



A palavra literária nos documentos curriculares oficiais: dos PCN à BNCC

The literary word in Brazilian official curriculum documents: from the PCN to the BNCC

Renata Cristina Alves POLIZELI*

Mariana MENDONÇA**

Marcos Antonio RODRIGUES***

RESUMO: este artigo propõe uma reflexão sobre a prática de produção de texto, no contexto do componente de Língua Portuguesa, a partir da orientação metodológica postulada por Geraldi (2009; 2011a; 2011b; 2011c; 2011d), cujo texto do estudante é tanto ponto de partida, quanto ponto de chegada para as atividades didáticas que visem o desenvolvimento das práticas de linguagem. Nesse sentido, o arcabouço do processo de interlocução na produção de texto – o que escrever, para quem escrever, como escrever, porquê escrever, constituir-se enquanto interlocutor e mobilização das estratégias para dizer – fundamenta-se na concepção de linguagem mais interacionista que, para Geraldi, afilia-se ao caráter dialógico, distinguindo-se de outras perspectivas monológicas que tratam a linguagem como caráter externo ao indivíduo ou representação do pensamento (Koch, 2018; Travaglia, 2009). Para tanto, ancoramos na discussão a respeito da concepção de diálogo, enquanto diálogo do cotidiano e como constituinte intrínseco dos gêneros secundários (Marchezan, 2006), e de dialogia sob a dimensão filosófica, discursiva e textual (Sobral, 2009), articulada aos pressupostos metodológicos explicitados por Geraldi (2012; 2020) como cotejo, fundamentada em uma análise documental (Lankshear; Knobel, 2008; Lüdke; André, 2018). Os documentos curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), são colocados em diálogo com a proposta de Geraldi (2009; 2011a; 2011b; 2011c; 2011d) na constituição metodológica das práticas de linguagem do desenvolvimento das atividades pedagógicas, destacando as aproximações e afastamentos. Articulado também em autores como Cosson (2014) e Cândido (2004), discute-se ainda o papel da palavra literária na formação crítica e humanizadora, bem como as possibilidades do letramento literário na produção de textos de autoria nos anos finais do ensino fundamental. A partir do campo artístico-literário da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), são examinadas as habilidades ligadas ao eixo de produção de texto, apontando limites e possibilidades para práticas, em sala de aula, que possam fazer aproximações com as afiliações

* Doutorado em Linguística Aplicada (UNICAMP). Pós-doutoranda da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP – Brasil. re.cris_alves@hotmail.com

**Mestrado em Literatura e Vida Social pela Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Assis, SP – Brasil. m.bzmend@gmail.com

***Doutor em Letras (UNESP) Docente na educação básica do Estado de São Paulo e na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Jacarezinho, PR – Brasil. marcos.unesp@hotmail.com

literárias discutidas neste presente texto. Por fim, espera-se contribuir com as discussões sobre os anos finais do ensino fundamental no trato à palavra literária.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento Literário. Produção Textual. Ensino Fundamental. BNCC. Dialogismo.

ABSTRACT: this article proposes a reflection on the practice of text production, in the context of the component of Portuguese Language, from the methodological orientation postulated by Geraldi (2009; 2011a; 2011b; 2011c; 2011d), as a point of arrival for didactic activities aimed at the development of language practices. In this sense, the framework of the interlocution process in text production - what to write, for whom to write, how to write, why to write, constitute oneself as an interlocutor and mobilization of strategies to say - is based on the interactionist conception, for Geraldi, it adheres to the dialogic character, distinguishing itself from other monological perspectives that treat language as an external character to the individual or a representation of thought (Koch, 2018; Travaglia, 2009). To this end, we anchor in the discussion about the conception of dialogue, as a dialogue of everyday life and as an intrinsic constituent of secondary genres (Marchezan, 2006), and of dialectics under the philosophical, discursive and textual dimension (Sobral, 2009), articulated to the methodological assumptions explained by Geraldi (2012; 2020) as a comparison, based on a documentary analysis (Lankshear; Knobel, 2008; Lüdke; André, 2018). The curricular documents, such as the Parâmetros (Brazil, 1998) and the Base Nacional Comum Curricular (Brazil, 2018), are placed in dialogue with the proposal of Geraldi (2009; 2011a; 2011b; 2011c; 2011d) on the methodological constitution of the language practices of the development of pedagogical activities, highlighting the approaches and departures. Also articulated in authors such as Cosson (2014) and Cândido (2004), it is also discussed the role of the literary word in critical and humanizing training, as well as the possibilities of literary literacy in the production of authorial texts in the final years of elementary school. From the artistic-literary field of the Base (Brazil, 2018). From the artistic-literary field of the Base (Brazil, 2018), the skills related to the text production axis are examined, pointing out limits and possibilities for practices in the classroom that can make approximations with the literary affiliations discussed in this text. Finally, it is hoped to contribute to the discussions on the final years of elementary school in dealing with the literary word.

KEYWORDS: Literary Literacy. Text Production. Elementary Education. BNCC. Dialogism.

Artigo recebido em: 30.06.2025

Artigo aprovado em: 29.01.2026

1 Introdução

De modo explícito, este presente texto estabelece uma interlocução teórica com uma das principais obras voltadas para o ensino de Língua Portuguesa (LP) – O texto na sala de aula, de João Wanderley Geraldi. Para além de constituir-se como uma proposta metodológico-didática que transcende a perspectiva tradicional, Geraldi (2013a), na década de 1980, introduz elementos que orientam a produção textual para

um contexto no qual o aluno se estabeleça na condição de interlocutor legítimo. O texto, ao deixar de ter apenas um interlocutor cujo objetivo reside na classificação numérica inserida em uma régua linear de “não atendimento à proposta a atendimento pleno à proposta didática”, permite ao estudante refletir sobre suas articulações linguísticas e intenções comunicativas na interação com o outro.

Mais tarde, na década seguinte, Geraldi (2010a; 2010b; 2013b) esmiúça sua proposta alicerçada na teoria bakhtiniana. Enquanto isso, os documentos curriculares (Brasil, 1998) apresentam, em certa medida, uma reorientação do ensino de LP voltada para o texto, com percurso metodológico distinto de Geraldi (2010a; 2010b; 2011a; 2011b; 2011c; 2011d; 2013). Enquanto o teórico não faz menção aos gêneros, tendo o texto do estudante como ponto de partida e ponto de chegada, os documentos curriculares centralizam o ensino no texto ancorado na noção de gênero. Como Geraldi afirma (2010a; 2010b; 2013), a intenção não é o desenvolvimento de exímios escritores (ainda que possa ter), mas oportunizar aos estudantes espaço para o desenvolvimento das práticas de linguagens tradicionais (e as que não são) da esfera escolar, sendo também valorizadas por outras esferas sociais.

Do aparato teórico-metodológico que se mantém mais afastado e provoca intersecções, ambas as esferas sociais – de política pública e acadêmica – possuem distintos crivos e atuação dos agentes que perpassam por elas. Todavia, ambas penetram o contexto escolar do ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, voltamos nossa atenção ao texto literário, que, inserido no que é chamado de campo de atuação artístico-literário, viabiliza espaço para tratamento à literatura, tendo em vista as especificidades das etapas de ensino.

Partindo da metáfora de Candido (2004), da literatura enquanto sonho acordado das civilizações, acreditamos que a palavra literária possibilita a inserção de atividades didáticas que fazem diálogo intrínseco com as situações vivenciadas pelos estudantes, de forma a levá-los à reflexão e, talvez em última instância, à atuação crítica nas esferas que transita enquanto cidadão. Geraldi (2010) também, ao comentar sobre

a prática de produção, esclarece que, ainda que o imaginário comum tenha os textos pragmáticos como mais adequados ao desenvolvimento linguístico, textual e discursivo dos estudantes, o texto literário mostra-se como um meio necessário ao processo de formação do estudante, tanto para leitura, quanto para produção. Nesse sentido, ler as obras, sejam clássicas, contemporâneas ou de escolha do estudante, não é suficiente, pois o letramento literário envolve, além disso, a experiencição do texto literário pelo leitor (Cosson, 2014): as luzes e as sombras da palavra literária. Por isso, o presente artigo busca discutir, à luz da proposta metodológica de Geraldi, como a produção do texto literário pode ser promovida no contexto da prática pedagógica voltada ao estudante.

No que se refere à metodologia, este estudo fundamenta-se em uma pesquisa documental de natureza interpretativista (Lankshear; Knobel, 2008; Lüdke; André, 2018), com caráter investigativo e abordagem sociológica, ancorada em Geraldi (2012). O procedimento de cotejo — entendido como o diálogo entre textos — permite a construção e o embasamento de teses.

2 A prática de produção de texto

Contrapondo teorias estruturalistas, como a de Saussure, no que concerne à compreensão dos estudos linguísticos desprovidos da relação imediata com a vida, Bakhtin (2006 [1992]) tece o diálogo como princípio constitutivo da linguagem. Com efeito, o percurso até a interrelação com o conceito de dialogia e enunciado — o que pretendemos fazer nessa seção — pode ser feito de distintas formas, dada a interseção dos conceitos bakhtinianos. Marchezan (2014) estabelece um trajeto interessante em que parte do diálogo, enquanto conversa do cotidiano, atua como fundamento para a constituição dialógica dos discursos e como elemento intrínseco da vida concreta inseridos nos gêneros secundários. Sobral (2009), por outro lado, parte da relação dialogismo e interação para estabelecer as relações teórico-conceituais que alicerçam a filosofia bakhtiniana.

De acordo com Marchezan (2014, p. 118), “[...] os diálogos sociais não se repetem de maneira absoluta, mas não são completamente novos, reiteram marcas históricas e sociais, que caracterizam uma dada cultura, uma dada sociedade”, os quais estão moldados por meio do conceito de gênero – discussão que não insere no presente escopo, ainda que se faça presente na interseção com o conceito de dialogia aqui pretendido. O diálogo em seu sentido mais estreito — a conversação face a face — se entrelaça com formas mais complexas de interação verbal, os chamados gêneros secundários. Esses, por um lado, apresentam-se como estruturas mais estabilizadas e institucionalizadas; por outro, carregam em si possibilidades de mudança, que podem se manifestar em graus variados, muitas vezes de forma sutil. Esse sentido amplo da condição dialógica da linguagem envolve, portanto, a inserção e o trânsito desses diálogos cotidianos na tessitura das formas típicas complexas.

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (Bakhtin, 2006, p. 410).

Não há, para a filosofia bakhtiniana, sentidos que não possam ser recuperados ou postos em diálogo, tanto no diálogo propriamente dito quanto nos gêneros complexos. O caráter dialógico excede a réplica/tréplica; não diz respeito somente às respostas imediatas, mas comporta qualquer dimensão temporal e espacial que possa ser utilizada no projeto de dizer do enunciador. Todo enunciado, independentemente da extensão, é uma resposta a outro enunciado anterior e é elo no que tange aos enunciados posteriores.

Sobral (2009), ao tratar do dialogismo, postula sua amplitude conceitual fundida em três dimensões – filosófico, discursivo e textual. O primeiro está relacionado à própria condição do sujeito na relação com os demais. “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. (Bakhtin, 2006, p. 348)”. O segundo comporta “a condição de possibilidade da produção de enunciados/discursos” (Sobral, 2009, p. 36) no sentido de construção da linguagem que não é realizada por meio do que está posto em dicionários e gramáticas, mas na interação com os demais. No âmbito textual, está próximo ao sentido de diálogo amplo explicitado por Marchezan (2014). “As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva” (Bakhtin, 2006, p. 323) e elas vão se embricando nos diálogos de sentido amplo.

Geraldi (2019), quando trata das atividades escolares no contexto do componente de Língua Portuguesa, considera que a concepção de linguagem (Geraldi, 2011a) é o que articula a perspectiva bakhtiniana, na dimensão discursiva e textual da dialogia, ao percurso metodológico das práticas de linguagem (Geraldi, 2011b) – produção de texto (Geraldi, 2011d; 2013), leitura (Geraldi, 2011c) e oralidade. Na atividade de produção textual, em sala de aula, como atesta Geraldi (2013), o estudante mobiliza, à luz da concepção de dialogia, os enunciados e discursos com os quais teve acesso e interagiu com outros sujeitos anteriormente, conforme excerto abaixo:

Na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam. Minha aposta não significa que o sujeito, para se constituir como tal, deva criar o novo. A novidade, que pode estar no reaparecimento de velhas formas e de velhos conteúdos, é precisamente o fato de o sujeito comprometer-se com sua palavra e de sua articulação individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quando dela não está consciente (Geraldi, 2013, p. 136).

O que Geraldi (2013) explicita na produção textual do estudante é a importância do que não se repete, ou seja, embora o estudante mobilize os recursos da língua em seu projeto de dizer, o mais significativo, nesse processo, está contemplado no que o estudante mobiliza discursivamente para a construção desse projeto – a formação discursiva corresponde aos discursos/enunciados com os quais o estudante interagiu com outros sujeitos e que ele mobilizará – selecionando, descartando, ressignificando, alterando o que está disponível a ele. Entretanto, para que isso ocorra, conforme o teórico afirma, faz-se necessário que o estudante se constitua enquanto um interlocutor efetivo em que alguns aspectos são mobilizados:

- a. se tenha o que dizer;
- b. se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c. se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d. o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e. se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (Geraldi, 2013, p. 137).

Inclusive, para distinguir o aparato teórico-metodológico, Geraldi (2013) trata da alteração de nomenclatura, de “redação” para “produção de texto”. Articulado a uma concepção de linguagem enquanto representação do mundo e do pensamento, conforme Koch (2018) detalha as concepções que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa: “a. como representação (“espelho”) do mundo e do pensamento; b. como instrumento (“ferramenta”) de comunicação; c. como forma (“lugar”) de ação ou interação” (Koch, 2018, p. 7). A concepção espelho do mundo e do pensamento alicerça as atividades de orientação didático-metodológica tradicional, na qual a enunciação, de acordo com Travaglia (2009), é um ato monológico, de modo que não é afetado pelas condições de produção, circulação ou recepção do enunciado. Sendo a expressão uma representação externa do pensamento, “presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem” (Travaglia, 2009, p. 21). Nesse sentido, há uma gramática a ser seguida e

o objetivo da redação é o atendimento dessas regras gramaticais. Importa, portanto, o que se repete – os recursos da língua - e não o processo de interlocução - o interlocutor tem o objetivo de atribuir nota para verificação do atendimento ou não às normas requeridas (Geraldi, 2013).

Por outro lado, a produção de texto apresenta como aspecto intrínseco o processo de interlocução, como explicitado no excerto de Geraldi (2013). No âmbito metodológico, é necessário que sejam geradas algumas condições para a efetivação desse processo. Os itens (a), (b), (c), (d) e (e) se mobilizam na construção do projeto de dizer do estudante: (a) o estudante precisa ter algo para dizer, (b) ancorado em uma razão para dizer, (c) com vistas a quem será seu interlocutor. Considerando esses três aspectos primeiros: (d) o estudante se constituirá enquanto interlocutor, (e) de forma a mobilizar os recursos disponíveis, para, então, construir seu projeto de dizer. O interlocutor na interação do contexto imediato (Sobral, 2009), no bojo bakhtiniano, provoca, diante do repertório do locutor, o que pode ser utilizado ou não por esse locutor.

Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. Note-se que, agora, a avaliação está se aproximando de outro sentido: aquele que apontamos em relação ao uso que efetivamente, fora da escola, se faz da modalidade escrita (Geraldi, 2011d, p. 128).

Segundo Geraldi (2011d), não significa que o professor deixará de ser interlocutor, mas sim que esse agente, tendo em vista os papéis exercidos pelos agentes no contexto escolar, não intenciona apenas a atribuição de notas. O professor tomará a palavra do estudante e dialogará com ela, conforme é possível fazer com a palavra alheia. Outro ponto a ser considerado no que tange aos interlocutores é o deslocamento didático para os próprios estudantes enquanto interlocutores dos colegas de turma/escola.

Em síntese, o caráter dialógico da linguagem, ancorado na filosofia bakhtiniana, como afirma Sobral (2009, p. 25), é “[...] uma filosofia do processo em que o agente do processo, e não apenas o processo, ou o produto, tem sua importância reconhecida”. De forma análoga, desloca-se essa acepção para a prática de produção de texto sob o viés de Geraldi – o processo de construção do texto tendo em vista as mobilizações que serão feitas pelos estudantes.

3 Metodologia

O caráter sociológico investigativo de Geraldi (2012), fundamentado na filosofia bakhtiniana, incide no cotejo como percurso metodológico. Antes de seguir, consideremos dois aspectos: (a) embora fundamentado em um rigor metodológico, o ponto de chegada não é pré-definido ou pré-dado, ele é constituído paulatinamente à medida que as relações são colocadas em diálogo; (b) ainda que o ponto de partida seja a atividade verbal, o caráter sociológico possui um peso significativo, de modo que não é possível dissociar um do outro. Nesse sentido, ainda que partamos de documentos curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) para discutir a palavra literária, não permaneceremos na análise documental sem descaracterização do contexto social – cronotopo – no qual está inserido.

Sem abordarmos detidamente a discussão teórica sobre a historiografia filosófica, a verdade *istina* e verdade *pravda* fundamentam a crítica bakhtiniana de uma filosofia moderna pautada por uma priorização da verdade *istina* em detrimento da verdade *pravda* (Bakhtin, 2012). Ancorado em Bakhtin, a *pravda* propõe a representação da verdade única da unidade concreta, sendo manifestada na experiência vivida, concreta, individual e à responsabilidade individual (Geraldi, 2012). É, portanto, relacionada ao não-álibi do ser: “É precisamente aqui que nós encontramos as raízes da responsabilidade ativa, da minha responsabilidade: o tom emocional-volitivo procura expressar a verdade [pravda] de um dado momento, e isso o relaciona à última, unitária e única unidade.” (Bakhtin, 2012, p. 55). Enquanto a *istina*, está

alicerçada na concepção de verdade universal, objetiva, constante e repetível e, de certo modo, relacionada ao conhecimento científico, exemplificada por meio das leis de Newton. Como dissemos anteriormente, a crítica bakhtiniana reside no afastamento entre o mundo da cultura (verdade *istina*) e o mundo da vida (verdade *pravda*). Em um exercício de exemplificação, Geraldi (2012) faz uma comparação metodológica:

Se pudéssemos fazer uma redução a fórmulas lógicas, os raciocínios que levam à verdade-istina são da ordem da implicação: “se p, q”; “se q, r” e assim sucessivamente, de tal modo que a conclusão final também será expressa na mesma fórmula: “se Y, X”. O raciocínio que leva à verdade-pravda é da ordem da adição: “p & q & r & ...”. Toda vez que adicionamos nova informação, o produto final de nossa análise pode se alterar ou pode se confirmar com maior peso.

Assim, segundo Geraldi (2012), cada acréscimo realizado - em uma informação anteriormente não disponível, ou seja, a inserção de mais um elo na cadeia de comunicação, ainda que seja inviável a constituição completa da cadeia enunciativa – possibilita imergir mais vozes.

Para a construção do percurso metodológico fundamentado nessa perspectiva, Geraldi (2012) parte do objeto empírico – linguagem –, considerando o conhecimento/desconhecimento da palavra-alheia e palavra-minha, com vistas à articulação entre o enunciado e o contexto extraverbal. A partir disso, o texto é colocado em contexto e com-textos com que se objetiva dialogar, de modo a estabelecer uma compreensão ativo-dialógica (Geraldi, 2012).

Dar contextos a um texto é cotejá-lo com outros textos, recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem. [...] Ao ir cotejando os textos com outros textos vai elaborando conceitos ou reutilizando conceitos produzidos em outros estudos (até mesmo de outros campos) com que se aprofunda a penetração na obra em estudo. O resultado apresentado é uma “tese” no sentido de que contém um ponto de vista argumentado em que se sustenta a interpretação construída (Geraldi, 2012, p. 33).

No estudo aqui proposto, os documentos curriculares nacionais (Brasil, 1998; 2018) são colocados em diálogo não somente com outros documentos da esfera político-curricular, mas principalmente com os da esfera acadêmico-científica. São vozes colocadas em diálogo – as de Geraldi (Geraldi, 2010; 2011a; 2011b; 2011c; 2011d; 2013) e a dos documentos curriculares (Brasil, 1998; 2018), ancoradas na perspectiva de pesquisa documental interpretativista (Lankshear; Knobel, 2008; Lüdke; André, 2018).

No que tange aos documentos curriculares, a análise toma como objetos de estudo tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) quanto a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), de modo mais específico, na etapa dos anos finais do ensino fundamental de Língua Portuguesa em relação à prática de linguagem de produção de texto. No que concerne aos PCN (Brasil, 1998) privilegiam-se as dimensões constantes das seções “Princípios organizadores” e “Critérios para sequenciação dos conteúdos”, inseridas na unidade de “Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa”, bem como a “Introdução” do documento, em que se estabelece a oposição ao paradigma tradicional de ensino. Relativamente à BNCC (Brasil, 2018), analisam-se algumas dimensões inter-relacionadas à reflexão e uso da prática de produção de texto (especialmente entre as páginas 76 e 78) e o quadro de habilidades do campo artístico-literário, que apresenta 22 concernentes ao campo, sendo 6 relacionadas à prática de produção textual, a saber: EF69LP50, EF69LP51, EF67LP30, EF67LP31, EF89LP35 e EF89LP36. A seleção do *corpus* e o subsequente cotejo analítico fundamentam-se (i) nas proposições orquestradas por Geraldi na obra *O texto na sala de aula*, mais precisamente no capítulo “Unidades básicas do ensino de português” (2011b), cuja teorização é direcionada para a etapa em questão, por meio de sugestões para os quatro anos do ciclo; (ii) no campo artístico-literário, pois, conforme assevera Geraldi (2011b), embora se presuma maior produtividade nos textos de caráter

pragmático, a literatura exerce uma mediação imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, o que se observa no diálogo com Cosson (2014) e Cândido (2004).

4 Resultados

4.1 Produção de texto: diálogos entre o campo acadêmico-científico e político-curricular

Quando tratamos de documentos curriculares que incidem na instituição de políticas públicas em diálogo com o campo científico, há de se considerar que são campos diferentes com apreciações distintas, não cabendo a subordinação político-curricular ao campo científico – é o diálogo de vozes autônomas que se cruzam na prática pedagógica em sala de aula.

[...] os documentos norteadores do fazer pedagógico nas escolas são oficiais, e por isso mesmo estão no campo da esfera política e não na esfera acadêmica, ainda que com essa dialoguem. Infelizmente, vi muitos trabalhos sobre os PCNs que esqueciam este fato fundamental para uma compreensão de um documento oficial: que ele é produto de negociações e não produto de uma pesquisa ou de um relatório de pesquisa. Como todo discurso da esfera política, documentos que remetem ao currículo escolar passam por um crivo bem distinto daquele da academia (Geraldi, 2020, p. 225).

Considerando o fundamento dialógico que não subordina vozes, mas as coloca em diálogo, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) quanto a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) - caracterizam-se e são moldados pela esfera na qual foram produzidos, circulam e são recepcionados (transitando também por outras esferas). Assim como retoma Geraldi (2020), esses documentos são produtos de negociação do campo político-curricular, não do campo acadêmico. Com base nesse entendimento, cotejaremos a proposta de Geraldi com os documentos curriculares, não para tecer comentários sobre a adequação ou não das práticas de linguagem dos documentos oficiais, mas para adensar o diálogo teórico-metodológico com a palavra literária.

As práticas de linguagem, nos documentos curriculares a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados a partir de 1997, emergem como variáveis do processo de ensino e aprendizagem – “os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem” (Brasil, 1998, p. 22) – sendo denominados como “[...] os conhecimentos discursivo-textuais e lingüísticos [sic] implicados nas práticas sociais de linguagem” (Brasil, 1998, p. 22). No campo metodológico, as práticas orientam a contextualização do ensino metalingüístico, desmistificando que a gramática tem que ser abandonada. Deve-se, por outro lado, atentar-se ao como e para que ela será ensinada, conforme documento orientador.

[...] práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação (Brasil, 1998, p. 34).

O excerto tece a importância da reflexão sobre a língua e linguagem com vistas ao desenvolvimento da competência discursiva, o que, mais adiante, terá o percurso de uso e reflexão: uso de língua oral e escrita – considerando a prática de escuta e de leitura de textos e a prática de produção de textos orais e escritos - e reflexão sobre a língua e linguagem – a partir da prática de análise linguística. Nesse sentido, no âmbito do uso, está envolto dos aspectos que configuram o processo de interlocução (Brasil, 1998) da perspectiva de linguagem intitulada posteriormente de enunciativo-discursiva (Brasil, 2018). De acordo com uma nota de rodapé do documento, esse movimento é articulado por Geraldí:

Essa organização articula propostas de João Wanderley Geraldi para o ensino de Língua Portuguesa, apresentadas em Unidades básicas do ensino de Português (in O texto na sala de aula) e em Construção de um novo modo de ensinar/aprender a Língua Portuguesa (in Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação) (Brasil, 2025, p. 35).

Com efeito, Geraldi (2009; 2011a; 2011b; 2011c; 2011d) propõe a articulação de uso e reflexão das práticas de leitura e de produção de texto em relação à análise linguística. O que fomenta afastamento metodológico é o objeto de ensino, enquanto um concentra-se no texto ancorado em um determinado gênero, o outro prioriza o texto do estudante como ponto de partida e de chegada, conforme veremos mais adiante.

Em razão da “[...] excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto” (Brasil, 1998, p. 17), o documento orienta as atividades desses eixos direcionadas para a interlocução efetiva e não para o objeto exclusivo de correção, o que aponta para aspectos do eixo de produção, por exemplo, para as dimensões linguística, discursiva e enunciativa, nos termos do documento:

[...] redação de textos considerando suas condições de produção [...]; utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto [...]; utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos [sic] de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, [...]; utilização de marcas de segmentação em função do projeto textual [...]; utilização de recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor, possíveis aos instrumentos empregados no registro do texto (lápis, caneta, máquina de escrever, computador) [...]; utilização dos padrões da escrita em função do projeto textual e das condições de produção.

Cada um desses aspectos desmembra-se em pormenores de sua composição, revelando as dimensões do tratamento didático do texto, dos constitutivos enunciativos – como interlocutores, propósitos, gênero e meios de circulação – aos procedimentos de elaboração – rascunho, escrita, revisão e edição, considerando o uso do aparato linguístico sistêmico e disponível ao estudante e recursos materiais

disponíveis. Dos constitutivos enunciativos, afirma-se que “ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer” (Brasil, 1998, p. 75), o que evoca os aspectos “a”, “c” e “e” expressados por Geraldi (2013). Nesse sentido, de menor a maior complexidade de mobilização linguístico-textual-discursiva, as atividades de produção textual, não de maneira linear, são compostas por atividades de transcrição, reprodução, decalque e autoria – as quais configuram categorias didáticas de práticas de produção de texto.

Como expresse anteriormente, para promoção desse movimento metodológico, os PCN (Brasil, 1998) fazem a sugestão de gêneros como referência substantiva a partir da unidade básica de ensino – texto. À guisa de ilustração, para a linguagem oral – tendo em vista da palavra literária – são evidenciados a canção e os textos dramáticos e, para a linguagem escrita, são apontados a crônica, conto e poema. No tratamento e organização sequencial dos conteúdos, o documento registra um exemplo no que tange ao artigo de opinião:

[...] a produção de um artigo de opinião, por exemplo, pode estar colocada em diferentes ciclos, ou, ainda, em diferentes momentos do mesmo ciclo, pressupondo níveis diferenciados de domínio do gênero. Pode-se tanto priorizar aspectos a serem abordados nas diferentes ocasiões quanto estabelecer graus de aprofundamentos diferentes para os mesmos aspectos nas diferentes situações (Brasil, 1998, p. 39).

Constata-se que os gêneros são postos não como um tratamento único perante determinado ciclo escolar; ao contrário, afirma-se que distintos aspectos de um mesmo gênero podem ser trabalhados em diferentes momentos e graus de complexidade do ciclo escolar do estudante. Tal instrução fundamenta-se na dimensão interlocutiva da linguagem – a partir das dimensões: “constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais [...]”; implicações do contexto de produção no processo de significação” (Brasil, 1998, p. 35). A preocupação com o processo de interlocução faz-se presente ao longo do debate sobre o uso da linguagem, focando não no texto, mas no gênero, conforme se observa no excerto supracitado. Em

outras palavras, observa-se que o documento curricular tende ao processo de interlocução ancorado na noção de gênero (seja discursivo ou textual), o que intenciona o desenvolvimento das competências comunicativas para as convenções que tornam o gênero reconhecido pelos sujeitos. Geraldi (2009; 2011a; 2011b; 2011c; 2011d), por outro lado, embora proponha a articulação por meio das práticas, foca-se no texto ancorado no viés interacionista da linguagem.

Indiscutivelmente, conforme Rojo (2000) afirma, os PCN (Brasil, 1998) representam um avanço no debate sobre ensino de língua e a linguagem no escopo do componente de Língua Portuguesa e, alinhado à acepção do início da seção a partir do excerto de Geraldi (2020) no que tange à compreensão curricular respaldada metodologicamente no cotejo (Geraldi, 2012), podemos afirmar que os afastamentos na centralidade do objeto de ensino – para o documento curricular (Brasil, 1998) o texto alicerçado em um determinado gênero e para Geraldi (Geraldi, 2010; 2011a; 2011b; 2011c; 2011d; 2013) o texto do aluno como ponto de partida e de chegada – viabilizam distintos percursos que objetivam afastar-se das propostas tradicionais que tratam o texto como produto isolado do contexto e externo ao enunciador.

Os crivos da esfera político-curricular, como Geraldi (2020) trata, incidem nas diferentes tomadas de decisões ao longo da concretização curricular, sendo, em cada nível (Sacristán, 2000), múltiplas as efetivações que podem se manifestar. Enquanto produto de negociação, os documentos curriculares, nessa seção os PCN (Brasil, 1998), ora se aproximam, inclusive explicitando, da proposta de Geraldi (2010; 2011a; 2011b; 2011c; 2011d; 2013), ora se afastam. Ou seja, não necessariamente, é imposta a adesão integral à teoria de Geraldi, ainda que se afirme e reconheça a afiliação teórica. Poderíamos ainda dizer que a pertinência ou não da adesão curricular a determinadas propostas não cabe à própria teoria, mas às efetivações que ocorrem no desenvolvimento dos níveis de concretização do campo curricular, também como Geraldi (2020) faz-se lembrar.

Embora o foco tenha sido o PCN (Brasil, 1998) dada a aproximação com a proposta de Geraldi (2009; 2011a; 2011b; 2011c; 2011d), faz-se preciso o cotejo com a BNCC (Brasil, 2018) que reitera o que está posto nos PCN (Brasil, 1998), trazendo a interação e a autoria, individual e/ou coletiva, do texto escrito, oral e multissemiótico como ênfase ao eixo.

Também são explicitadas algumas dimensões inter-relacionadas à reflexão e uso: “Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana”, “Dialogia e relação entre textos”, “Alimentação temática”, “Construção da textualidade”, “Aspectos notacionais e gramaticais” e “Estratégias de produção” (Brasil, 2018). Chama atenção a dimensão “dialogia e relação entre textos”, pois nos faz retomar ao conceito de dialogia debatido de modo breve em seção anterior. “Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre” (Brasil, 2018, p. 77) parece-nos indicar uma tendência, na verdade, à verificação das vozes de discurso direto, indireto e indireto livre em detrimento da acepção de diálogo – diálogos cotidianos tessitura das formas típicas complexas (Marchezan, 2006) – ou dialogia – nas dimensões filosófico, discursivo e textual (Sobral, 2009) – ambos ancorados em Bakhtin (2006).

Na próxima seção, portanto, deteremos atenção à produção de texto da palavra literária a partir dessa atualização normativo-curricular, tendo como enfoque a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

4.2 A prática de produção de texto da palavra literária

Na BNCC (Brasil, 2018) para o componente de Língua Portuguesa, as práticas de linguagem constituem o eixo estruturante, enquanto os campos de atuação organizam os contextos nos quais essas práticas se desenvolvem. Dentre esses campos, destaca-se o artístico-literário, cuja organização, ainda que didática, atravessa toda a

Educação Básica, com ênfase, na etapa em questão, no contato sistemático com manifestações literárias e na promoção do reconhecimento, da valorização e da fruição da literatura. Desta forma, a literatura, à luz dos estudos de Antônio Candido (1918-2017), “é um direito universal que liberta o indivíduo do caos e o humaniza” e, “negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (2004, p. 186).

Ainda sob a perspectiva proposta por Cândido (2011), a literatura compreende não apenas a produção escrita, mas também as manifestações orais, expandindo seu conceito para abarcar formas diversas de expressão estética. Por afetar o leitor de maneira profunda e complexa, a literatura exerce função formativa — não no sentido de prescrever comportamentos ou moralizar, mas ao oferecer um espaço de liberdade, abertura à experiência e estímulo ao pensamento crítico.

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. [...] a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (Cândido, 2004, p. 174-175).

Em consonância com a função formativa que a literatura exerce, conceituada por Candido, a formação do leitor torna-se uma das expectativas centrais desse processo (Cosson, 2014), sendo os textos curtos — e, por vezes, mais acessíveis e atraentes — indicados como mais apropriados para essa fase. Como exemplificam os Parâmetros (Brasil, 1998), destacam-se gêneros como a crônica, o conto e o poema.

No interior da proposta apresentada pela BNCC (Brasil, 2018) para os anos finais do Ensino Fundamental, observa-se a delimitação de 185 habilidades, das quais apenas 22 estão vinculadas ao campo artístico-literário. Dentre essas, seis relacionam-se diretamente à prática de produção textual. Os objetos de conhecimento que articulam essa interseção incluem: relação entre textos, condições de produção,

estratégias de produção (planejamento, textualização e revisão/edição) e construção da textualidade. Nota-se, entretanto, que o número reduzido de habilidades destinadas à produção textual nesse campo revela uma limitação expressiva. Essa constatação ressoa nas reflexões de Cosson (2014), que alerta para o progressivo esvaziamento da literatura nas diretrizes curriculares em favor de textos pragmáticos, voltados prioritariamente ao domínio da norma culta.

Além da limitação numérica, chama atenção, no escopo das habilidades propostas, a ênfase na ampliação e diversificação do contato com manifestações literárias — linguísticas, culturais e semióticas — por meio de diferentes aspectos. Dentre eles, destaca-se o “[...] desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística” (Brasil, 2018, p. 156). Contudo, mesmo diante dessa diretriz mais abrangente, a prática de produção textual permanece subestimada. Recorremos, pela terceira vez, a Cosson (2014), cuja crítica aponta para a marginalização da escrita literária nas propostas curriculares. Para aprofundar essa análise, é necessário observar com atenção as habilidades específicas. As duas primeiras — EF67LP31 e EF89LP36 — referem-se à produção de textos em verso, o que revela, ainda que pontualmente, uma tentativa de contemplar a criação literária no contexto escolar.

(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros (Brasil, 2018, p. 171).

(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, lirais, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da

mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido (Brasil, 2018, p. 187).

Embora destinadas a diferentes anos escolares, as habilidades EF67LP31 e EF89LP36 são as únicas, dentro do campo artístico-literário, que contemplam diretamente a produção de poemas e textos em verso. Observa-se, nesse caso, uma progressão didática: as experiências iniciais propostas na EF67LP31 são retomadas e ampliadas na EF89LP36, com a incorporação de linguagens contemporâneas e de uma maior diversidade de gêneros. Essa continuidade, entretanto, evidencia também uma limitação estrutural. O cotejo já apontado entre o foco no texto (Geraldi, 2010; 2011a; 2011b; 2011c; 2011d; 2013) e o foco no gênero (Brasil, 1998) revela-se igualmente pertinente à BNCC (Brasil, 2018), pois, embora os campos de atuação sejam propostos como organizadores do trabalho didático, na prática, o que prevalece é a ênfase no gênero. Essa ênfase é claramente observável nos seis exemplos presentes na segunda habilidade analisada, indicando uma abordagem ainda centrada na tipologia textual, mais do que na constituição do sujeito como produtor de sentidos.

Essa tendência à valorização do gênero textual em detrimento da constituição do sujeito como produtor de sentidos também se manifesta em outras dimensões da proposta curricular. Um aspecto relevante, dentro do arcabouço teórico-metodológico aqui adotado, refere-se à relação entre as vozes no processo de produção textual. Nesse contexto, destaca-se a paródia como forma de embate de vozes — compreendida não apenas como conversa cotidiana, mas, sobretudo, como princípio estruturante da constituição dialógica dos discursos e elemento intrínseco aos gêneros secundários (Marchezan, 2014). A presença da paródia, portanto, revela o potencial de mobilização de discursos diversos, favorecendo a autoria e a ressignificação de sentidos por parte do estudante.

No entanto, mesmo em situações que poderiam favorecer a autoria, como é o caso da dimensão dramática, tal potencial não se concretiza plenamente. A habilidade EF69LP50, por exemplo, propõe a adaptação de texto teatral, o que, à primeira vista,

parece promissor por possibilitar ao estudante o trânsito por diferentes textos e linguagens. Ainda assim, essa proposta não contempla, de forma explícita, a criação autoral, restringindo-se à transformação formal de conteúdos previamente estabelecidos. Em consequência, o estudante atua mais como mediador de vozes já constituídas do que como autor de novas enunciações.

(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática (Brasil, 2018, p. 159).

Após a análise da habilidade EF69LP50, é importante destacar que as habilidades EF67LP30 e EF89LP35 abrangem a produção de textos narrativos em diferentes gêneros, retomando a distinção metodológica proposta por Geraldi (2010; 2011a; 2011b; 2011c; 2011d; 2013) em contraponto aos documentos curriculares (Brasil, 1998; 2018).

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto (Brasil, 2018, p. 171).

(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de

escrita colaborativa (Brasil, 2018, p. 187).

Contudo, assim como Cosson (2014) problematiza o equívoco de se considerar a leitura literária apenas como uma atividade de leitura simples, destaca-se que essa concepção limita o desenvolvimento do que ele denomina letramento literário — processo que envolve a apropriação crítica da literatura enquanto linguagem. Conforme o autor, “[...] as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno” (Cosson, 2014, p. 47). Nesse sentido, reforça-se que o contato meramente superficial com obras literárias não é suficiente para promover a singularidade na construção de sentidos da palavra literária.

[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (Cosson, 2014, p. 16).

Sob essa perspectiva, a prática de produção textual literária não pode ser reduzida à mera produção de texto, especialmente quando se consideram os aspectos estruturais destacados nas habilidades EF67LP30 e EF89LP35. A simples reprodução dessas estruturas não garante a apropriação crítica e criativa da literatura pelo estudante, conforme alertam os teóricos. Nas palavras de Cosson (2014, p. 23), “[...] seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Essa perspectiva ressalta o desafio de construir práticas pedagógicas que reconheçam a especificidade da linguagem literária, promovendo seu ensino como espaço de inovação e liberdade expressiva, sem subordinar seu potencial criativo às rigidezes da norma culta. Tal abordagem é fundamental para formar leitores e escritores capazes de interpretar, dialogar e reinventar a linguagem em sua complexidade.

Por fim, a habilidade EF69LP51, última do campo artístico-literário, amplia a dimensão didático-metodológica de tratamento do texto, abrangendo todo o processo de planejamento, textualização, revisão, edição e reescrita. De fato, observa-se que o foco dessa habilidade está

na construção da textualidade e nas estratégias de produção, evidenciando também aspectos das condições de produção dos textos, como o interlocutor, o suporte, a finalidade e a circulação.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário (Brasil, 2018, p. 159).

Diante dessas habilidades, é imprescindível retomar as contribuições de Geraldi (2009; 2011a; 2011b; 2011c; 2011d) e Cosson (2014) acerca da importância da palavra literária em sua singularidade, e não enquanto mera imitação ou simulacro da palavra comum. Como ressalta Cosson (2014, p. 21), “[...] a linguagem literária, por ser irregular e criativa, não se prestaria ao ensino da língua portuguesa culta, posto que esta requer um uso padronizado, tal como se pode encontrar nas páginas dos jornais e das revistas científicas”. Essa reflexão evidencia o desafio pedagógico de integrar a literatura ao ensino da língua sem reduzir sua potência criativa às exigências normativas da cultura escolar.

Portanto, essa compreensão restrita da literatura como recurso ineficaz para o ensino da norma desconsidera sua potência formativa mais profunda. A literatura, entendida como prática simbólica enraizada na linguagem, ultrapassa sua função representativa e manifesta-se como espaço privilegiado de problematização da experiência humana. Mais do que expressão de um tempo ou reflexo de um contexto, ela tensiona o real, desestabiliza certezas e convoca o leitor a revisitar valores, sentidos e perspectivas. É nesse deslocamento contínuo entre o individual e o coletivo, entre o aqui-agora e outras temporalidades, que reside sua força formativa. Conforme propõe Petit (2019), o texto literário não se limita a reproduzir o mundo, mas o reconfigura, abrindo brechas para o exercício da escuta, da empatia e da alteridade.

Nesse cenário, torna-se urgente repensar a inserção da literatura nos currículos escolares para além das demandas formais e operacionais, reposicionando-a como prática de linguagem, de resistência e de formação crítica; bem como o tratamento didático da palavra literária não pode desconsiderar seu compromisso com a formação ética, crítica e estética dos estudantes. Como afirma Dalvi (2021, p. 34), “uma educação literária e de resistência precisa ter claro qual é o seu projeto de sociedade e quais são as bases epistemológicas e ontológicas a partir das quais compreende o real, para transformá-lo”. Tal perspectiva reforça que as escolhas pedagógicas no ensino da literatura, sobretudo aquelas legitimadas pelos documentos oficiais, não são neutras: refletem concepções específicas de sujeito, linguagem e sociedade. Portanto, reivindicar a centralidade da palavra literária é também defender uma educação que compreenda a literatura como instância de criação, escuta e transformação. Ou seja, a necessidade de compreender o ensino de literatura como gesto político, que extrapola a leitura de obras e se ancora na formação do sujeito em sua inteireza.

5 Considerações finais

Chegando às conclusões, fundamentada na ancoragem teórico-metodológica de Geraldi (2009; 2011a; 2011b; 2011c; 2011d; 2012; 2020), a prática de produção de texto no componente de Língua Portuguesa tem como ponto de partida e de chegada o texto do estudante, compreendido como um interlocutor legítimo. A proposta contida nos documentos curriculares federais (Brasil, 1998; 2018) articula as práticas de linguagem em um movimento de reflexão e ação voltado às práticas de leitura, de produção textual e de análise linguística. No entanto, ao cotejar a teoria geraldiana com as diretrizes curriculares oficiais, observa-se um distanciamento importante: os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) ainda se apoiam fortemente na centralidade dos gêneros textuais como objeto de ensino, enquanto Geraldi propõe uma abordagem que prioriza o texto do estudante como espaço de enunciação, ponto de partida e de chegada, num percurso

metodológico aberto às necessidades reais dos sujeitos em formação – o que implica um deslocamento do foco conteudista para uma perspectiva mais dialógica, responsiva e significativa da linguagem.

Neste sentido, como discutido ao longo do texto, a palavra literária, em sua especificidade intrínseca, torna-se elemento fundamental para a formação subjetiva e crítica dos estudantes. A prática de produção de texto literário não deve se restringir a exercícios formais de estruturação, mas deve ser compreendida como um gesto de autoria, escuta e elaboração de mundo. É por meio da literatura – compreendida, conforme Cândido (2011), como forma simbólica de humanização – que se forjam espaços de reflexão e deslocamento, em que a linguagem se torna campo de resistência, afeto e reelaboração do real. Nesse contexto, a contribuição de Cosson (2014) reforça a necessidade de que práticas de sala de aula contemplem não apenas o contato com obras literárias, mas também o desenvolvimento do letramento literário, compreendido como a apropriação crítica da literatura como linguagem. Afinal, “[...] para cada atividade de leitura é preciso fazer corresponder uma atividade de escrita ou registro” (Cosson, 2014, p. 48).

A análise das habilidades da BNCC (Brasil, 2018) para os anos finais do Ensino Fundamental evidenciou, ainda, a tímida presença da produção textual no campo artístico-literário. Apesar da ênfase declarada à fruição e à valorização das manifestações literárias, o número reduzido de habilidades voltadas à produção literária autoral revela uma abordagem muitas vezes pragmática, ainda vinculada à norma culta e a um ideal de funcionalidade da linguagem. Como indicado ao longo do artigo, essa postura esvazia o potencial da palavra literária como lugar de invenção, experimentação e escuta. Inserir o texto do estudante no centro do processo – como propõe Geraldi (2013) – e, sobretudo, garantir que ele possa produzir literatura, implica reconhecer sua voz como legítima, suas referências como válidas, e seu olhar como parte do mundo que queremos transformar.

Dessa forma, cabe retomar, com Dalvi (2021, p. 34), que “uma educação literária e de resistência precisa ter claro qual é o seu projeto de sociedade e quais são as bases epistemológicas e ontológicas a partir das quais compreende o real, para transformá-lo”. Esta afirmação evidencia que o trabalho com a literatura na escola é também um gesto político, que diz respeito ao modo como concebemos a formação dos sujeitos, os sentidos da linguagem e os horizontes possíveis da educação.

Por fim, tendo em vista o objetivo inicialmente apresentado – discutir, a partir da proposta metodológica de Geraldi, as possibilidades para a produção do texto literário do estudante – depreende-se que o texto literário, respaldado por sua especificidade e pelas múltiplas dimensões da linguagem sob caráter dialógico (discursiva, textual e filosófica (Sobral, 2009)), constitui uma via potente para uma abordagem crítica da educação linguística. Tal abordagem, mais do que ensinar a norma culta, enseja a formação de sujeitos capazes de agir, de intervir e de produzir sentidos a partir de sua própria palavra.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me000032.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, M. A. Educação, literatura e resistência. *In*: MACEDO, M. do S. A. N. (org.). **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

GERALDI, J. W. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011a. p. 39-46.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011d. p. 127-131.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In*: GERALDI, J. W. **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia Bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 19-39.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. Práticas da leitura na escola. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011c. p. 88-103.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011b. p. 59-79.

GERALDI, J. W. Dialogia: do discursivo à estrutura sintática. *In*: RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. (org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro & João, 2019.

GERALDI, J. W. Com a palavra: João Wanderley Geraldi. *In*: SOUZA, S.; RUTIQUEWISKI, A. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum**

Curricular: propostas e desafios (BNCC – Ensino fundamental II). Campinas: Mercado das Letras, 2020. p. 225-231.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. **Pesquisa pedagógica:** do projeto à implementação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

KOCH, I. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2018.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. *In:* BRAIT, B. (org.). **Bakhtin:** Outros conceitos-chave. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p. 115-131.

PETIT, M. **Ler o mundo:** experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

ROJO, R. H. R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs: dos Parâmetros Curriculares Nacionais à prática de sala de aula. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

ROSA, A. dos A. S.. Letramento Crítico e Ensino Intercultural: um diálogo possível. *In:* BAPTISTA, L. M. T. R. (org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade:** multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. Campinas: Pontes, 2016. p. 43-64.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de Ernani F. da R. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero.** Campinas: Mercado das Letras, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.