiction*. Passo Fundo, 2005, 209 f. Dissertação (Mestrado) Universidade de Passo Fundo, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: <<http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/869/1/2005MariaLuciaBandeiraVargas.pdf>> Acesso em: 02 out. 2021.