

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE-UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: MESTRADO**

A LEITURA LITERÁRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

JULIANE ALVES ARAUJO COSTA

**GUARAPUAVA
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE-UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: MESTRADO**

A LEITURA LITERÁRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Dissertação apresentada por Juliane Alves Araujo Costa, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof^o. Dr^o: Cláudio Mello

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Lídia Stutz

GUARAPUAVA
2020

Catálogo na Publicação
Biblioteca Central da Unicentro, Campus Cedeteg

C837I Costa, Juliane Alves Araujo
A leitura literária na base nacional comum curricular / Juliane Alves
Araujo Costa. -- Guarapuava, 2020.
x, 156 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

Orientador: Cláudio Mello
Coorientadora: Lídia Stutz
Banca examinadora: Ana Paula Franco Nobile Brandileone, Cristiane
Malinoski Pianaro Angelo, Martina Fittipaldi

Bibliografia

1. Letras. 2. Política pública para a leitura literária. 3. BNCC. 4. Formação
do leitor. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Letras.

CDD 410



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE/UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS- PPGL**

TERMO DE APROVAÇÃO

Juliane Alves Araujo Costa

“A LEITURA LITERÁRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR”

Dissertação aprovada em 17/02/2020 como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração Interfaces entre Língua e Literatura, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof.(a) Dr.(a) Cláudio Mello – UNICENTRO – Presidente/Orientador(a)

Prof.(a) Dr.(a) Lídia Stutz – UNICENTRO - Coorientadora

Prof.(a) Dr.(a) Cristiane Malinoski Pianaro Angelo - UNICENTRO - Membro Titular

Prof.(a) Dr.(a) Ana Paula Franco Nobile Brandileone – UENP - Membro Titular

Prof.(a) Dr.(a) Martina Fittipaldi– UAB - Membro Titular

GUARAPUAVA-PR
2020

AGRADECIMENTOS

A Deus, toda honra e toda glória, por me sustentar e nos momentos difíceis estive ao meu lado renovando minhas forças para que eu chegasse até aqui.

Ao meu orientador, Cláudio Mello, por ter transmitido conhecimentos, fazendo com que eu ampliasse meu olhar sobre o ensino, orientando-me a ser uma pesquisadora. Diante de contratemplos, sempre disposto a sanar minhas dúvidas com extrema competência. Agradeço pela paciência, apoio, respeito e amizade. Obrigada por acreditar em mim mais do que eu mesma.

À professora Lídia o meu agradecimento pela simpatia, disponibilidade demonstrada ao longo desse processo e pela competente coorientação junto ao PPGL, sem a qual não seria possível realizar este trabalho.

Às professoras membros da banca Ana Paula, Martina, Cristiane e Lídia, que gentilmente aceitaram participar e colaborar com essa dissertação, pelos olhares cautelosos e pelas valiosas contribuições que enriqueceram esse trabalho.

À professora Sonia por ter também auxiliado de forma brilhante nessa pesquisa, no pouco tempo que lhe coube.

A todos os professores do PPGL pelos conhecimentos compartilhados, que contribuíram com minha trajetória.

À amiga Daniele, que tornou-se minha irmã do coração, com quem compartilhei momentos de dor, estresse e também de felicidade. Minha eterna gratidão, pois sem me conhecer me acolheu cordialmente em sua casa para que eu pudesse cursar as disciplinas do mestrado. Amizade que levarei do mestrado para toda a vida.

A todos os colegas do mestrado que vivenciaram momentos de estudo.

À minha mãe Edna, ao meu padrasto Osmar e aos meus irmãos Fabiane e Giovanne, por sempre estarem ao meu lado e dizendo que tudo iria dar certo, sempre me apoiaram em todas as minhas escolhas e entenderam minha ausência durante esse processo que estive envolvida com a pesquisa.

Ao meu companheiro Lucas, que partilha comigo cada momento da minha vida e me incentiva a continuar, participando dos meus sonhos sempre ao meu lado para ajudar a realizá-los. Sem você ao meu lado esse trabalho não seria possível.

Às amigas de graduação Jessyka, Evely e Ana Paula que mesmo distante estão sempre presentes em minha vida.

À irmã do coração Carmen Luiza que sempre torce pelo meu sucesso.

Às amigas e companheiras de profissão Eliane e Fabiane, por levarem as coisas na esportiva e me incentivarem sempre a continuar.

Aos meus familiares tanto de sobrenome Alves, quanto os de sobrenome Almeida, que sempre vibraram com minhas conquistas.

Aos meus familiares de coração Daniele e André, sempre prontos a dar assistência nos momentos em que precisei.

A todas as pessoas que de algum modo, nos momentos serenos e/ou apreensivos, fizeram ou fazem parte da minha vida. Gratidão!

[...] E, correndo Filipe, ouviu que lia o profeta Isaías, e disse: Entendes tu o que lêes?
E ele disse: Como poderei entender, se alguém me não ensinar?

(Atos dos Apóstolos: 8)

COSTA, Juliane Alves Araujo. **A LEITURA LITERÁRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. (156 f.). Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Orientador: (Cláudio Mello). Guarapuava, 2020.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular, em sua versão homologada em dezembro de 2017, com o objetivo geral de evidenciar como a leitura literária é abordada nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), bem como compreender quais os desafios que o documento impõe para o ensino da literatura em sala de aula, considerando as habilidades e especificidades do campo artístico-literário, apresentadas pelo componente de Língua Portuguesa, que se insere na área da linguagem. Trata-se de uma pesquisa que envolve procedimentos como revisão bibliográfica, análise crítico-analítica e documental sob o viés da pesquisa qualitativa. A escolha desse objeto de estudo justifica-se pela importância e o impacto da BNCC na educação brasileira, a qual se insere em um histórico de políticas públicas para a educação, com a finalidade de se estabelecer melhoria na qualidade do ensino, direcionando os planejamentos e as práticas pedagógicas de professores, instituições escolares e rede de ensino, de modo que haja um comprometimento com a isonomia do ensino no país. Utilizamos os marcos teóricos que fundamentam as mudanças de paradigmas em relação à linguagem e ao leitor: o Dialogismo (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 2006) e a Estética da recepção (JAUSS, 1994). Em seguida, apresentamos como essas teorias propiciaram o surgimento de abordagens em contexto de ensino, como a Mediação de leitura (MUNITA; MANRESA, 2012) e o Letramento literário (COSSON, 2009). A análise realizada indica certo apagamento da literatura no documento, seja por ser apresentada como uma entre as diversas manifestações artístico-culturais, colocando-as, portanto, no mesmo grau de importância, seja por não reconhecer as especificidades próprias da linguagem literária, seja por desconsiderar os textos literários como objetos que requerem do leitor uma apreciação estética e um posicionamento crítico frente à significação e aos sentidos do texto. Em consequência disso e da ausência de referência aos enfoques metodológicos para o ensino da literatura, resta ao próprio docente a tarefa de escolher, criar, implementar e avaliar as metodologias que orientem o seu trabalho com o texto literário. Em síntese, a BNCC indica objetivos e alguns caminhos da educação no país, mas fica a cargo do professor a responsabilidade sobre como realizar sua prática docente para atingir a meta que o documento impõe.

Palavras-chave: Política pública para a leitura literária; BNCC; Formação do leitor.

COSTA, Juliane Alves Araujo. **LITERARY READING IN THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE.** (156 f.). Dissertation (Master of Letters) – UNICENTRO. Supervisor: (Cláudio Mello). Guarapuava, 2020.

ABSTRACT

This dissertation presents a critical analysis of the Common National Curricular Base, in its version approved in December 2017, with the general objective of showing how literary reading is approached in the final years of Elementary School (6th to 9th grades), as well as understanding the challenges that the document imposes for the teaching of literature in the classroom, considering the skills and specificities of the artistic-literary field, presented by the Portuguese Language component, which is in the area of language. It is a research that involves procedures such as bibliographic review, critical-analytical and documental analysis under the bias of qualitative research. The choice of this object of study is justified by the importance and impact of the BNCC in Brazilian education, which is part of a history of public policies for education, with the purpose of establishing improvements in the quality of teaching, directing the planning and pedagogical practices of teachers, school institutions and education network, so that there is a commitment to the isonomy of education in the country. We use the theoretical frameworks that underpin the changes in paradigms regarding language and the reader: Dialogism (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 2006) and Aesthetics of Reception (JAUSS, 1994). Next, we present how these theories have fostered the emergence of approaches in the teaching context, such as Reading Mediation (MUNITA; MANRESA, 2012) and Literary Lettering (COSSON, 2009). The analysis carried out indicates a certain erasure of the literature in the document, either because it is presented as one among the various artistic-cultural manifestations, thus placing them in the same degree of importance, or because it does not recognize the specific characteristics of literary language, or because it disregards literary texts as objects that require from the reader an aesthetic appreciation and a critical positioning in relation to the meaning and meanings of the text. As a consequence of that and of the absence of reference to methodological approaches for the teaching of literature, the teacher himself has the task of choosing, creating, implementing and evaluating the methodologies that guide his work with the literary text. In summary, the BNCC indicates objectives and some paths of education in the country, but it is up to the teacher to take responsibility for how to carry out his teaching practice to achieve the goal that the document imposes.

Key words: Public policy for literary reading; BNCC; Reader training.

SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CF: Constituição Federal

CLG: Curso de Linguística Geral

CNE: Conselho Nacional de Educação

FBN: Fundação Biblioteca Nacional

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

MinC: Ministério da Cultura

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE: Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE: Planos Nacionais para Educação

PNLL: Plano Nacional do Livro e Leitura

PROLER: Programa Nacional de Incentivo à Leitura

TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. O ENSINO DE LITERATURA: BREVE PERCURSO HISTÓRICO.....	19
2.1. VISÃO GERAL DA HISTÓRIA DO ENSINO DA LITERATURA NO BRASIL.....	19
2.1.1. A prática da Historiografia literária.....	22
2.1.2. A influência do Estruturalismo e Formalismo Russo no ensino da literatura.....	24
2.2. LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL.....	31
2.2.1 A concepção Interacionista de linguagem.....	31
2.2.2. Estética da recepção.....	42
2.2.3. Mediação da leitura literária.....	47
2.2.4. Letramento literário.....	58
3. LEGISLAÇÃO, PARÂMETROS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS.....	67
3.1. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB 9394/96)....	67
3.2. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN).....	72
3.3. PROGRAMAS E PLANOS PARA A LEITURA LITERÁRIA NO BRASIL.....	77
3.3.1 Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER).....	77
3.3.2. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).....	81
3.3.3. Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL).....	85
4. 4. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ANÁLISE E REFLEXÃO.....	90
4.1. ELABORAÇÃO, CARÁTER DEMOCRÁTICO E HOMOGENEIZAÇÃO.....	90
4.2. ESTRUTURA.....	94
4.2.1. Eixos de integração.....	103
4.2.2. Campos de atuação.....	111
4.2.2.1. Campo artístico-literário.....	113
4.2.2.1.1 <i>Análise das orientações específicas dos 6º e 7º anos; 8º e 9º anos</i>	120
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137

REFERÊNCIAS	140
--------------------------	------------

1. INTRODUÇÃO

A aplicação de estratégias e a utilização de métodos de ensino da literatura tornaram-se um assunto bastante comentado, pesquisado e analisado por diversos professores, educadores e equipes de pesquisadores da rede educacional de diversos países, principalmente do Brasil (Maria da Glória Bordini, Vera Teixeira de Aguiar, Cláudio Mello, Renilson José Menegassi, Roberto William Cereja, Rildo Cosson, entre outros), tendo como foco o despertar dos alunos para o prazer da leitura literária. Apesar de todo esse esforço, ainda encontramos muitas barreiras para formarmos leitores literários autônomos (MELLO, 2013). O ensino da literatura é tarefa da escola, mas o estopim para que tenhamos um aluno interessado em práticas leitoras se inicia com o incentivo da família com a experiência com livros desde a idade tenra.

Minha¹ experiência com os livros se deu quando eu tinha entre três ou quatro anos de idade. Não me lembro do momento que fui presenteadada com livros pelo meu pai, mas recordo-me vivamente de estar deitada de bruços, em um chão de assoalho, folheando livros, acompanhando a história por meio das gravuras, enquanto escutava os contos de fadas sendo narrados em uma Fita K7. Era uma coletânea com oito histórias: *Chapeuzinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos*, *Branca de Neve e os 7 anões*, *Cinderela*, *O Soldadinho de Chumbo*, *Ali Babá e os 40 ladrões*, *O pequeno Polegar* e *O Barba Azul*. Ainda posso sentir as sensações que essas narrativas me causavam: medo, compaixão, tristeza, alegria, etc. O conto *O Barba Azul* era horripilante para mim, eu sentia medo, mas queria escutar até o final. Ainda sei um trecho da canção da *Chapeuzinho Vermelho*, quando alegre ia cantando pela floresta. Odiava *Ali Babá e os 40 ladrões*. *O Soldadinho de Chumbo* me dava muito tristeza, toda vez que ouvia lágrimas rolavam em meu rosto. Sentia muita compaixão do Pequeno Polegar. Em relação aos demais, dos quais eu também gostava, estes não me marcaram tanto emocionalmente, pois eram o que eu almejava escutar, não rompiam com o meu horizonte de expectativa.

Dos meus primeiros anos na escola, não me lembro das práticas de leitura, nem se houve contação de histórias na sala de aula. Na terceira série do Ensino Fundamental pude levar pela primeira vez o livro didático de Língua Portuguesa para casa. Minha alegria foi

¹ Única parte da dissertação que me coloco em primeira pessoa.

grande, queria ler todas as “historinhas” contidas ali, naquele livro lilás. Lembro-me dos poemas cheios de rimas que eu também adorava ler: “a caixinha de Tereza é cheinha de surpresa...”

Na quinta série minha professora de Língua Portuguesa fazia leitura individual. Enquanto copiávamos a matéria do livro, ela chamava um a um para sentar-se ao seu lado para “tomar” a leitura. Era apenas um parágrafo, apenas para avaliar se o aluno lia corretamente ou não. Comecei a ler sozinha, apenas os textos do livro didático. No Ensino Médio comecei a emprestar livros da biblioteca, comecei por *Júlia, Sabrina*. Só depois que li praticamente todos da coleção é que fui escolher obras da literatura brasileira. Comecei por *Helena*, de Machado de Assis, depois fui para *Dom Casmurro*, que a princípio odiei. Fui olhar essa obra com outros olhos quando a li pela segunda vez na faculdade, com uma ótica mais instigadora e reflexiva. Segui para *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, que não consegui terminar na época, porque achei desinteressante. Queria leituras parecidas com o que eu estava acostumada, romances como *Júlia*. Fui então ler outras obras da literatura brasileira, como *Senhora*, *A Viúvinha* e *Cinco Minutos*, de José de Alencar, e outras mais que não me recordo. Era uma devoradora de livros. Porém, não tive ensino de literatura no meu percurso escolar, tive a mesma professora de Língua Portuguesa da sexta série ao terceiro ano do Ensino Médio. Suas aulas de literatura eram seguir o livro didático. Os questionamentos da aula de literatura se reduziavam em: quando nasceu, morreu determinado autor? Quais foram suas principais obras? Já sabíamos decoradas as perguntas da prova.

Aula de literatura para mim foi fazer resumo da biografia dos autores ou fazer resumo do resumo de trechos de obras que estavam no livro didático. Só na graduação de Letras, pela primeira vez fui ter contato com o que deveria ser uma análise de um texto literário. Foi dificultoso tentar entender que por trás daquele texto tão bem escrito havia algo além das palavras, algo a mais que entretenimento, algo que me fizesse crescer como cidadã de um modo geral, podendo fruir e também refletir sobre questões éticas, morais, ideológicas, etc. Graças a isso, hoje posso ter um olhar instigador, crítico em relação à leitura de textos literários, o que quero transmitir aos meus alunos desde o Ensino Fundamental.

Diante do exposto, passamos a refletir o que ainda acarreta tais práticas. Assim, durante a segunda metade do século XX, a orientação do ensino de língua e literatura baseada em fundamentos advindos do Estruturalismo foi marcante no Brasil, tanto no Ensino Superior quanto no Ensino Fundamental (MELLO, 2013). Apesar de novas teorias

compõem os currículos nacionais e estaduais a partir dos anos 1990, essas orientações estruturalistas ainda estão presentes em muitas práticas de sala de aula e os alunos, em grande parte, ainda possuem uma leitura escassa e um despreparo para interagir com as obras literárias, efeito de tais orientações (FAILLA, 2012).

Nessa linha, o ensino da leitura literária é fortemente focado na estrutura do texto fechado sobre si e na transmissão da historiografia literária, práticas que permearam por muito tempo na educação escolar. Embora essa seja uma prática ultrapassada, alguns professores ainda encontram barreiras para romper com o foco em tal ação, devido à aprendizagem escolar, à formação acadêmica que tiveram e à falta de formação continuada.

Assim, a leitura literária, antes das concepções interacionistas da linguagem, da Estética da Recepção e do Letramento literário, foi apresentada de modo autoritário como uma obrigação, independente do perfil do leitor, refletindo uma prática pedagógica permeada de desconhecimento da natureza do texto literário. Isso sendo focado numa abordagem tradicional no processo de ensino e de aprendizagem, utilizando a obra também como pretexto para o ensino da gramática, desconsiderando a leitura literária como prática social.

No que tange à interpretação do texto, ela era ensinada baseando-se numa única análise: aquela feita pelo professor, ou a do crítico literário - especialista considerado o dono da verdade – presente nas respostas do livro didático: prontas e fechadas. Após as práticas de leitura, normalmente realizadas apenas no ambiente escolar, em alguns casos somente lendo os resumos da obra, resultavam em atividades objetivas sem espaço para expressividade subjetiva do sujeito leitor, sem reflexão, unicamente como modo de entender o enredo do texto, uma forma de comprovação da leitura por meio de sínteses e exercícios para obtenção de nota, enfim, cobranças irrelevantes (CAVALCANTI, 2009). Nesse tradicionalismo,

Os textos são apresentados de forma incoerente, são mesmo mutilados uma vez que pinça fragmentos das obras de grandes autores e, posteriormente, os leitores devem responder às questões de interpretação e gramática. Ora, isso é uma violência contra a arte, contra o autor e contra a formação de leitores. Mas, ainda é assim que se tem feito (CAVALCANTI, 2009, p. 28).

Da mesma forma que Cavalcanti (2009) expõe sobre a persistência que existe nas escolas quanto ao ensino da leitura literária baseada no tradicional, no qual normalmente os

professores são ancorados quase que somente no livro didático, Cereja (2004, p. 69) analisa algumas escolas e demonstra que a obra literária ainda tem sido trabalhada apenas como uma exemplificação do que seja literatura, e abordada com uma visão global, sem se ater às peculiaridades.

Com pequenas variações, a abordagem da literatura nas escolas pesquisadas tem sido a consagrada pela tradição: a cronologia histórica das estéticas literárias, com a contextualização histórica (distanciada do texto), a apresentação de autores e obras mais importantes (de acordo com o estabelecido pelo cânone), as características relevantes de cada período e de cada autor (CEREJA, 2004, p. 69).

Assim, para a tradição literária todo o processo do ensino de leitura se reduzia às atividades mecânicas, que nada contribuía para que o aluno visse sentido em suas leituras e se desenvolvesse intelectualmente, fazendo com que esse leitor se distanciasse dos livros e os visse como um fardo ou uma penalidade, não como algo sedutor.

Desta maneira, isso resultava numa literatura escolarizada de modo desfavorável aos discentes, simplificando o ensino da literatura com exercícios de análise intrínseca, conhecimento de aspectos da biografia do autor, contexto histórico em que a obra estava inserida, enfim sem haver contato com a obra e sem levar em consideração a formação de um leitor competente e crítico, que buscasse outras leituras de forma autônoma e prazerosa.

A escolarização da literatura é necessária, mas é fundamental que a metodologia de ensino esteja em consonância com os novos objetivos da leitura. Desta forma, concordamos com Soares (2011, p. 21) ao argumentar que:

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar ‘saber escolar’, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola.

Diante disso, podemos perceber que escolarizar a literatura de forma que ela promova a leitura literária em uma perspectiva social é tarefa da escola, ela é uma das responsáveis para que o aluno tenha contato com obras literárias, favorecendo ambientes para que isso ocorra. Afinal, a escola é muitas vezes o único local onde o aluno tem oportunidade de contato com os livros, e a partir dela ele precisa ser motivado para ler

textos de sua preferência e clássicos literários, ser convidado a realizar práticas de leitura que possibilitem gostar de ler e compreender o que lê. É na escola, então, que o aluno pode sensibilizar-se por obras literárias, mas é também no mesmo local que ele pode odiá-las. Por isso, insistimos na grande responsabilidade da escola neste processo bastante delicado que é formar leitores.

Para tanto, definimos como objeto de estudo o ensino de literatura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na versão homologada em dezembro de 2017, referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental – primeiro e segundo ciclos. A escolha desse objeto de estudo justifica-se pela importância e o impacto da BNCC na educação brasileira, a qual se insere em um histórico de políticas públicas para a educação, com a finalidade de se estabelecer melhoria na qualidade do ensino, direcionando os planejamentos e as práticas pedagógicas de professores, instituições escolares e rede de ensino, de modo que haja um comprometimento com a isonomia do ensino no país.

A motivação para esta pesquisa se dá pela relevância e pelo impacto que a BNCC causará na educação brasileira. Por ainda ser um documento recente, requer investigações e análises, especialmente sobre a leitura literária. O interesse por esse estudo então surgiu a partir do enfoque social da leitura, que propõe uma interação verbal e social da língua por meio do seu uso, ressaltando a necessidade de consolidar a leitura literária como diferencial na construção do conhecimento.

O problema a investigar é o impacto da BNCC, dado o seu caráter prescritivo, na educação brasileira, sobretudo no que se refere à Literatura, já que ela não é apresentada como componente curricular obrigatório, mas como apêndice da Língua Portuguesa.

Assim, a delimitação do objeto de pesquisa incide sobre a análise de como a leitura literária é abordada na BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), com o objetivo de compreender quais os desafios que o documento impõe para a leitura literária em sala de aula, considerando as habilidades e especificidades, principalmente no campo artístico-literário, área de concentração do nosso tema. Para isso, traçamos alguns direcionamentos: compreender os pressupostos teórico-metodológicos para a leitura literária na BNCC; verificar as estratégias de ensino defendidas na BNCC em relação à prática social da leitura literária e à formação do sujeito leitor; analisar as orientações específicas das competências e habilidades presentes no campo artístico-literário.

Para seleção dos materiais para o Estado da arte optamos por produções que apresentassem a discussão sobre a BNCC e a literatura. A pesquisa foi realizada na base de

dados *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO), na Biblioteca da UNICENTRO, no Portal de Periódicos da CAPES, no Google Acadêmico, entre outros meios, utilizando como descritores: Base Nacional Comum Curricular, Literatura na Base, BNCC e a Literatura, BNCC Língua Portuguesa.

Foram identificadas as revisões encontradas inserindo-se na pesquisa aquelas que atenderam aos critérios de inclusão: período de publicação; relação com os objetivos da pesquisa e com o tema delimitado. Foram excluídas as pesquisas que não estavam adequadas ao tema proposto e que discorriam sobre a leitura literária fora do ambiente escolar.

A pesquisa que fizemos no banco de dados de periódicos publicados no Portal da CAPES para o Estado da Arte, até fevereiro de 2019, constatou alguns resultados a partir dos seguintes descritores “Base Nacional Comum Curricular” - 916 resultados; “BNCC” - 336 trabalhos; “BNCC and Literatura” ou “Base Nacional Comum Curricular and Literatura” - 15 resultados, sendo dois desses artigos os mais relevantes para esta dissertação: “O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular, na etapa do Ensino Fundamental”, de Ana Paula Teixeira Porto e Luana Teixeira Porto (2018) e “O Ensino de Literatura e a BNCC do Ensino Fundamental”, de Abílio Pacheco (2017).

Já no catálogo de teses e dissertações, encontramos resultados somente de dissertações, que demonstram que ainda há poucas pesquisas que enfocam a literatura na BNCC: 1) “O conceito e a proposta de ensino de leitura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desvelando processos de transposição didática externa”, de Mayara Carvalho Peixoto (2018), que analisa como o ensino da literatura no Ensino Fundamental é evidenciado no campo artístico-literário apenas no eixo da leitura. O trabalho se respalda na linguística aplicada e nas teorias da transposição didática. Para tanto, a autora analisa superficialmente a proposta de ensino de leitura em todos os campos presentes no componente de Língua Portuguesa, para posteriormente focar o estudo nas habilidades presentes no eixo da leitura do campo artístico-literário. 2) “A leitura e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma abordagem pela perspectiva dos estudos culturais”, de Minéia Carine Huber (2017). A dissertação não é direcionada somente ao ensino da literatura, mas da leitura de um modo geral, sendo embasada nas perspectivas culturais para verificar se a BNCC, no Ensino Fundamental, defende um ensino de leitura em que os alunos tenham contato com as diversas manifestações culturais, e assim, as contemplem num mesmo patamar de importância e respeito. 3) “A literatura na Base Nacional Comum

Curricular: o ensino literário e a humanização do indivíduo”, de Nathalia Soares Fontes (2018), analisa primeiramente a Reforma proposta para o Ensino Médio e com isso verifica o lugar do ensino da literatura na BNCC a partir do novo modelo de ensino. Fundamenta-se na estética de Georg Lukács e na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani. A reflexão dessa pesquisa pauta-se apenas no eixo da leitura e produção de texto de um modo geral, não analisando cada descritor minuciosamente presente no eixo. Embora a pesquisa de Fontes (2018) seja um estudo voltado para o Ensino Médio, foi a pesquisa que mais contribuiu para este trabalho.

O diferencial da nossa pesquisa se insere no fato de que nela abordamos sobre os planos, programas de leitura, para entendermos o que se tem realizado em favor da leitura literária no país. Fazemos comparações entre os PCN e a BNCC. Além disso, realizamos um levantamento da quantidade de gêneros que são sugeridos para cada campo de atuação no documento. Recorremos também às teorias que encaminham o trabalho com o texto literário. Depois de percorrermos esse caminho é que analisamos a BNCC e também problematizamos alguns aspectos, como a utilização do termo competências e as orientações gerais e específicas presentes no campo artístico-literário, analisando como a literatura percorre todos os eixos (leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística), não apenas no eixo da leitura, como acontece com as demais dissertações estudadas.

Em relação à epistemologia, este campo da pesquisa é examinado por um aporte teórico. Ela está relacionada com o modo pelo qual o pesquisador considera que o saber é constituído e desenvolvido, sendo vinculada aos pressupostos ontológicos (como as coisas são), em que o investigador é capaz de principiar de uma base teórica que lhe forneça suporte e designe os meios. A epistemologia na pesquisa qualitativa significa “os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema” (CHIZZOTTI, 2006, p. 26). Por conseguinte, o conhecimento gerado para a dissertação parte da questão epistemológica ligada ao Dialogismo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006); Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ZILBERMAN, 1989); Letramento Literário (COSSON, 2009) e a Mediação de leitura (MUNITA; MANRESA, 2012; MUNITA, 2014).

Na pesquisa qualitativa, conforme afirmam Cohen et al. (2007), o estudioso coleta, classifica, ordena, sintetiza, avalia, interpreta, etc., tendo sempre um julgamento pessoal. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17), “pode-se oferecer uma definição genérica,

inicial: a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” e ainda “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. Os pesquisadores se dispõem de uma vasta diversidade de ações interpretativas com o intuito de adquirir conhecimento mais satisfatório e compreensão sobre o que se está pesquisando.

Como procedimentos de pesquisa, foi feita inicialmente uma revisão bibliográfica incluindo livros, artigos científicos, teses e dissertações sobre a leitura literária, e, a partir disso, foi realizada uma análise documental, na BNCC, a fim de verificar como o documento trabalha a perspectiva literária para a formação do leitor.

De acordo com Cohen et al. (2007), no capítulo “Historical and documentary research”, contido na obra *Research Methods in Education*, quando realizamos uma pesquisa com análise de documento é necessário que levemos em consideração o contexto do mesmo para compreendermos seu significado no momento de sua produção, não podendo ser lido e interpretado por si só. Dessa maneira, os autores descrevem alguns tópicos para serem seguidos no que diz respeito ao contexto documental:

- Qual é o documento?
- De onde veio o documento?
- Quando o documento foi escrito?
- Que tipo de documento é esse?
- Sobre o que trata o documento?
- Qual é o foco do documento?
- Qual era a intenção e os objetivos originais (explícitos e / ou latentes) do documento?
- Quais foram as razões ou causas do documento? Por que foi escrito?
- Quais foram os contextos políticos e sociais que cercam o documento?
- Quais foram os resultados pretendidos do documento?
- Como o documento foi usado / se destina a ser usado?
- Como o documento foi realmente usado?
- Quais foram os efeitos / resultados do documento?
- Como o documento funcionou no fenômeno ou situação que está sendo pesquisada?
- Quais outros documentos foram introduzidos na produção ou estavam sendo utilizados ao mesmo tempo que o documento em questão?
- Qual foi a agenda original que o documento serviu?
- Quem eram os públicos-alvo originais do documento?
- Qual é e foi o *status* do documento?
- Qual era o contexto original do documento?
- Qual é o estilo e o registro do documento?
- O que o documento inclui e exclui?

- O que o (s) autor (es) do documento dá como certo no (s) leitor (es)?² (COHEN et al., 2007, p. 202, tradução nossa).

Esses são os critérios elencados pelos autores que levamos em conta, como a natureza do documento, sua data de produção e publicação, o assunto tratado, conteúdo, no que ele dá ênfase, os seus intuitos, se estão claros ou precisam ser interpretados; os motivos pelos quais ele necessitou ser elaborado; o que se pretende; se ele é seguido, entre outros fatores. Para tanto, seguimos esse encaminhamento dentro da nossa pesquisa.

A presente dissertação se organiza em cinco capítulos. No primeiro capítulo temos a introdução deste trabalho, em que mencionamos nossos objetivos, encaminhamentos da pesquisa e apresentação dos demais capítulos.

No segundo capítulo, intitulado “Leitura como prática social”, fazemos um breve percurso sobre o ensino da literatura no Brasil, para situarmos alguns fundamentos advindos de práticas remotas – como os do Estruturalismo e do Formalismo Russo - até chegarmos às teorias mais inovadoras que respaldam esse trabalho, tais como a Concepção Interacionista da Linguagem, a Estética da Recepção, o Letramento Literário e a Mediação leitora.

No terceiro capítulo, “Políticas Públicas Educacionais”, apresentamos os documentos educacionais nacionais que antecederam a BNCC, contribuindo para sua

² • What is the document?
 • Where has the document come from?
 • When was the document written?
 • What kind of document is it?
 • What is the document about?
 • What is the focus of the document?
 • What was the original intention and purposes (explicit and/or latent) of the document?
 • What were the reasons for, or causes of, the document? Why was it written?
 • What were the political and social contexts surrounding the document?
 • What were the intended outcomes of the document?
 • How was the document used/intended to be used?
 • How was the document actually used?
 • What were the effects/outcomes of the document?
 • How did the document function in the phenomenon or situation being researched?
 • What other documents fed into the production of, or were being used at the same time as, the document in question?
 • What was the original agenda that the document served?
 • Who were the original intended audiences of the document?
 • What is, and was, the status of the document?
 • What was the original context of the document?
 • What are the style and register of the document?
 • What does the document both include and exclude?
 • What does the document’s author(s) take for granted in the reader(s)? (COHEN et al., 2007, p. 202).

formulação. Citamos a LDB 9394/96, por ser a lei que rege a educação brasileira de um modo geral; os PCN (1997), por orientarem as práticas pedagógicas, voltadas a cada área do conhecimento. Também descrevemos sobre os planos e programas federais direcionados à leitura, oferecidos por instituições governamentais: PROLER, PNBE (2008) e PNLL (2014), com intuito de observarmos o que e como foi abordado esse tema.

No quarto capítulo, “Base Nacional Comum Curricular”, tratamos exclusivamente do nosso objeto de estudo. Apresentamos a Base, sua estrutura e seus desdobramentos, para então, fazermos a análise crítica, direcionada à literatura descrita no campo artístico-literário, retomando as concepções teóricas apresentadas nos capítulos anteriores.

No último capítulo “Considerações Finais”, encerramos nosso trabalho com uma síntese dos avanços e retrocessos da Base, no que se refere à conceptualização da literatura.

2. O ENSINO DE LITERATURA: BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Neste capítulo abordaremos sobre a forma de ensinar a literatura historicamente, apresentando o delineamento dos principais movimentos, como o Estruturalismo e o Formalismo Russo, bem como sobre a prática da Historiografia literária, até chegarmos às teorias inovadoras. Iniciamos apresentando os marcos teóricos que fundamentam as mudanças de paradigmas em relação à linguagem (BAKHTIN/VOLOSCHÍNOV, 2006) e ao leitor (JAUSS, 1994). Em seguida, discorreremos sobre como essas teorias propiciaram o surgimento de abordagens em contexto de ensino, como a Mediação de leitura (MUNITA; MANRESA, 2012) e o Letramento literário (COSSON, 2009).

Essa parte da dissertação está dividida em 6 tópicos: 2.1 Visão geral da história do ensino da literatura no Brasil (MELLO, 2013; CEREJA, 2009); 2.1.2 Influência do Estruturalismo e do Formalismo Russo no ensino da literatura (SAUSSURE, 2004; BONNICI, 2009); 2.2 A Concepção Interacionista de linguagem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006); 2.3 Estética da recepção (JAUSS, 1994; ZILBERMAN, 1989; BORDINI; AGUIAR, 1993); 2.4 Mediação da leitura literária (WOOD et. al, 1976; VYGOTSKY, 1991/2008; SOLÉ, 1992; MENEGASSI, 2005; MONTENEGRO, 2012; MUNITA; MANRESA, 2012; MUNITA 2014); 2.5 Letramento literário (ROJO, 2009/2012/2017; LEMKE, 2010; COSSON, 2009; SOUZA; COSSON, 2009). O objetivo do capítulo é compreendermos as práticas remotas que influenciaram a educação literária e que ainda insistem em permanecer no meio estudantil, mesmo havendo as novas teorias promissoras para o ensino da literatura. A partir disso, poderemos nos basear nessas concepções para percebermos como (e se estão) elencadas na BNCC no que diz respeito ao ensino da literatura.

2.1. VISÃO GERAL DA HISTÓRIA DO ENSINO DA LITERATURA NO BRASIL

Não é recente a relevância dos estudos literários nos currículos escolares, com realce para a importância do ensino da literatura, desde o período colonial. O que hoje

chamamos de educação literária se enquadrava no modelo humanista, principiado pelos jesuítas no país, o qual dizia respeito ao ensino que levava em consideração a formação integral do aluno, ou seja, “para a aquisição de uma *cultura geral* ou *universal*” (CEREJA, 2004, p. 150, grifos do autor), na qual se buscava trabalhar com aquilo que trazia uma ideia regular e coletiva para o autoconhecimento. A literatura era vista de suma importância para a formação do sujeito.

O paradigma para ensinar literatura de início estava vinculado com a retórica e a poética, com a leitura de textos de escritores clássicos, para desenvolver a arte de bem falar e escrever.

Com a elaboração da Constituição de 1823, defendia-se que a educação primária de qualidade era um direito de todas as pessoas. Infelizmente a lei não era posta em prática e a educação passou a ser encaminhada pelo método Lancaster, o qual atribuía aos alunos, aparentemente mais dotados de inteligência, ensinar as crianças com mais dificuldades. Já em 1837, com a implementação do Colégio Pedro II, a utilização da abordagem humanista voltou a ser mais perceptível, tendo a história literária se instaurado nos programas desse colégio em meados de 1860, com uma importância maior (CEREJA, 2004).

Foi só em 1862 que o ensino da literatura no Brasil passou a ser oficialmente exigido nos currículos educacionais, como uma disciplina independente, apesar de ser lecionada pelo mesmo professor de língua, “com exceção do período que vai de 1912 a 1925, em virtude da reforma do ministro Rivadávia Correia e do decreto 8660 de 5/4/1911, que eliminou as cadeiras de lógica e de literatura para dar lugar às cadeiras de higiene e instrução cívica” (CEREJA, 2004, p. 165).

Alguns estudos, como os de Razzini (apud CEREJA, 2004), destacam que já surgia timidamente a exigência da educação literária, integrando-se no programa da disciplina de Português desde meados de 1858, sendo algo de prestígio com o ensino da retórica e da poética. Posteriormente, incluiu-se também a literatura nacional e portuguesa, vinculadas à apreensão da periodização, estilos, ênfase nos cânones, percepção do belo, etc., práticas que ainda não previam o contato dos leitores com a obra.

Em síntese, o discente não era sujeito de seu próprio conhecimento, pois os encaminhamentos dos conteúdos e a prática pedagógica não propiciavam “‘análise e apreciação’ propriamente dita das obras consagradas pelo cânone, mas tão somente uma breve e sucinta apreciação crítica do sábio professor, provavelmente apoiada nas vozes da crítica literária da época” (CEREJA, 2004, p. 162). Por fim, ao analisar os programas de

ensino do Colégio Pedro II do ano de 1949, Cereja (2004) destaca que a obra literária escolarizada era apenas utilizada como modo de exemplificação, em que o docente expunha suas impressões e análise sobre o texto, sem a participação dos discentes, e as avaliações eram realizadas oralmente para a comprovação da leitura.

A partir de meados do século XX chegaram ao Brasil as propostas de ensino baseadas no Estruturalismo e no Formalismo Russo, teorias que serão explicadas mais adiante neste capítulo.

A partir de 1980 houve certa preocupação com o ensino e contestações sobre a permanência e continuidade do método tradicional da educação, com intuito de superar esses moldes. Para a realização dessas contestações, foram implantados alguns programas governamentais, envolvendo distintas pessoas, especialmente professores e suas respectivas instituições, temerosos com a “crise do ensino” e a “crise da leitura” no país, visando a sua superação. Esse assunto ganhou bastante destaque, bem como o vínculo da educação com a literatura, passando a ser estudado no âmbito dos programas de pós-graduação (MORTATTI, 2014).

Em consequência dessas pesquisas, novos olhares foram sendo constituídos, como também abrindo possibilidades para que escritores secundários, marginalizados e contemporâneos pudessem ser estudados juntamente com os cânones; métodos teóricos fossem implementados, como o Interacionismo, o Método Recepcional, a Mediação leitora, “Visando à formação de cidadãos críticos e ativos, como agentes do projeto desejado de transformação social” (MORTATTI, 2014, p. 25), já que “a literatura é um direito humano e desempenha papel fundamental na formação humana” (MORTATTI, 2014, p. 29).

Antes de abordarmos essas novas teorias, que são de suma relevância para a prática atual em sala de aula e para este trabalho, vale abrir um parêntese para entender a influência do Estruturalismo, Formalismo Russo, assim como a insistência na transmissão da Historiografia literária, que permearam o século XX e ainda estão presentes na escola de hoje.

2.1.1. A prática da Historiografia literária

A prática historiográfica da literatura, bastante conhecida, foi um modo de abordagem que se ateu ao estudo dos estilos de época, estudo dos escritores mais renomados, suas obras mais célebres com expressão nacional e ao estudo da fase literária em que estas estavam inseridas. Em alguns momentos a historiografia era confundida até com as biografias dos autores.

Parece difícil o professor se desvincular dessa prática tão habitual nas salas de aula, já que ela, desde o século XIX

[...] consolidou-se e legitimou-se como conteúdo, como disciplina e como prática de ensino de literatura por excelência. Qualquer proposta de ensino que enseje quebrar esse paradigma encontrará, com certeza, muitas dificuldades e resistências por parte dos professores (CEREJA, 2004, p. 166).

A historiografia nacional originou-se no processo de construção da identidade brasileira, ainda que essa historiografia estudada fosse baseada na literatura portuguesa. Segundo Cereja (2004, p. 198), “nossas referências mais importantes ainda eram as lusitanas, não havia uma historiografia literária de autores nacionais nem uma crítica organizada e atuante”. Aderindo à valorização do nacional, a partir do período romântico a Literatura Brasileira passou a incorporar certo patriotismo literário.

A historiografia ainda era rudimentar, de caráter escasso, com a explicação breve dos fatos mais importantes de cada época, no destaque da marca cultural brasileira, ou ainda, no “conjunto de autores de cada estilo de época, suas obras mais representativas, suas características, etc., geralmente ensinados pelo método transmissivo e desenvolvendo quase exclusivamente uma única habilidade, a memorização” (CEREJA, 2004, p. 212).

Ainda com a crítica romântica, houve a elaboração e publicação de textos com o intuito de enaltecer a história literária brasileira, como bem nacional e cultural próprio do país, o qual resultou em grande influência para críticos literários, para que seguissem o mesmo caminho. Além dos críticos românticos, os realistas e naturalistas também fizeram suas publicações voltadas às histórias da literatura. Dentre essas obras, a pioneira foi a de Sílvio Romero (1943): *História da literatura brasileira*, originada em 1888, com uma concepção determinista direcionada à raça, estabelecendo-se como um cânone nacional.

Logo após, vindo a *História da literatura brasileira*, de 1912, escrita por José Veríssimo, em que se enfatiza a apreciação de obras nacionais. Araripe Junior contribui com seus textos, final do século XIX, em “Ponto de vista para o estudo da literatura brasileira” e na obra *A vida moderna*, também com teor determinista, mas voltado ao espaço físico. Por fim, *A Pequena História da Literatura Brasileira*, datada em 1919, de autoria de Ronald de Carvalho (MELLO, 2013). Essas publicações pautadas na historiografia literária reforçaram os estudos voltados à periodização literária.

Apesar da difusão de novos campos teóricos, como, por exemplo, a Estética da recepção, o ensino da literatura não foi inovado de imediato, uma vez que no âmbito acadêmico e nas escolas da educação básica estava engessada uma prática de leitura que focava na transmissão da historiografia, na periodização e na estrutura do texto. Assim, os estudantes de letras quando “regressam à Educação Básica como professores reproduzem em sua prática o modelo de ensino a que se encontraram expostos durante a sua formação escolar e também profissional” (MELLO, 2013, p. 99).

Entretanto, apesar de toda crítica que recai sobre essa prática, o ensino da Historiografia literária, assim como a escolarização literária, também pode ser produtivo para o aluno, em que terá contato com vários assuntos, outras disciplinas (História, Filosofia, etc.) e conhecimentos, desde que seja trabalhado sem comprometer o verdadeiro fim, que é o contato com a obra em si e a formação leitora.

O equívoco ocorre quando essa prática historiográfica, normalmente dominada por livros didáticos, torna-se única e centralizada no ensino, focando-se no tempo, convertendo-se como desígnio essencial da educação literária, em que se tenta condensar informações sobre o maior número dos escritores canonizados e suas obras, em um curto prazo, cabendo ao docente desempenhar os conteúdos propostos nos currículos no tempo estipulado. Nas palavras de Cereja (2004, p. 236), a historiografia pode ser

[...] uma das ferramentas para abordar o texto literário, além de ser útil para organizar os objetos de ensino da disciplina. Contudo, há necessidade de se repensar o peso dado à historiografia literária na escola, bem como qual historiografia se tomar como referência e que tipo de uso fazer dela.

Assim sendo, mesmo que, sobretudo a partir de 1980, existam atenções voltadas para a relevância literária no ambiente escolar para a formação de sujeitos leitores, e haja muitos avanços teóricos e metodológicos, deparamo-nos ainda com a persistência de uma

abordagem que visa à simples difusão da historiografia literária em uma perspectiva diacrônica, positivista e estruturalista³: “Tal modelo é identificado por estudiosos como Oliveira (2007) e Todorov (2009) como uma transposição do ensino de literatura disseminado nos cursos de Letras” (MELLO, 2013, p. 91), o que acaba refletindo na prática docente dos novos professores, “engendrando um trabalho com a literatura incapaz de promover a leitura literária, até porque, nesse paradigma de ensino, não está claro que isso seja objetivo da disciplina escolar” (MELLO, 2013, p. 98).

2.1.2. Influência do Estruturalismo e Formalismo russo no ensino da literatura

Como se tem debatido intensamente sobre o fato de o ensino encontrar-se focado nos aspectos textuais, achamos importante abordar as correntes filosóficas que influenciaram tal aspecto, a começar pelo Estruturalismo.

Essa vertente foi originada na Linguística por Ferdinand de Saussure, referindo-se a uma linha de pensamento que surgiu entre meados do século XIX partindo para o século XX, a qual considerava os estudos estruturais da língua, em detrimento das condições históricas e sociais.

Saussure (2004) desenvolveu quatro dicotomias (Significante e Significado, Língua e Fala, Sintagma e Paradigma, Sincronia e Diacronia), presentes na obra *Curso de Linguística Geral*⁴, publicada postumamente por seus alunos, das quais destacamos, Significante e Significado, Língua e Fala, Sincronia e Diacronia, que acabaram valendo-se de modelo para a teoria estruturalista literária. De acordo com o autor, o signo linguístico é a unidade da língua formada pelo significante - imagem acústica, e pelo significado - conceito. Se empregarmos a palavra “cachorro” como exemplo, temos o significante a imagem escrita nesta folha, algo, portanto, concreto; já seu significado é a função que ele desempenha: “Mamífero carnívoro da família dos canídeos (*Canis familiaris*), domesticado

³ “É justamente esta escolarização do texto literário, condicionada às relações com a historiografia literária, que implica no estudo diacrônico das obras literárias brasileiras, com poucas variáveis em todos os níveis de ensino” (OLIVEIRA, 2007, p. 11, apud MELLO, 2013, p. 95).

⁴ Primeira edição publicada em 1916 no idioma original.

desde a Pré-História, apresentando grande número de raças e variedades adestradas ou não⁵”, ou seja, é a ideia que se estabelece sobre o signo, portanto, algo abstrato.

Embora o significante e o significado estabeleçam um vínculo, ele não é direto, mas sim arbitrário e imotivado. Por exemplo, temos o significante “cachorro” em português, e *perro* em espanhol, com o mesmo sentido.

Ainda sobre o signo, ele se constitui na diferença: por exemplo, “mala” só é mala, porque não é sala, nem mata, nem bolsa. O sentido do signo “mala” é dado a partir das relações que ele estabelece com outros signos, cria-se um limite para o que é mala e sala, porque sabemos da existência dos outros signos linguísticos. Por isso, que, segundo Saussure (2004), não existe sinonímia perfeita. Se elas estão no uso é porque são diferentes, têm funções distintas.

No que tange ao segundo par, língua e fala, para o filósofo suíço o objeto da linguística deveria ser a língua, por ser um sistema coletivo, homogêneo, abstrato e comum a todos os falantes. Já a fala deveria ser analisada por outra ciência, por carregar em si aspectos individuais, mutáveis, históricos e ser heterogênea.

Em relação ao par sincronia e diacronia, o linguista serviu-se da sincronia, na qual a língua deveria ser estudada num período de tempo específico de forma simultânea, como era seu funcionamento, sem se ater a fatores históricos, contrapondo a diacronia, que se interessava pela evolução da língua ao longo da história de modo sucessivo.

Vale salientar que o linguista, considerado o precursor estruturalista, nunca mencionou “Estruturalismo” em seus estudos (BONNICI, 2009), mas ao centrar-se no sistema evidenciava sua preocupação apenas com as estruturas da língua. Com isso, a intenção do autor era encontrar o padrão de todas as línguas, crendo na existência de uma lógica, e compreender as leis que as regiam. Aplicado nesse sentido ao estruturalismo literário, “os estruturalistas partem de pressupostos linguísticos e querem introduzir uma nova prática que estabeleça uma ‘gramática’ da literatura, ou seja, as regras subjacentes que determinem a prática literária” (BONNICI, 2009, p. 137). Eles defendiam que se na linguagem havia uma norma definida, logo havia um arquétipo geral para os textos literários, uma “gramática narrativa”.

Os estudos de Saussure acabaram por influenciar posturas pedagógicas, com tendência a desconsiderar as questões históricas e sociológicas, e a realizar interpretações intrínsecas centradas nas estruturas do texto. Nas palavras de Mello (2012, p. 01):

⁵ De acordo com o dicionário virtual Michaelis. <https://michaelis.uol.com.br>

Dessa concepção de língua derivam certos encaminhamentos pedagógicos: o ensino da língua por meio do estudo de sua estrutura, da classificação e nomenclatura dos elementos linguísticos (taxinomia), da dissecação dos termos da oração e suas funções (análise sintática), tendo sempre em vista um único conjunto de regras para o uso da língua (gramática normativa).

Embora seja amplamente disseminado como estruturalista, vale ressaltar que as obras mais recentes, como os trabalhos de diferentes autores que constam na obra *O projeto de Ferdinand de Saussure* (2014), organizada por Jean-Paul Bronckart, Ecaterina Bulea e Cristian Bota, apresentam-nos que a linguística de Saussure não foi apenas estruturalista.

Por um longo tempo o *Curso de Linguística Geral* (doravante CLG) foi considerado um marco aos estudos saussurianos e, então, a única obra associada ao autor. Porém, a partir de 1957 levaram-se em considerações escritos e anotações de alunos e do próprio autor, que foram além do que consistia no CLG. Mais recentemente, em 1996, manuscritos de Saussure foram resgatados, com isso, atualizando-se deveras a compreensão referente às teses do linguista suíço (BOUQUET, 2014).

A citação a seguir rompe com o ideário que tínhamos sobre língua advinda a partir do CGL, em que ela é um sistema fechado em si mesmo. De acordo com Bouquet (2014, p. 46) em momento algum isso é comprovado como de autoria de Saussure.

A divergência mais grave entre o *Curso* e os textos originais diz respeito ao fundamento mesmo da epistemologia saussuriana: o objeto da linguística. Com efeito, a famosa última frase do *Curso*: ‘a linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesmo e por si mesma’ não corresponde a nenhum enunciado de Saussure, nem em suas aulas, nem em seus escritos.

Assim, no CLG é defendido apenas que a linguística se ocuparia da língua como seu objeto de estudo, enquanto se faria necessária outra ciência para tratar da fala. Isso contraria, segundo Bouquet (2014), o último apontamento de linguística geral de Saussure, em 1912, o qual trazia a linguística com aspecto dual: a da língua e a da fala/discurso. Com essas novas descobertas, evidencia-se que a linguística para Saussure não se restringe à língua. Outra explicação de Saussure sobre a língua e a fala é a que temos a seguir:

Tudo o que é levado aos lábios pelas necessidades do discurso e por uma operação particular, é a fala. Tudo o que está contido no cérebro do indivíduo o depósito de formas ouvidas e praticadas e de seu sentido, é a língua. Destas duas esferas, a esfera fala é mais social, a outra é mais completamente individual. A língua é o reservatório individual; tudo o que entra na língua, isto é, na cabeça, é individual.

[...] Se tudo o que se produz de novo se criou por ocasião do discurso, isso quer dizer ao mesmo tempo que é do lado social da linguagem que tudo se passa (SAUSSURE, apud BRONCKART, 2014, p. 410).

Essa afirmação também contraria o exposto no CLG: de que a língua é social, coletiva, e de que Saussure descartava a fala. De acordo com Bronckart (2014), para o linguista suíço a fala se sobressai em relação à língua, já que “a língua é, portanto, secundária em relação ao discurso” (SAUSSURE, apud BRONCKART, 2014, p. 410), o que denota que Saussure reconhece que toda transformação da língua se faz pelo discurso. Além de o linguista valorizar a fala, também dava relevância aos textos e a seu valor sócio-histórico, o que pode ser verificado em seu extenso trabalho sobre lendas e anagramas.

O linguista suíço frisou o fato de que a linguagem concretiza, particularmente, um fenômeno social, perdura graças aos aspectos que vêm do social. Essa questão foi investigada a partir do falante, do indivíduo, o qual simboliza tanto as representações coletivas quanto as individuais, responsáveis também pelo funcionamento da língua, isto é, para Saussure, a linguagem se sustenta tanto no coletivo quanto no individual, no psíquico e no social (BRONCKART; BULEA; BOTA, 2014).

Bronckart (2014) afirma ainda que Saussure destacou o teor praxiológico da linguagem, a qual é subordinada por uma “atividade social” realizada em diálogo com variadas atividades humanas. Isso reitera a ideia de que Saussure não foi totalmente estruturalista, já que realçou as questões que vêm do social para as transformações da linguagem, não sendo para ele a língua um sistema fechado em si mesmo: “Saussure não concedeu um privilégio exclusivo ao sistema fechado de signos que constituiria a fala e/ou discurso” (BRONCKART, BULEA, BOTA, 2014, p. 15), pois é no discurso que as significações se estabelecem, para posteriormente compor o intelecto da língua, ou seja, a língua “ela mesma orientada pelo e para o discurso” (BOTA; BRONCKART, 2014, p. 236).

Além de Saussure, os estudos do francês Lévi-Strauss, no período de 1940, tiveram papel de destaque na difusão do Estruturalismo antropológico, também contribuindo para o desenvolvimento do Estruturalismo na literatura, mesmo que implicitamente. Lévi-Strauss seguiu o princípio de Saussure ao defender que “a linguagem é um sistema de signos

regidos pela diferença” (BONNICI, 2009, p. 133). Ao analisar as diferentes culturas, de variados países, dentre eles o Brasil, e perceber a universalidade do pensamento humano - elementos comuns a todos os mitos - os estudos do antropólogo confirmam que os mitos se referiam às transformações de um exclusivo padrão de narrativa, ou seja, todas as obras simbólicas humanas teriam estruturas universais. As obras seriam, então, de caráter a-histórico.

O estudioso francês foi além de Saussure ao “inferir que as relações existentes no interior da narrativa possuem caráter sociológico, pois que são inerentes à mente humana” (SALOMÃO, 2016, p. 24).

De acordo com Bonnici (2009), o Estruturalismo fascinava porque tinha a intenção de estabelecer objetividade e cientificidade para a análise literária, sem interferências subjetivas. Tal objetividade era ineficaz, pois excluía o autor, o contexto da obra, os elementos sociopolíticos, como se a obra tivesse surgido sozinha, sem envolvimento externo, “criadas por forças invisíveis”, isto é,

Os estruturalistas não estão interessados no desenvolvimento do romance, na evolução das formas literárias, no momento da produção literária ou de sua recepção e interpretação, mas na mera estrutura da narrativa, o que torna estática e a-histórica sua abordagem (BONNICI, 2009, p. 145).

Desse modo, nessa perspectiva “há uma busca científica para descobrir os códigos, as regras e os sistemas que subjazem a todas as narrativas” (BONNICI, 2009, p. 145). Assim, os adeptos dessa teoria sustentavam que era a estrutura que constituía a “realidade”, em que os sistemas e as regras que eram responsáveis para o desenvolvimento da sociedade e da linguagem, “há estruturas subjacentes que explicam a condição humana” (p. 147). Essas normas, então, é que seriam capazes de desvendar a realidade.

Em relação ao campo educacional, os alunos, para serem considerados leitores ideais, em suas análises literárias deveriam levar em consideração os aspectos relacionados à norma padrão da língua para obterem compreensão da obra, sem espaço para leituras inferenciais, ou diálogos com outras obras (SALOMAO, 2016). Ou seja, o texto possuía uma verdade definitiva, cabendo ao leitor a missão de desvendá-la, mesmo que por meio de frases soltas e descontextualizadas, pelos conceitos normativos de classes de palavras ou simplesmente absorvendo informações passadas pelo professor em relação às obras.

Baseando-nos nas considerações feitas por Arnaldo Franco Junior (2009), partimos para outra teoria de grande influência para o ensino literário em meados do século XX, o

Formalismo Russo. Dentre suas principais noções, evidenciava-se a atenção para a materialidade do texto, com a premissa de que o texto literário era uma matéria, e o que o definia era a sua organização interna, o *príom*⁶ (procedimento).

Assim, os elementos extraliterários e seus esclarecimentos advindos de outras disciplinas não influenciavam na literatura, porque ela era suficiente por si só, com suas leis específicas, por isso seu objeto de estudo volta-se para a literalidade da obra: aquilo que faz uma obra literária se constituir como tal, o que faz dela diferente de outros tantos textos. Logo, os formalistas designam “o texto literário como limite e objeto privilegiado de suas reflexões, considerando os demais campos aos quais o texto literário se vincula como campos de investigação secundária e/ou suplementar” (FRANCO JR, 2009, p. 115).

Outro fator que servia de base para essa teoria é o estranhamento, o qual trabalhava com ideia de que uma obra literária deveria livrar-se do habitual da linguagem, pois a natureza da linguagem poética era (e deveria ser) distinta da cotidiana, por esta ser dada ao leitor de forma automática e transparente, sem obscurecer o sentido e sem espaço para reflexões mais complexas, ou seja, “a linguagem poética se caracterizaria exatamente pela ênfase na desautomatização da percepção que se encontra como que adormecida pelo hábito e pela economia e pragmatismo que caracterizam a linguagem cotidiana” (FRANCO JR, 2009, p. 117).

Diante disso, tal procedimento estabelece uma forte relação a outro princípio: a singularização. Por meio da estruturação da linguagem era possível fazer com que os leitores saíssem de sua zona de conforto e passassem a desconstruir as ideias fixas que possuíam sobre algo, revendo aqueles conhecimentos já neutralizados, conseqüentemente, adquirindo outra visão de mundo.

Retomando a ideia de significante e significado de Saussure, na proposta formalista a situação se altera, uma vez que o significante passa a ter a posição principal, em relação ao significado. Por exemplo, as rimas, a sonoridade, o ritmo, as figuras de linguagens, etc., são de suma importância para o sentido, ficando o significado das palavras em segundo plano. Temos a forma determinando o conteúdo.

No mesmo caminho, imaginemos, a título de exemplo, uma situação cotidiana: 1) “Feche a janela, porque está ventando” (ordem) e 2) “Poderia, por favor, fechar a janela, pois está ventando?” (pedido). Ambas as orações exercem a mesma função que é fechar a

⁶ “O termo *príom* que Shaiderman traduz como *processo*, ficou mais conhecido entre nós como *procedimento*” (FRANCO JUNIOR, 2009, p. 117).

janela, mas o modo como elas foram construídas, sua estrutura, faz com que o significado seja recebido de forma diferente. É por esse motivo que os formalistas defendiam que a forma sobressaísse em relação ao conteúdo, pois para poder transmitir uma ideia de modo eficaz, então, era necessário dominar a forma.

Na corrente do Formalismo, a compreensão de uma obra se volta para os aspectos formais, tudo que é compreensível em dada obra literária é forma. Todos os elementos do texto se relacionam (figuras de linguagem, rimas, ritmo, sons, etc.) para causar um efeito global na obra, não tendo sentido isolado. Dessa forma, o foco recai para o sistema, cujas partes influenciam como um todo. Assim, apesar de ser uma teoria que desconsidera a recepção concreta do leitor, Franco Jr (2009, p. 124) defende que “a contribuição dos formalistas não pode ser ignorada ou menosprezada por apresentar, como qualquer outra proposta de abordagem teórica da literatura, limitações ou, eventualmente, ‘erros’”.

De acordo com o autor, tanto o Formalismo quanto o Estruturalismo, apesar de não serem capazes de resolver as dificuldades leitoras, eles têm papel essencial na distinção entre o texto literário e não literário, em contribuir para a compreensão da especificidade do texto literário. Para que a análise de uma obra literária seja eficaz, o foco não deve recair exclusivamente na estrutura/forma do texto, mas estar relacionada com o conteúdo, com os elementos extralinguísticos, com o contexto de produção, etc. O texto literário, então, não interessa apenas pelo o que diz, mas como diz, diferente de outros gêneros textuais/discursivos. Assim, ressaltamos a importância dessas teorias estruturalista e formalista e também da historiografia literária, contudo o problema reside na transferência para o ensino na Educação Básica.

A partir desses levantamentos podemos afirmar que o ensino da literatura atual envolve práticas remotas, mas também a própria formação docente e a ausência da prática leitora do próprio professor, o qual “deveria ser um agente cultural na escola, que deveria estimular e seduzir os alunos para a leitura de obras de autores contemporâneos, inclusive as recém-publicadas, limita-se a ler ou reler as obras da lista” (CEREJA, 2004, p. 100).

Grande parte dos educadores não vivencia a fruição estética, sendo assim, incapaz de formar leitores, pois tampouco reconhecem a importância da leitura literária e seu caráter humanizador para transmitir aos leitores. Por isso, o livro conseqüentemente acaba sendo utilizado apenas como uma ferramenta de avaliação.

O aluno precisa saber como ler um livro, ser convidado e sensibilizado para a leitura, com a capacidade de construir sentidos e relacioná-los à realidade em que está

inserido. Felizmente, novas práticas, baseadas em novos procedimentos metodológicos, são sugeridas para a formação do leitor em uma perspectiva social, como abordaremos adiante.

2.2. LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

2.2.1. A concepção Interacionista de linguagem

Como vimos, os ideários do Estruturalismo e do Formalismo Russo foram influenciadores para o ensino, permeando a educação brasileira por um longo período. Mas, recentemente, a partir da década de 1980, sobretudo por influência de novas teorias nas áreas do ensino (VYGOTSKY, 1989) e das linguagens (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006), essa homogeneidade passou a ser paulatinamente abalada. Quer seja, já nas últimas décadas do século passado, a perspectiva interacionista da linguagem ganhou destaque, tendo em vista o entendimento de que a língua tem um caráter essencialmente social, dialógico, advindo da função do “outro” no uso da linguagem em contextos sociais concretos, e da consideração da língua como um fenômeno sócio-ideológico (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006)⁷.

Segundo Vygotsky (1989), o desenvolvimento humano é permeado por vários fatores, não só os biológicos ou genéticos, como também, a cultura, a sociedade, a prática e a interação são de suma importância. Segundo o autor, é a interação que faz com que o pensamento e a linguagem se desenvolvam, sendo esses ligados por laços externos. Para ele, o meio social também tem uma forte influência no desenvolvimento humano.

No que diz respeito às principais ideias vigotskianas, é comum encontrarmos os temas da Mediação e da Zona de Desenvolvimento Proximal, pois para o autor a mediação

⁷ Bakhtin pertenceu a um grupo de intelectuais de diferentes áreas, posteriormente denominado de Círculo de Bakhtin, daí saiam reflexões, compartilhamento de pensamentos e elaborações de obras. “Este círculo, foi um cadinho de idéias inovadoras, numa época de muita criatividade, particularmente nos domínios da arte e das ciências humanas” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 13). No caso de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, não se sabe o real motivo pelo qual Bakhtin não assinou a obra, uma hipótese seria a não concordância em realizar mudanças no próprio texto exigidas pela editora, outra seria o fato de modéstia intelectual por parte do autor, ficando, então, a assinatura a cargo de Volochínov.

está inserida em tudo que o ser humano pratica ou realiza, já que a relação do indivíduo com o mundo é indireta, pois é necessário o uso de elementos para realizar a mediação: “A linguagem é um signo mediado por excelência, pois traz consigo os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana” (QUADROS, 2009, p. 125). Dessa forma, o vínculo do sujeito com o mundo não é dado de forma direta, por ser a atividade humana mediada por signos e instrumentos.

É desse modo que Vygotsky certifica à linguagem uma função de evidência no procedimento do pensamento, pois ao interagir usando a linguagem no começo da existência humana, as pessoas adquirem toda história e valores culturais em que se inserem (QUADROS, 2009).

Os signos também são mediadores e possuem importante função na atividade psicológica, podendo expressar objetos e fatos, regulando e controlando as ações psicológicas humanas, pois é assim que, utilizando esses instrumentos, o ser humano interage no mundo. Na perspectiva de Vygotsky, o que há de mais importante na interação é a linguagem, e com isso o emprego dos signos é originado pela sociedade no decorrer dos tempos, transformando o modo social e o grau de sua propagação cultural.

No mesmo caminho, Bakhtin/Volochínov (2006), com uma perspectiva interacionista da linguagem, têm uma preocupação filosófica e uma observação da linguagem e da literatura de uma maneira bastante ampla. Na obra *Marxismo e Filosofia da linguagem*, os autores abordam, primeiramente a temática dos signos. Para eles, o signo é de suma importância para a existência da ideologia, a qual é constituída pela linguagem, “Todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 16), pois se houver alteração na ideologia, automaticamente ocorrerão mudanças na língua; signo e ideologia estabelecem uma relação mútua, sendo “tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 29).

O signo a partir de si mesmo não tem teor ideológico, só a partir do uso, enquanto linguagem ele é ideológico. É por meio da interação que os signos fazem sentido, já “Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 29).

Por sua vez, a linguagem é simbólica e ao mesmo tempo ideológica. Um exemplo é a foice e o martelo, eles enquanto corpo físico são um instrumento de forma natural, não são signos, servem como instrumentos de produção, exercem uma função prática, não

refletem tampouco representam algo. Mas eles podem adquirir outra atribuição, que não lhes é própria: no caso quando são utilizados no brasão estatal da União Soviética, eles têm um caráter ideológico, que “também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 29), ou seja, situado socialmente.

Diante disso, tanto os instrumentos de produção quanto os produtos de consumo (por exemplo, o pão e o vinho como símbolos religiosos) podem se transformar em signos ideológicos: “todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 30).

Sendo assim, cada campo da criatividade ideológica vai representar a realidade de forma peculiar: a religião de uma forma, a política de outra, o científico, e assim por diante. Cada um vai expor a realidade do seu modo. O signo também pode possuir um teor conotativo das coisas, ter um significado que vai além daquilo que ele representa no dicionário, pois ele não é estabilizado, muitas vezes requer interpretação e reflexão da realidade em que se encontra inserido, já que se estabelece na interação.

No que diz respeito à palavra, uma parte da linguagem, ela enquanto sistema é neutra, como se fosse apenas o significante (pensando a partir da concepção saussuriana sobre significante, a imagem, e a outra parte do significante, o significado, o conceito). O significado é atribuído a partir da realização da linguagem, sendo assim, a ideologia constituída. As palavras não têm somente o conceito ou o significado por si só, mas são permeadas de significados ideológicos, que serão moldados de acordo com a nossa intenção, de acordo com o que queremos que elas signifiquem, elas “estão sempre carregadas de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 96).

A palavra não pode ser analisada como um fenômeno isolado, pois não tem significado em si mesma, mas a partir das diferenças e por meio das interações sociais, assim ela assume diversas incumbências ideológicas, bem como os signos. Ela ainda é engendrada por intermédio da contextualização histórico social.

A palavra é superior sobre todas as outras formas, porque ela é fundamento da interação entre os sujeitos. A comunicação na vida cotidiana tem a palavra como seu aparato priorizado. Ela, então, é um signo ideológico, no qual reflete e refrata a realidade, ou seja, nós agimos pela linguagem e somos influenciados pela mesma, refletida por ela e

também parte dela. Além de ser um signo puro ela também é um signo neutro, ou seja, a palavra possui neutralidade ideológica, vai depender de onde ela parte para representar determinada realidade, no sentido de que é “neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 35), nas quais cada uma dessas áreas estabelecem seu próprio conteúdo ideológico. Diferentemente do signo em si, que tem uma relação indissociável da esfera ideológica.

A palavra enquanto signo ideológico tem o papel fundamental em detectar, de modo impressionável, toda e qualquer mudança social, mesmo que tal fato ainda não esteja claro, esteja apenas em processo, brotando, evoluindo para adquirir forma. Ela estabelece o ponto em que se desenvolvem prolongadas acumulações quantitativas de transformações (sociais), nas quais não puderam ainda conquistar características ideológicas novas e completas. É por meio das palavras, então, que podemos descobrir pelo que passam tais transformações sociais, seus processos mais ocultos e particulares.

O signo dá significação, sentido a tudo, até para uma música, pintura, teoria, etc. O signo é ancorado nas palavras, mas não pode ser substituído por elas, ele também é carregado de juízo de valor, emoção, etc. Como exemplo exposto por Bakhtin/Volochínov (2006): numa composição musical ou numa representação pictórica, não há a possibilidade de exprimir em palavras as sensações, os significados advindos daquelas.

O entendimento de um signo é dado a partir do contato que temos com outros signos já familiarizados por nós, nas palavras do autor: “a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 32). Assim, para compreendermos outros signos é preciso vinculá-los com os signos interiores (psíquico) e com os signos exteriores (ideológico), ou seja, os signos pelos quais somos detentores com aqueles que estão em dada situação ideológica, já que de acordo com Bakhtin, todo signo deve ser esclarecido por outro. Vale lembrar ainda que todo e qualquer signo é naturalmente social, seja ele exterior ou interior.

No que se refere à peça material denominada por Bakhtin, que se exerce como signo ideológico, pode ser considerada como o “som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outras coisas qualquer” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 31), as expressões, os gestos, que podem ser entendidos (peça material), então, como os recursos extralinguísticos.

Esses elementos extralinguísticos têm papel relevante na composição semiótica, na constituição da expressividade e do psiquismo. Por meio de tais elementos relacionados entre si que o enunciado fica claro e ganha significação, tudo nesse espaço deve ser levado em consideração. Tudo o que acontece na atividade mental (conteúdo, o que se quer expressar) por meio do organismo (o respirar, o gesto, a mímica, a língua de sinais) pode se converter em material para a expressão da atividade psíquica, podendo ser compreendida a partir da exterioridade (signo), dessa unidade material. Tudo o que mapeamos em nossa mente pode ser compreensível graças aos fatores extralinguísticos.

No mesmo caminho, Bakhtin/Volochínov explicitam sobre a consciência, esta estabelecida também pela linguagem. Linguagem esta entendida como lugar de interação humana. A consciência só é dada quando se consome de teor ideológico e, por intermédio disso, somente no desenvolvimento da interação social. A consciência individual, por sua vez, pode ser esclarecida com base no meio social, ela é “um fato sócio-ideológico” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 33), sendo assim, não tem caráter natural.

É evidente que o autor não concorda com o idealismo e o positivismo psicologista, os quais asseguram que a consciência pode originar a ideologia. Ela não acarreta a ideologia, mas sim, é impregnada por ela. A consciência se configura e se realiza nos signos, os quais se originam nas relações sociais de um grupo. Os signos que sustentam a consciência individual, fazendo com que se desenvolva. Ela deve estar pautada no conteúdo semiótico e ideológico para que exista. Assim sendo, “o estudo das ideologias não depende em nada da psicologia e não tem nenhuma necessidade dela” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 34).

De um modo geral, todas essas abordagens estão vinculadas à sociedade, seja a consciência, o pensamento, a língua, a linguagem e os signos, todos são um produto vivo de interação social.

Outra crítica que o autor supracitado coloca em realce na sua obra é sobre duas orientações do pensamento: a do Subjetivismo idealista, representado por Wilhelm Humboldt, Vossler e Benedetto Croce; e a do Objetivismo abstrato, tendo como representante Saussure. Na primeira orientação se desconsidera o social, nela tudo advém a partir de leis psicológicas, a linguagem compatibiliza a um caráter estético como se fosse regida pelas mesmas regras da criação artística, de ações totalmente individuais, remetendo às questões aristotélicas: se o indivíduo pensa bem, conseqüentemente fala bem. Diante disso, o pensamento dá lugar à fala, mas de uma forma psicológica, ou seja, as elaborações

linguísticas são humanas, e por isso o indivíduo estabelece a linguagem por si próprio, tem plena capacidade de criar formas linguísticas (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006).

Bakhtin releva o Subjetivismo idealista apenas pelo fato que este preza pelo conteúdo ideológico da palavra, porém o autor assume total divergência quando essa orientação defende que tal conteúdo advém das condições psíquicas do indivíduo.

No que tange à segunda orientação, ela caracteriza-se por defender as formas gramaticais e estruturais, o sistema das formas normativas, descartando o falante, este por sua vez, não pode interferir na construção da linguagem, apenas desfruta dela. Os atos individuais da fala são considerados equívocos ou desfiguração das normas da língua. Essa concepção é baseada no sistema fechado, que já está pronto. O Objetivismo abstrato visa a isolar a língua do seu potencial ideológico, o que faz com que a forma linguística não seja signos, mas apenas sinais, o que é um equívoco inaceitável, para o autor. Nesse aspecto, Bakhtin/Volochínov (2006) esclarecem que conceber a língua como sistema abstrato é tratá-la como uma língua morta, pois descarta seus processos evolutivos e sua função social. Logo, “os representantes dessa orientação acentuam constantemente que o sistema linguístico constitui um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta – e isto representa uma de suas posições fundamentais” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 91), como já visto nas discussões feitas ao Formalismo russo na seção anterior.

Nessa orientação só interessa a lógica interna, independentemente das manifestações ideológicas. Essa noção é aquela advinda de Saussure, em que a língua é unívoca, imutável, heterogênea, abstrata, passada de geração a geração. Contrariamente, Bakhtin/Volochínov (2006, p. 109) afirmam que “a língua não se transmite, ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo”. Diferente do que consta no CGL, os autores supracitados dão grande valorização à fala, defendendo que ela está estritamente relacionada com as condições comunicativas, logo, também às esferas sociais. Por esse motivo, a linguagem é variável e mutável. Enquanto que para a primeira orientação, o indivíduo que comanda o sistema linguístico, na segunda o sujeito é conduzido por esse sistema, sem nenhuma intervenção individual ou social no processo de criação ou transformação da língua.

Sobre essas duas orientações Bakhtin/Volochínov (2006) concluem que nenhuma delas é suficientemente capaz para tratar da natureza da língua, já que ela “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV,

2006, p. 127). Porém, é no uso que a linguagem ganha sentido, sendo a língua resultado da interação verbal, em que necessita ser contemplada tanto pelo social quanto pelo individual, por isso a incidência do autor em negar as duas orientações.

A compreensão, então, de Bakhtin/Volochínov (2006) sobre a língua refere-se ao fato de que ela é concebida “como um conjunto de formas, é independente de todo impulso criador e de toda ação individual, segue-se ser ela o produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição social, normativa para cada indivíduo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 79). A interação verbal, por sua vez, está ligada a todos os tipos de comunicação, ela é “acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos de trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.) dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 128).

Por isso a língua é concebida como fenômeno social, já que todas as palavras são dialógicas e formadas a partir da interação social, da relação que é estabelecida entre um “eu” e um “outro”, tendo significado a partir do contexto em que estão inseridas. Em decorrência disso, a leitura acontece do mesmo modo em situação de interação social, não apenas a interação face a face entre os sujeitos é dialógica, a leitura de um livro também representa o dialogismo defendido pelos autores, pois:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior [...] (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 126).

Assim, ao ler o leitor já está interagindo com outras vozes presentes na obra e ao dialogar com seus colegas sobre as impressões de determinado texto, o aluno internaliza várias interpretações e essa relação contribui, conseqüentemente, para a construção da sua própria compreensão do texto. Essa ideia da pluralidade das vozes/discursos, que dialogam e se harmonizam entre si no interior de um mesmo texto para produção de sentido é o conceito de polifonia, já utilizado metaforicamente por Bakhtin (1981) ao analisar os romances de Dostoiévski⁸ como sendo os primeiros plurivocais⁹. Conforme Bakhtin (1981,

⁸ Bakhtin (1981) refere-se a Dostoiévski como o criador do romance polifônico.

⁹ “A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski” (BAKHTIN, 1981, p. XVII).

p. XXXIII) “a essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia”. Assim, no contexto narrativo o discurso, as palavras, as expressões de outrem são sempre apresentados por meio das falas das personagens, somadas às do narrador (BAKHTIN, 1981). Isso significa também que um texto nunca é neutro, mas sim está permeado de intenções ideológicas expressas por meio da linguagem, as quais o aluno precisa reconhecer no momento da leitura.

A linguagem passa por transformações no decorrer dos tempos e depende do contexto, por isso sua característica histórico-social. É o procedimento de interação entre o individual e o coletivo que faz com que o signo conquiste seu valor real. Por isso, reafirma-se a ideia de que o estudo da linguagem não pode ser feito de forma isolada, não pode ser considerado estritamente como um sistema de signos, mas sim algo colocado em prática entre o eu e o outro, sempre relacionada na interação verbal, porque a linguagem é algo que sempre é construído durante o seu uso, e nesse sentido, ela é inacabada, social. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). A partir dessa formulação teórica, passaram-se a ser produzidos, já na década de 1980, encaminhamentos metodológicos superando a visão de ensino focada apenas no texto, de forma intrínseca.

Os fundamentos dialógicos estavam presentes já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1997), a partir de 1997, oficializando-se, portanto, como a concepção a ser adotada pelos professores das redes públicas e particulares de ensino de todo o país. Também estiveram presentes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), e agora estão presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Outra teoria de Bakhtin que é relevante para esse trabalho trata-se das esferas, que está relacionada com os campos de atuação, presentes na BNCC. Em sua rotina diária, o indivíduo está envolvido em atividades que vêm do campo doméstico, jornalístico, escolar, religioso, político, artístico, acadêmico, entre outros; aquelas são sempre constituídas/organizadas a partir do discurso, o que Bakhtin (1992) denomina de esfera¹⁰ de atividade e circulação de discursos (ROJO, 2009).

Assim, as esferas não são isoladas, mas se complementam constantemente umas com as outras, exercendo uma função mútua, ou seja, “[...] interpenetram-se o tempo todo em nossa vida cotidiana, organizando-a e organizando nossas posições e, logo, nossos

¹⁰ Os termos esfera e campo de atuação, nesse trabalho, serão usados como sinônimos.

direitos, deveres e discursos em cada uma delas” (ROJO, 2009, p. 110). Por isso a relevância da BNCC em trazer o ensino dos gêneros textuais em cada campo que eles atuam.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Essa forma de utilização da língua é tão diversificada quanto os campos e desenvolve-se por intermédio de enunciados¹¹, sejam eles orais ou escritos. É por meio deles (enunciados) que o objetivo de cada esfera é transparecido. Assim, “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Essa definição ressalta duas características igualmente relevantes: a relativa estabilidade dos enunciados e a sua utilização em um dado campo.

As esferas, então, são as responsáveis por estruturar a produção, divulgação e recepção dos enunciados em determinado gênero textual/discursivo.

Os gêneros são estabelecidos e determinados de acordo com as especificidades de cada campo nos quais estão inseridos, por meio do conteúdo temático, estilo e pela construção composicional. Dentro de cada esfera existem vários gêneros textuais/discursivos que serão selecionados de acordo com a atividade comunicativa a ser exercida pelo sujeito (BAKHTIN, 2003).

Já Schneuwly (2004), também baseando-se em Bakhtin, esclarece que o gênero é um artefato criado pelo ser humano, que serve como uma forma de mediação entre emissor e receptor. A partir do que ele fala ou escreve, está se utilizando de um determinado gênero, pois se apropria dele sem ao menos perceber. O gênero nada mais é que o texto em si, com intenções comunicativas, e o autor afirma que pode ser uma ferramenta de desenvolvimento das aptidões humanas.

Desta forma, o estudioso, seguindo Bakhtin, justifica que o sujeito precisa entender os gêneros como instrumentos, pois tudo o que falamos é mediado por eles, logo “os gêneros podem ser considerados como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação” (SCHNEUWLY, 2004 p. 74) e também “um termo de referência intermediária para a aprendizagem” (p. 75), porquanto ele ainda expõe que o gênero é um instrumento e simultaneamente objeto de ensino-aprendizagem. O autor vai além quando também classifica o gênero como megainstrumento, pois este “contribui para a

¹¹ Unidade real da comunicação verbal.

sobrevivência da sociedade” (SCHNEUWLY, 2004, p. 26), controla e encaminha a ação no mundo em que esta se desenvolve e evolui.

Diante disso, segundo este mesmo autor, os gêneros textuais/discursivos têm o poder de modificar o comportamento das pessoas, pois o gênero (artefato) ao se transformar (instrumento), transformam-se, também, os modos de como os indivíduos se comportam em determinadas situações. Sendo assim, ao ser adaptado e usado pelo indivíduo é que o instrumento torna-se mediador/modificador de uma atividade, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades individuais. Dessa maneira, ao ser utilizado, o gênero desperta certa visão de mundo e faz com que cada usuário possua uma noção específica dele (mundo), ou seja, permite ampliar os conhecimentos. Além disso, o gênero é uma forma de linguagem que possibilita a produção de textos e o seu desenvolvimento.

Uma questão se coloca: se os gêneros são utilizados por todos e todos os dias em todas as interações, o que a escola teria para ensinar? É de suma importância atentar, então, para a diferença entre gêneros primários e secundários. Podemos entender por gêneros primários aqueles que não precisam ser ensinados na escola, são aqueles utilizados em uma conversa, por exemplo, algo que não foi planejado, baseiam-se nos conhecimentos individuais, ou seja, se dão de maneira automática, melhor dizendo nas palavras do escritor russo “se formam nas condições da comunicação imediata” (BAKHTIN, 2010, p. 263).

Conforme Schneuwly (2004), os gêneros secundários têm a possibilidade de elaboração prévia, são os gêneros que precisam e devem ser ensinados na escola, pois “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico e sociopolítico, etc.” (BAKHTIN, 2010, p. 263). Os gêneros “ensináveis”, assim, são aqueles cuja funcionalidade extrapola do círculo familiar, passando para outras esferas de utilização da linguagem, como os textos mediadores das relações de trabalho e, conseqüentemente, de poder. Eles são o princípio para que o aluno reestruture a possibilidade de produzir transformação nas operações da linguagem.

Em relação à escolha de um gênero, Bakhtin (2010) afirma que ela é feita a partir de uma dada situação, dependendo da intenção e da finalidade do emissor, do conteúdo a ser informado e do estilo do mesmo,

[...] a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero. Essa escolha é determinada pela especificidade de um

dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas) pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. (BAKHTIN, 2010, p. 282).

Os gêneros textuais/discursivos também são mutáveis, podem ser orais e escritos, e em número tão amplo (porque não dizer, infinito) que muitas vezes não podem ser classificados. Não sendo estáveis, precisam ser adaptados para um determinado fim. Conforme cada campo vai se transformando, atualizando-se no decorrer dos tempos, vão aparecendo novos gêneros ou vão “[...] diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 1997, p. 279), visto que cada campo abrange uma gama de gêneros. Assim, devemos ensinar os nossos alunos a ter um domínio sobre os gêneros para que eles possam melhor se estabelecer em suas formas de interação. A BNCC traz um repertório de gêneros a ser trabalhado na escola dentro de cada esfera/campo, que discutiremos no capítulo 4.

Realmente, as contribuições de Bakhtin/Volochínov (2006) na área dos estudos linguísticos e literários se apresentam como um marco para a mudança nas concepções de leitura e de texto, do seu contexto de produção e do papel do leitor, apresentando a importância do sentido dialógico de toda palavra, no qual o texto surge como um espaço de compartilhamento e comunicação, reafirmando a condição social da linguagem.

O enfoque social da leitura é concebido a partir de uma interação verbal e social da língua por meio do seu uso. Desse modo, Mello (2013, p. 100) aponta que:

O ensino de língua filiado ao sociointeracionismo contempla a leitura, a produção de texto e a oralidade em situações reais vivenciadas pelos educandos no entorno social da escola e inclui a reflexão sobre a língua, contemplando as gramáticas internalizadas, a descritiva e a histórica, além da normativa, hegemônica no modelo de ensino tradicional de orientação estruturalista.

Assim sendo, o novo olhar para o ensino da língua e da literatura, como forma de interação social, está relacionado com o objetivo das práticas de oralidade, de leitura e de escrita, considerando a língua nas situações reais de uso, fato que contribui para ampliação do domínio linguístico. Fica sob responsabilidade do educador a criação de condições para que o aluno participe da proposta de letramento e compreenda a língua como instrumento social. Diante disso, nossa intenção é perceber na BNCC se a concepção interacionista é

forte no documento, como já vem sendo citada desde os PCN ou se a abordagem estruturalista e a formalista são as que prevalecem.

2.2.2. Estética da recepção

No mesmo sentido, de romper com os paradigmas da leitura do texto em si próprio, a Estética da recepção surge como uma provocação também à história da literatura e como crítica à corrente formalista e marxista.

Principiada na Alemanha em meados de 60, tem como principal representante Hans Robert Jauss, que realiza uma crítica às metodologias de literatura, vigentes na sua época, que estavam consolidadas nos ideais ora do positivismo ora do idealismo, as quais reduzem a história da literatura na sucessão temporal dos textos e na biografia do autor.

A história da literatura constituía-se em selecionar as obras e os gêneros (lírico, romance, drama, etc.) como mais pertinentes de acordo com o grau de importância do seu escritor, àqueles que adotavam um cânone geral, sendo as obras ordenadas em sequência cronológica. Com isso, “os autores menores ficam aí a ver navios (são inseridos nos intervalos entre os grandes), e o próprio desenvolvimento dos gêneros vê-se, assim inevitavelmente fracionado” (JAUSS, 1994, p. 07).

Além disso, Jauss tece uma crítica ao formalismo, por defender a autonomia soberana textual no estabelecimento do sentido, com uma única possibilidade de leitura; e ao marxismo, por submeter à arte literária na ênfase econômica, corrente que tem o seu postulado exclusivamente na posição social, ou seja, a literatura nada mais é que o reflexo da realidade social. Teorias pelas quais Jauss queria se desfazer, porque descartavam a recepção: “Ambas privam a literatura de uma dimensão que é componente imprescindível tanto de seu caráter estético quanto de sua função social: a dimensão de sua recepção e seu efeito” (JAUSS, 1994, p. 22), isto é, os receptores são passivos, tendo um papel restrito para o entendimento da obra.

O principal representante da Estética da recepção, então, discorda que o texto literário tenha sentido por si só, que a significação durante a leitura seja realizada apenas pelas sequências linguísticas ou pelo como estão organizadas. Para ele, o fator externo não

é o todo compreensivo, desta forma, a investigação do texto deixa de ser estrutural e o escritor da obra não é o único detentor da interpretação.

Zilberman (1989) afirma que Gadamer considera os fatores históricos, culturais, sociais como fundamentais da compreensão do texto, enfatizando o papel central do leitor, já que é ele quem dá sentido à obra, quem estabelece um significado que o texto em si não possui. Por isso, a Estética da Recepção dá ênfase no leitor, no processo de produção de sentidos do texto, pois, de acordo com Wolfgang Iser, “o leitor converte-se numa peça essencial da obra, que só pode ser compreendida enquanto uma modalidade de comunicação” (ZILBERMAN, 1989, p. 15). Por isso, Zilberman (1989, p. 49) afirma que Jauss “sugere que o foco deve cair sobre o leitor ou a recepção, e não exclusivamente sobre o autor e a produção”.

O diferencial das concepções de Jauss é também pelo fato de que ele traz o momento histórico como fator principal para a leitura da obra. Essa historicidade defendida pelo autor não é aquela baseada nos postulados do positivismo, que se foca na cronologia das obras, mas aquela que entende que os leitores mudam de acordo com a época, e que, assim, não se lê de forma idêntica um mesmo livro, a história está em sintonia com renovação, com distintas releituras (ZILBERMAN, 1989).

A título de exemplificação, o leitor de “O Primo Basílio”, de Eça de Queiroz, que leu a obra no momento de produção, no ano de 1878, não teve a mesma experiência estética de que um leitor que esteja inserido no século XXI. A história não é a mesma, nem o leitor, tampouco as impressões sobre a obra.

Assim, como o marxismo e o formalismo foram incapazes para constituir a história da literatura, Jauss (1994), apreciando o valor do leitor, desenvolve sete teses com o intuito de estabelecer uma nova direção para a história da literatura.

A primeira tese se refere à historicidade, entendida como a ressignificação das leituras, seja mediante o leitor, receptor do texto, que dá novo sentido ao mesmo; seja em razão do escritor, que recria a obra, estabelecendo um novo enfoque (intertextualidade); seja por meio do crítico, que faz a obra repercutir por meio de suas análises. Assim, pelo fato da obra não ser estável é que ela se renova, por isso continua viva, graças ao diálogo do leitor com o texto. Nas palavras do autor: “A história da literatura é um processo de recepção e uma produção que se realiza na atualização dos textos literários. [...] A obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador de cada época um mesmo aspecto” (JAUSS, 1994, p. 25).

A relação dialógica ajustada entre leitor e a obra tem implicações estéticas e históricas. Na primeira implicação, a recepção primária é dada se avaliando a qualidade estética em sintonia com os textos já lidos; já a segunda, a interpretação do texto é contínua e se aprimora do decorrer dos anos, “enriquece de geração a geração [...] tornando visível sua qualidade estética” (JAUSS, 1994, p. 23).

Já a segunda tese diz respeito ao horizonte de expectativas, ou seja, o conhecimento prévio do leitor sobre a estrutura do texto, sobre o gênero, sobre o conteúdo, para que a significação do texto vá se moldando: “A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida” (JAUSS, 1994, p. 28). Nessa ideia, considera-se que o leitor vincula o texto com suas vivências. Sua compreensão se constitui por meio dessa fusão de horizontes de expectativas, o seu e o do texto. As coisas, os objetos ou as obras não têm um sentido “em si”, pois como cada sujeito-leitor tem sua experiência particular, cada coisa ou obra significa de acordo com o seu conhecimento de mundo, seu horizonte de expectativas.

Outrossim, para que esse conhecimento prévio seja pleno na hora do estabelecimento do sentido do texto, é necessário, de acordo com Jauss (1994), estar concatenado em três aspectos: no conhecimento do gênero, suas normas e características; na intertextualidade, que é a associação implícita que o receptor faz com as obras já lidas; na contrapartida entre ficção e realidade, a equiparação que o leitor realiza entre “função poética e a função prática da linguagem” (JAUSS, 1994, p. 29).

No que concerne à terceira tese, trata-se do valor de uma obra e da reconstituição do horizonte de expectativas, que são estabelecidos pela distância estética existente entre o leitor e a obra. Para Jauss, afirma Zilberman (1989), quanto maior essa distância, maior a pertinência da obra. A distância estética é irrisória se o texto não adultera o horizonte de expectativas. Isso ocorre, por exemplo, quando o sujeito fixa sua leitura em apenas em um gênero, somente *Best-Seller* ou autoajuda, seu repertório literário não se altera e não se edifica. Já a arte que o público não vê obviedade, essa sim, é inovadora.

A quarta tese, expõe Zilberman (1989), está mais relacionada à hermenêutica, a qual visa a analisar com mais êxito o vínculo do texto com seu contexto de produção. O momento histórico da obra tem força para a formulação de sentidos no presente, verificando como o texto literário foi analisado e recebido no momento em que surgiu,

qual foi sua relevância histórica. Quando um leitor se utiliza desse feito “traz à luz a diferença hermenêutica entre a compreensão passada e a presente de uma obra, dá a conhecer a história de sua recepção” (JAUSS, 1994, p. 35). Além disso, esse resgate também limita a opinião do crítico ao avaliar um texto literário.

A quinta tese está ligada ao fator diacrônico. Assim, Zilberman (1989) esclarece que a obra não perde sua relevância em decorrência do tempo, pode aumentar ou retroceder o grau de pertinência, porém nunca será acabada, já que em cada época se estabelece um novo significado ao texto.

Jauss (1994, p. 44) defende que nem sempre o caráter estético de um texto é evidente de modo instantâneo, “no horizonte primeiro de sua publicação”, pode haver um grande intervalo para tal reconhecimento. Desse modo, essa tese trata da evolução do texto literário, como ele vem sendo recebido ao longo dos anos. Não deve ser levado em conta somente o marco da recepção literária que ela teve no passado, mas a evolução literária, tanto em seus aspectos formais quanto ideológicos. A título de exemplo, uma descrição histórica pode ter sido considerada verossímil no momento de sua origem, posteriormente reavaliada e enquadrada como ficção, como arte ou vice-versa: “O novo momento da evolução literária lança luz inesperada sobre uma literatura esquecida, luz esta que lhe permite encontrar nela o que anteriormente não era possível buscar ali” (JAUSS, 1994, p. 44).

Já a sexta tese está vinculada ao fator sincrônico, verifica as obras literárias que foram publicadas concomitantemente, e percebe os motivos, as características pelas quais algumas foram canonizadas e outras não, isto é, visa a repensar o cânone.

Por fim, a última tese, explica Zilberman (1989), tenciona-se a analisar a conexão entre literatura e sociedade, levando em conta a função social da arte literária. Aqui se afirma que a literatura influencia o leitor na compreensão do mundo, conseqüentemente também, no seu comportamento social, ou seja, ela tem um caráter formador. Dessa forma, de acordo com Jauss (1994), essa função social só é alcançável na ocasião que a experiência literária vai ao encontro do horizonte de expectativas, mas o “horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento de mundo, e, assim, retroagindo seu comportamento social” (JAUSS, 1994, p. 50).

Nessa linha conceptual, o conceito de leitor está sustentado em duas categorias: a de horizonte de expectativas (conceito fundamental da Estética da Recepção, já abordado na segunda tese), aquilo que é peculiar de cada indivíduo que faz com que julgue e

compreenda a obra; e a da emancipação, em que a obra orienta o leitor, ampliando sua visão sobre o mundo, transformando-o nas sucessivas leituras. A obra pode orientar a atenção do leitor, de forma implícita, a seguir determinado caminho, modelos e regras, pelo fato de ela interagir com o receptor, pois ela apresenta-lhe normas ou modelos de atuação “Porque a recepção representa um envolvimento intelectual, sensorial, e emotivo com a obra, o leitor tende a se identificar com essas normas, transformadas assim, em modelos de ação” (ZILBERMAN, 1989, p. 50). Mas é o leitor quem aceita ou rejeita esses caminhos, de acordo com seus interesses, objetivos e experiências.

A experiência estética assume função fundamental à emancipação do leitor, uma vez que este torne compreensíveis três aspectos: A *poiésis*, em que a arte possibilita ao leitor não ser somente receptor, mas ser participante à continuação da obra, podendo exercer o posto de coautor ao dar sua própria interpretação ao texto; a *aisthesis*, referente ao despertar do leitor para a realidade artística, o impacto que a obra gera no leitor mediante a arte, o leitor torna-se sensibilizado pelo texto; e a *katharsis*, a qual consiste na possibilidade de o leitor analisar a realidade e ser capaz de julgá-la, ampliando sua óptica em relação aos acontecimentos, desautomatizando suas percepções, isto é, o leitor se transforma após a leitura, desenvolvendo um olhar mais aguçado sobre o mundo em que se insere.

Jauss (1994) justifica que é por meio da vivência da experiência estética que o sentido da produção artística se concretiza, arquitetando dois conceitos, resultantes para estabelecer o efeito estético, que são dados concomitantemente: fruição compreensiva e a compreensão fruidora, em que o leitor compreende se deleitando com o texto (prazer intelectual). Quando o leitor lê e sente alguma sensação, assim, ele se apropria da obra e inicia sua experiência estética. Então, para que a obra seja compreensível, o leitor precisa apreciá-la e aproveitá-la, para resultar na aprendizagem e conhecimento.

Para favorecer a formação de um leitor autônomo em situações de ensino, Bordini e Aguiar (1993) sugerem abordar obras que retirem o leitor de sua zona de conforto. Se a obra está muito próxima das experiências de leitura do leitor, seu horizonte de expectativas permanece inalterável, já que não demanda empenho do leitor apropriar-se das novas possibilidades significativas. Por isso, para uma prática da leitura literária emancipadora e que se torne um instrumento na formação de leitores, as autoras recomendam identificar quais são as obras literárias e autores preferidos pelo aluno, para posteriormente proporcionar o contato com textos mais densos, temática ou esteticamente, que ampliem o

seu universo cultural, para que o discente aceite e adquira novas formas de vivências, modos de pensar e se expressar, pois “o texto quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativa, ampliando-os” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.89).

Se o tema se repetir na oferta de textos, “os demais recursos compositivos devem ser radicalmente diferentes, de modo a que o aluno ao mesmo tempo perceba estar ingressando num campo desconhecido, mas também não se sinta inseguro demais” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 92). Logo, o Método Recepcional evidencia o vínculo entre o familiar e o novo, o que adquire relevância quando consideramos que se o prazer estético for desvalorizado, a obra será recusada. É o professor quem faz a mediação para que o aluno tenha uma experiência estética, usufrua da linguagem e da forma do texto. O receptor realizará o todo compreensivo por meio da interação com o texto, o qual se materializa na recepção da obra.

Assim, a leitura e a análise de um texto só têm sentido em situações de interlocução do leitor com o texto e com outras experiências de seu cotidiano. Dessa forma, consideramos a leitura literária como prática social, em que o aluno-leitor pode perceber os valores presentes na obra e relacioná-los com sua realidade social e histórica.

2.2.3. Mediação da leitura literária

A associação das teorias recepcionais de texto e da concepção social de linguagem consistem em diferencial para efetivar a leitura literária como prática social, pela incorporação de encaminhamentos metodológicos nas aulas que deem ênfase à recepção das obras, tal como previsto na Estética da Recepção, ao mesmo tempo em que se cria um ambiente de ensino que considere o discurso como prática social (MELLO, 2013).

Dessa forma, o docente pode promover o encontro do aluno com a literatura, apresentando a leitura literária como prática social. Para isso, Cosson (2009, p. 29) explica que “ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”.

Uma possibilidade para equalizar isso em práticas educativas seria trabalhar a leitura literária buscando o compartilhamento das significações, reconhecendo a importância da leitura para a vida dos sujeitos leitores, sem deixar de atentar para a necessidade de compreensão da especificidade estética das obras, o que pode ser feito por meio de estratégias de leitura. Além disso, uma postura democrática do professor durante as escolhas literárias, apresentando novas possibilidades no mundo da cultura escrita, é algo bastante favorável.

Para que os conceitos abordados possam ser postos em prática, o papel do professor melhor se define como o de mediador, o que faz todo sentido se lembrarmos de que tudo o que o homem faz é mediado por algo, ou seja, a relação do ser humano com o mundo é dada de forma indireta (VYGOTSKY, 1989).

Em situações de ensino de literatura, o mestre pode melhor contribuir para que o aluno seja um leitor competente, guiando-o pela leitura, ensinando-o a como ler uma obra, convertendo-se em uma ponte para auxiliá-lo a otimizar sua dedicação quando os níveis de dificuldade dos textos mais complexos assim o favorecerem. Dessa forma, o professor-mediador ajudará seu aluno a construir o conhecimento, em lugar de repassar informações prontas para que o aluno apenas as absorva.

O papel do mediador vai além de possuir conhecimento científico, é necessário que o professor disponha de habilidades intelectuais e pessoais, como ser criativo, comunicativo e empático. Ademais, na mediação são importantes a afetividade, o diálogo e a aproximação entre o professor e aluno para o desenvolvimento da aprendizagem, “Uma estrutura que, por agora, poderia ser concluída adquirindo um novo e último significado: a metáfora da ‘ponte’”¹², (MUNITA, 2014, p. 39, tradução nossa). Essa metáfora vai ao encontro do que Vygotsky (2008) denominou de zona de desenvolvimento proximal e Wood et. al (1976) de teoria do andaime, conceitos que explicaremos adiante.

Para Vygotsky (1991) a interação do homem com o mundo é dada mediante o uso de instrumentos físicos e instrumentos abstratos (signos), os quais estão mutuamente relacionados. A primeira mediação instrumental é aquela pela qual o indivíduo se conecta com o mundo a partir de aparatos que servem de intermediadores em determinada ação. Assim, a palavra instrumento diz respeito “[...] à função indireta de um objeto como meio de realizar alguma atividade” (VYGOTSKY, 1991, p. 38). Por exemplo, ao escrever na

¹² “Un entramado que, por ahora, podría cerrarse agregando un nuevo y último elemento: la metáfora del ‘puente’” (MUNITA, 2014, p, 39).

lousa, o professor utiliza-se do giz, este funciona como um instrumento mediador para atividade externa, que é passar uma informação no quadro negro, sendo uma mediação direta, com um instrumento concreto.

Já a mediação estabelecida por meio de signos não tem ação diretamente no indivíduo (ele não precisa sentir, nem tocar), é aquela interação que liga o homem com o meio numa ação interna, como forma de substituir os instrumentos concretos. De acordo com Vygotsky (1991, p. 38), o signo “[...] age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”. A título de exemplo usamos os ícones das placas de trânsito, são signos que representam uma informação de natureza simbólica, os quais o ser humano tem internalizados e apresentam uma informação que é facilmente compreendida pelas pessoas. A utilização desses instrumentos acarreta em transformações no comportamento do sujeito e são de suma importância para seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991).

Dentro desse panorama interacional, que está fortemente imbricado no aprendizado e no desenvolvimento, está a mediação que o professor estabelece entre o aluno e o conhecimento.

A partir de uma experiência realizada com duas crianças, em que ambas tinham o desafio de resolver um mesmo problema, o qual era complexo para a fase em que se encontravam, Vygotsky (2008, p. 129) constatou que aquela que teve colaboração de outra pessoa obteve sucesso na resolução da atividade proposta, defendendo que “com o auxílio de outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento”. Com isso, a criança não é só capaz de resolver problemas independentemente, como também pode ultrapassar seus limites.

Esse processo de interação, estabelecido por alguém que já dispõe de uma estrutura cognitiva mais avançada, é o que o autor denominou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Para que essa ideia seja compreendida com mais êxito, precisamos abordar o que vem a ser o nível de desenvolvimento real (primeiro nível) e o nível de desenvolvimento potencial.

O nível de desenvolvimento real concerne ao conhecimento já internalizado pela criança, aquele que ela já domina, sendo visto “[...] como resultado de certos ciclos de desenvolvimento completados” (VYGOTSKY, 1991, p. 57), e por meio disso ela consegue realizar atividades por si própria sem qualquer assistência.

Já o nível de desenvolvimento potencial diz respeito à meta a ser atingida, o que o aluno pode aprender. A criança somente completa esse nível com a intervenção de outro. Quando o estudante já pode realizar um problema sozinho o nível se transforma em real, o qual resulta num novo conhecimento, e a partir de então o aluno está apto a novas aprendizagens, concretizadas graças à interação dada com pessoas mais experientes. Logo a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Esquema 1: Esquema sobre os níveis de desenvolvimento definido por Vygotsky



Esquema elaborado pela autora

Logo, a ZDP refere-se à influência que um adulto ou um professor exerce sobre um aluno, resultando na aprendizagem: “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1991, p. 58). É essa mediação que faz com que a criança se desenvolva, sendo esse desenvolvimento mais promissor do que aquele dispensado somente pela idade mental. A experiência do psicólogo “[...] nos mostra que a criança com a zona de desenvolvimento proximal terá um aproveitamento muito melhor na escola” (VYGOTSKY, 2008, p. 129). Logo, é a intervenção realizada pelo professor que possibilita ao aluno ultrapassar seus limites, resultando em níveis de desenvolvimento, pois o que o aluno consegue realizar apenas em colaboração, posteriormente efetuará de modo independente.

Com a mesma concepção sobre a interação e sua relevância na aprendizagem, Bruner, Ross e Wood (1976) formularam o conceito de *scaffolding* (andaime), fazendo uma analogia com a construção civil. A intenção foi demonstrar como um indivíduo

(tutor), com habilidade superior, pode contribuir para a formação do conhecimento do sujeito com menos informação, em que “[...] um membro ‘sabe a resposta’ e o outro não”¹³ (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, p. 89, tradução nossa).

Essa interação entre a criança e o adulto ou entre o aluno e o professor é instrucional, ambos relacionam-se para o desempenho de habilidades, as quais um deles não dispõe, acarretando na aquisição de novos conhecimentos e possíveis resoluções de problemas.

Para que avancem etapa por etapa, as crianças dependem dessa “andaimagem”, que é a instrução educativa do outro para sua escalada no saber, sendo assim, o andaime elevado mediante a evolução do aluno com dado conhecimento.

O *scaffolding* consiste no apoio que o estudante precisa para se firmar até atingir um ponto almejado. O andaime pode ser entendido como uma ferramenta fornecida pelo professor e simultaneamente é o próprio professor, o qual tem a função de guiar o aluno no processo de sua formação do conhecimento: “Os andaimes se dão por meio de pistas linguísticas que auxiliam no aprendizado de algum conhecimento não apropriado” (MONTENEGRO, 2012, p. 108). Nesse processo, o professor apenas dá indícios para a solução do problema, cabendo a resolução ao estudante.

Quando o conhecimento é atingido, o auxílio não é mais relevante e o aluno descarta tal instrumento e põe em prática o que aprendeu, agindo independentemente.

Cada processo de transição de uma tarefa para outra requer mais complexidade, por isso exige-se a presença do andaime, pelo qual o aluno se firma e continua a progredir, podendo ver sentido em suas atividades. O professor precisa respeitar o nível de aprendizagem do aluno, aumentar a complexidade de acordo com o ciclo do estudante, pois não é tudo que o aluno resolve somente com o auxílio do tutor, o estudante precisa dispor de algumas habilidades para resolver problemas e o mediador precisa levar em consideração o conhecimento base do aluno.

[...] essa andaimagem consiste essencialmente em o adulto controlar aqueles elementos da tarefa que estão, inicialmente, além da capacidade do aprendiz, desse modo, permitindo prestar atenção e só completar aqueles elementos que estão no alcance de sua competência (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, p. 90, apud MONTENEGRO, 2012, p. 30).

¹³ “[...] in which one member ‘knows the answer’ and the other does not” (WOOD; BRUNER; ROSS, 1974, p. 89).

O professor não deve dar respostas prontas, apenas encaminhar para execução de algo. Daí resultam transformações de comportamento, para assim avançar para o próximo nível.

Wood et al (1976) designaram seis especificidades para a constituição dos andaimes: 1) recrutamento, 2) redução nos graus de liberdade, 3) manutenção da direção, 4) ênfase em características críticas, 5) controle da frustração e 6) demonstração.

O recrutamento diz respeito à motivação que o tutor se encarrega de despertar nos alunos, para que fiquem inteirados no assunto e sintam-se envolvidos com a atividade proposta.

A relação nos graus da liberdade é quando uma tarefa realiza-se por partes, dividida passo a passo, de modo simplificado, a fim de que o estudante, progressivamente, seja capaz de resolver até o fim uma atividade, havendo falhas possa verificá-las: “Na quebra da tarefa os alunos, embora não cheguem de imediato à solução da tarefa em curso, podem, ao menos, ir reconhecendo que estão no caminho certo” (MONTENEGRO, 2012, p. 62). Tal ideia, os autores retiraram de N. Bernstein (1967) que salientou a importância de deixar uma atividade ao alcance do aluno, do seu grau de instrução, encarregando-se o tutor de completar o restante, para que, então, o aluno desenvolva-se e aperfeiçoe-se (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976).

A manutenção da direção compete ao aluno se focar na finalidade da atividade, sintam-se motivado para realizar a tarefa, para que não retroceda ou estacione.

A ênfase das características críticas recai no docente, responsável por realçar o que há de importante na atividade. Dessa forma, ele direciona e enfatiza alguns aspectos que o aluno não reconheceria por si próprio, por isso o professor dá pistas para a realização dos exercícios, assim os aprendizes observam se estão no caminho certo.

O controle da frustração permite ao professor amenizar a tensão de dada atividade, ou seja, a mediação dele torna a tarefa mais leve, evitando que o aluno se sinta incapaz, facilitando o processo, mesmo que às vezes seja complexa a sua execução. Juntamente com seus alunos o docente faz o que for necessário para harmonizar a situação.

Por fim, a demonstração corresponde ao modelo que o educador desenvolve para mostrar aonde se quer chegar com a atividade proposta e o que se objetiva com ela. Diante disso, “[...] o sujeito que consegue realizar a tarefa seguindo um andaime demonstração é

capaz de entender os objetivos daquela tarefa, é capaz de significar as ações e não apenas repeti-las, pois, já possui as ferramentas necessárias para realizá-las” (MONTENEGRO, 2012, p. 88). Podemos perceber que o andaime de demonstração é apenas um modelo que o aluno segue instrução, não é uma reprodução.

Porém, não é sempre que o aluno consegue realizar uma tarefa com a demonstração. A título de exemplo, se um professor utilizar esse andaime com uma turma de 6º ano do ensino fundamental para analisar um poema do simbolismo ou resolver exercícios sobre orações subordinadas, raramente a turma terá sucesso, pois ainda não está no nível dos seus alunos, ou seja, os estudantes, até então, não possuem elementos necessários para executar tal ação. Por isso é preciso que o docente reconheça o conhecimento básico de seus alunos.

Podemos notar que a metáfora da ponte (MUNITA, 2012), a ZPD (VYGOTSKY, 1991/2008) e o andaime (WOOD et al., 1976) estão intrinsecamente relacionados, pois em todos a intenção é de ressaltar que seja proporcionado ao aluno ferramentas necessárias para execução de dada lição (informação nova) até que seja aprendida e realizada de modo autônomo, o que antes era uma atividade executada em colaboração.

Além disso, a ação do professor-mediador favorece condições para que o aluno tenha domínio da cultura e esteja inserido no mundo da escrita, por meio de ações em que o discente se sinta à vontade e acolhido pelo outro, as quais se realizam a troca de experiências para que ocorram as mudanças e construção de sentidos. A função primordial do mediador seguindo o pensamento de Petit (2001) é oportunizar que os alunos usufruam dos seus direitos culturais “entre os quais incluiriam o direito à informação e ao saber, o acesso à história de sua cultura de origem ou o direito de construir a própria identidade com a ajuda de palavras escritas por outros¹⁴” (MUNITA, 2014, p. 47, tradução nossa).

Munita (2014) indica a existência de três tipos de mediadores, fundamentando suas concepções nos postulados de Martín Barbero e Lluch (2011). Um primeiro mediador é aquele pertencente ao contexto familiar, que adquiriu experiência leitora de modo independente e repassa essa prática aos membros do seu convívio familiar, de modo informal. Um segundo é o mediador profissional, o qual se concentra num ambiente institucional, como o professor, o bibliotecário, com a função de promover a leitura. O terceiro concentra-se no mediador político ou cultural, que se preocupa com mudanças

¹⁴ “[...] entre los cuales se contarían el derecho a la información y el saber, el acceso a la historia de su cultura de origen o el derecho a construir la propia identidad con la ayuda de palabras escritas por otros” (MUNITA, 2014, p. 47).

voltadas às condições políticas e econômicas, por exemplo, visando ao avanço da promoção da leitura.

Aqui importa compreender a força da ideia de zona de desenvolvimento proximal, já abordada, proposta por Vygotsky, para o que hoje entendemos por mediação na promoção da leitura literária, não como algo espontâneo e acessório: “Falar da leitura implica destacar, primeiramente, a ideia de zona de desenvolvimento proximal [...]”¹⁵ (MUNITA; MANRESA, 2012, p. 119, tradução nossa), pois a mediação está inserida não só em situações de ensino formal, mas sim em tudo que o ser humano faz. Atendendo ao fato de que a relação do indivíduo com o mundo é indireta, há grande vantagem em explorar elementos para realizar a mediação. Dessa forma, quando o aluno interage com o outro, seja o professor ou outro colega que pode auxiliá-lo ou compartilhar a experiência de leitura, ele aprende e se desenvolve.

Existem quatro tópicos para sintetizar a mediação leitora: 1) A mediação está vinculada a certa visão de mundo, a valores, a fatores ideológicos, sem imparcialidade; 2) ela tem o poder de transformações significativas tanto no leitor quanto no próprio mediador; 3) por não ser totalmente determinada ela vai se configurando gradativamente durante sua própria ação, sendo adaptável de acordo com a finalidade e contexto da sua inserção; 4) por ser dada progressivamente, é lenta, necessita de um período prolongado para ser concretizada de modo eficaz (MUNITA, 2014).

No tocante à discussão literária como ferramenta mediadora, essa ação se filia a uma concepção dialógica de linguagem ao promover o confronto de ideias e a consciência da participação do outro na produção de sentidos do texto, atividades em que o papel do educador se mostra fundamental, para mediar a negociação de sentidos do texto entre os alunos, ou entre os alunos e ele próprio, refletindo juntos sobre a obra lida. Nesse tipo de prática educativa dialógica, o professor afasta-se do modelo transmissivo de conhecimentos cristalizados sobre a literatura, em que somente expõe os conteúdos para que o aluno os absorva de forma mecânica, mas, em vez disso, disponibiliza caminhos para que ele se torne um leitor autônomo e exponha seu ponto de vista, podendo interagir tanto com os colegas, quanto com o professor. Dessa forma, cria-se um contexto de ensino-aprendizagem dinâmico, cabendo ao mediador interferir nos momentos precisos para esclarecer dúvidas, fazer questionamentos, propor hipóteses, e quando este percebe que o

¹⁵ Hablar de la lectura implica focalizar, en primera instancia, en la idea de zona de desarrollo próximo [...]” (MUNITA; MANRESA, 2012, p. 119).

trabalho interpretativo está fluindo, mantém-se em silêncio, um silêncio significativo e pedagógico, possibilitando assim aos alunos interagirem e produzirem sentidos nos textos.

Pode parecer ao aluno que se trata de uma atividade espontânea, mas a atividade educativa deve ser planejada pelo educador, com intervenções como: estabelecer vínculo entre os conhecimentos prévios dos alunos e a perspectiva do autor da obra; ancorar as interpretações dos alunos com elementos que o próprio texto oferece; instigar os alunos para que eles percebam o efeito de sentido a partir de escolhas linguísticas do escritor (MUNITA; MANRESA, 2012). No decorrer da atividade, eles próprios apresentam outras possibilidades interpretativas que contribuem para que a literatura seja compreendida como algo que diz respeito as suas vidas, e cujos sentidos não são únicos e estritamente relacionados ao texto em si. Todavia, relacionam-se com a recepção do leitor, com seu repertório literário, sua experiência leitora prévia, a qual “[...] também pode modificar respostas que mostram as conexões entre o texto e outros textos (intertextualidade), e incluídas as respostas sobre os elementos da história (categoria referencial)¹⁶” (MUNITA; MANRESA, 2012, p. 124-5, tradução nossa).

A discussão literária planejada pelo professor-mediador pode incluir elementos que vão desde os conhecimentos pessoais e leituras prévias dos alunos, até aspectos da composição textual ou intertextualidades presentes na obra. Acessíveis num primeiro momento, as intervenções do professor podem chegar às perguntas com nível metafórico, as quais favorecem a construção do sentido do texto, que demandam “respostas de tipo inferencial que avançam a leitura interpretativa em sua vertente mais simbólica e metafórica”¹⁷ (MUNITA; MANRESA, 2012, p. 133, tradução nossa). Dessa maneira, o aluno vai paulatinamente adquirindo a capacidade de realizar, sozinho uma leitura inferencial que marca o leitor literário autônomo, com disposição para ler as lacunas e participar do confronto de ideias instaurado na obra.

Portanto, a mediação literária não consiste em simplesmente conversar sobre literatura de maneira vaga e sem finalidade pedagógica, mas trata-se de um mecanismo de construção de saberes literários e apropriação da obra para a vida dos alunos leitores. Muito mais do que aprender conhecimentos fixos estabelecidos pela teoria ou pela história

¹⁶ “[...]también puede modificar respuestas que muestran las conexiones entre el texto y otros textos (categoria intertextual), e incluso las respuestas sobre los elementos de la historia (categoria referencial)” (MUNITA; MANRESA, 2012, p. 124-5).

¹⁷ “respuestas de tipo inferencial que hacen avanzar la lectura interpretativa en su vertiente más simbólica e metafórica” (MUNITA; MANRESA, 2012, p. 133).

literária, os alunos podem ler e se desenvolver criticamente. Podem, enfim, tornar-se leitores competentes.

Na mediação de leitura, é interessante considerar a obra na perspectiva sugerida por Munita (2018), que usa a metáfora da “casa” para pensar o texto literário, isto é, o leitor é capaz de desfrutá-la e chegar ao mais íntimo desse espaço. Para que ele possa adentrar na obra é relevante que o professor mostre como funciona essa “casa”, criar caminhos para que o aluno perceba o que o comove a partir da composição estética ou da linguagem do texto literário.

A compreensão da obra é construída por meio das interações tanto com a mediação do docente, quanto com os próprios alunos, que são estimulados a dialogar, a trocar informações e pontos de vista entre si.

O planejamento da leitura literária inclui também a utilização de estratégias de leitura, as quais permitem ao leitor decodificar, compreender e interpretar o texto, e elucidar aspectos com os quais se depara no decorrer da leitura, tornando-se assim autônomo no processamento da leitura (MENEGASSI, 2005), com quatro estratégias de leitura: seleção, antecipação, inferência e verificação, que estão presentes nos PCN.

A fonte dessas estratégias advém de Isabel Solé, mais precisamente com sua obra “Estratégias de leitura”, publicada em 1992, tendo como foco o desenvolvimento dessas ferramentas para o ensino da leitura, visto que elas são fundamentais para o planejamento daquela e também facilitam a compreensão do texto, promovendo um leitor crítico, eficiente e reflexivo. Assim, “o que caracterizam as estratégias é o fato de que elas não detalham nem prescrevem completamente o curso de uma ação”¹⁸ (SOLÉ, 1993, p. 59, tradução nossa). Dessa forma, elas não podem ser consideradas como uma técnica ou um modelo específico, mas um encaminhamento para determinadas ações. A autora as define como um procedimento de categoria elevada, pois envolvem o aprimoramento das atividades cognitivas e metacognitivas, como também

[...] tendem a obter uma meta; permitem avançar o curso de ação do leitor, mesmo que não o prescrevam na íntegra; são caracterizadas pelo fato de não estarem sujeitas a uma classe de conteúdo ou gênero de texto, mas podem ser adaptadas a diferentes situações de leitura; elas envolvem os componentes metacognitivos de controle sobre o próprio entendimento, já que o leitor experiente não apenas entende o que lê, mas

¹⁸ “Es característico de las estrategias el hecho de que no detallan ni preciben totalmente el curso de una acción” (SOLÉ, 1992, p. 59).

reconhece também quando não compreende¹⁹ (SOLÉ, 1992, p. 61, tradução nossa).

Vemos que as estratégias visam a cumprir um objetivo, por isso direcionam à determinada ação. Não se restringem em um único texto, podendo ser aplicada em uma gama de gêneros. Sendo classificadas dessa forma, como um procedimento, também precisam ser ensinadas para que haja a compreensão dos textos. Assim sendo, “as estratégias que o leitor utiliza são responsáveis para intensificar a compreensão e recordar o que foi lido, bem como apontar e compensar possíveis erros e mal entendido”²⁰ (SOLÉ, 1992, p. 61, tradução nossa), além de favorecer a construção do conhecimento. A partir disso o leitor fica ciente de como agir diante de um problema. Por conseguinte, as estratégias, então, contribuem para a formação de leitores autônomos, que compreendam e aprendam mediante os diferentes textos.

Para que esses aspectos sejam estabelecidos, Solé (1992) defende que as estratégias devem ser trabalhadas antes da leitura, ao resgatar os conhecimentos prévios dos alunos e atualizá-los; durante, ao trabalhar as inferências; e após, ao esclarecer algumas questões para a compreensão total do texto. O aluno pode processar e recapitular o que foi lido, por exemplo, mediante a escrita de um resumo.

Diante disso, Menegassi (2005) respaldando-se nessa ideia e retomando os PCN expõe quais seriam as estratégias adequadas para serem aplicadas para compreensão de textos: seleção, antecipação, inferência e verificação. Na seleção são desenvolvidas ações que potencializam a capacidade de decidir qual texto ler. Assim, o leitor pode optar por um ou mais textos, utilizando um diferencial para identificar as ideias relevantes neles contidas, de acordo com a sua leitura. Na antecipação, há a construção de hipóteses que o leitor produz sobre o texto, atribuindo significados mesmo com a leitura de elementos pré-textuais, como apenas o título, o que otimizará a incorporação de novos significados à medida que ele adentra o texto. A inferência engloba ações que unem o conhecimento que não está explícito no texto, mas que é identificado pelo leitor por meio das suas percepções

¹⁹ Como podrá comprobar, cumplen con todos los requisitos: tienden a lá obtención de una meta; permiten avanzar el curso de lá acción del lector, aunque no la prescriban en su totalidad; se caracterizan por el hecho de que no se encuentran sujetas a una clase de contenido o a un tipo de texto ezcluivamente, sino que pueden adaptarse a distintas situaciones de lectura; implican los componentes metacognitivos de control sobre la propia comprensión, dado que el lector experto no sólo comprende, sino que sabe que comprende y cuándo no comprende (SOLÉ, 1992, p. 61).

²⁰ “De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión” (SOLÉ, 1992, p. 61).

e do seu conhecimento prévio. É o sentido dado ao texto a partir da construção de novas informações, pois durante a leitura o leitor aciona conhecimentos que estão na sua memória. Já a última etapa, a verificação, consiste na confirmação da antecipação e da inferência, construídas durante o processamento da leitura (MENEGASSI, 2005).

A incorporação dessas estratégias de leitura advindas da psicolinguística favorece a percepção de linguagens e intertextualidades, a relação entre os diversos discursos presentes no texto (interdiscursividade), propiciando a formação de um leitor atento e crítico (CALEFFI; MELLO, 2013).

Desse modo, a mediação de leitura propicia um repensar sobre a forma de abordagem dos textos literários no contexto escolar, passando dos conhecimentos literários e/ou acadêmicos para a prática social, em um trabalho didático específico para cada público (MELLO, 2008). Desse modo, o professor pode contribuir para a inserção dos alunos no mundo da leitura, associando a construção do conhecimento a momentos de deleite estético, com capacidades que demandam distintos letramentos, de acordo com os objetivos de cada leitura.

2.2.4. Letramento literário

Antes de abordarmos o letramento literário, faz-se necessário refletirmos, mesmo que de forma breve, sobre o conceito de letramento, que é amplo e variado, mas que, de um modo geral, está vinculado com o desenvolvimento das capacidades de utilização da escrita e tudo o que a ela estiver relacionado, dentro de um contexto social. O letramento é “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos” (ROJO, 2009, p. 10).

Há casos em que se confunde o termo letramento com alfabetização, porém, são termos distintos. A alfabetização é um processo de aprendizado da leitura e da escrita. Apesar de algumas pessoas se alfabetizarem fora do ambiente escolar, essa função é peculiar da escola. Ela ensina, por exemplo, o entendimento de elementos linguísticos, como frases, sílabas, letras, palavras, etc. A alfabetização é ofício da escola e é uma prática de letramento, este sendo mais abrangente, é um envolvimento com as práticas sociais de

escrita, seja ela prestigiada ou não, podendo ser adquirida por meio de vários contextos: escolar, religioso, familiar, midiático, etc. (ROJO, 2009).

Vale ressaltar que nem todo ser letrado é alfabetizado. O sujeito letrado, mesmo não sabendo ler, pode identificar a sua marca favorita, fazer uso de dinheiro, “ler” placas, rótulos, etc., porque as situações cotidianas exigem e por estar exposto ao mundo da escrita, isto é, “É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de certa maneira” (ROJO, 2009, p. 98).

Rojo (2009) apresenta três visões de letramento defendidas por Street, Soares e Hamilton, as quais se assemelham. Street (1984) sustenta dois enfoques de letramento: o autônomo, que não depende do contexto, o qual o aluno se desenvolve intelectualmente por meio do texto, da leitura e da escrita; e o ideológico, em que as práticas de letramento estariam ligadas às estruturas culturais e contextuais.

Por sua vez Soares (1998) estabelece duas versões de letramento: uma que ela denomina versão fraca, a qual se aproxima do enfoque autônomo, relacionada com o fato dos indivíduos se adequarem às práticas de letramento de acordo com os quesitos sociais, em que são desvalorizados outros letramentos; e a outra, versão forte, associa-se ao enfoque ideológico, tem um teor mais crítico, que tende a valorizar a identidade do sujeito, preocupando-se com os múltiplos letramentos, não apenas com o letramento escolar.

Por fim, Hamilton (2002) arquiteta os termos em letramentos dominantes e letramentos locais. Os primeiros, sendo aqueles ligados às instituições como escolas, igrejas, que são controlados por alguém, por exemplo, pelo professor ou padre, são os letramentos tidos como formais. Já os letramentos “vernaculares” são aqueles que não necessitam de um agente, são apreendidos diariamente num contexto informal, normalmente esses são estigmatizados.

Como o conceito de letramento vem se alterando no decorrer dos anos, convém abordar sobre algumas das ressignificações dos letramentos, como, por exemplo, letramentos múltiplos, os novos letramentos, multiletramentos, letramentos de reexistência, e, por fim, o letramento literário.

Os letramentos múltiplos dizem respeito às variadas categorias de letramentos existentes, sejam as prestigiadas ou as menosprezadas, envolvendo as diferentes maneiras de empregar a escrita e a leitura, ou seja, “letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas

sociedades em geral” (ROJO, 2012, p. 13). De acordo com a autora, todos esses letramentos devem ser reconhecidos e trabalhados de forma crítica na escola.

Com as mudanças tecnológicas, as quais conciliam a mudança das comunidades de produção de sentidos (LEMKE, 2010, p. 460), surgem novos gêneros, acarretando em novos letramentos, que em sua grande maioria são os digitais. Assim, “Toda nova comunidade, toda comunidade transformada, potencialmente representa um novo letramento”. Esses novos letramentos, são constituintes dos multiletramentos, e como afirma Rojo (2017, p. 04), “são um subconjunto dos multiletramentos”, os quais possibilitam novas formas de compor, recriar e compartilhar sentidos.

De acordo com Rojo (2012), o termo multiletramentos, originado em 1996, advém do Grupo de Nova Londres, após um período de intensas discussões realizadas por estudiosos do campo do letramento, que defendiam a importância de se incluírem na escola as diferentes linguagens - não sendo pautadas apenas na verbal e escrita-, e as variadas culturas, as quais constituem os textos. O termo, então, é a soma da multiculturalidade e multimodalidade dos textos.

Dessa forma, os multiletramentos podem ser compreendidos como o conjunto de linguagens (multissêmico) presente num mesmo discurso (como a linguagem verbal, linguagem visual - estáticas e em movimento, linguagem corporal, linguagem sonora) em conexão com a diversidade cultural (cultura de mídia, cultura juvenil, cultura de mídia, cultura local, cultura escolar, popular entre outras), como acontece em muitos textos contemporâneos. Nas palavras de Rojo:

[...] conceito de **multiletramentos** — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Por isso a relevância de se compreender cada um desses aspectos, seja a interpretação da imagem, de um gráfico, um quadro ou áudio para a construção de sentidos, pois daí resultam várias interpretações, interações e significações.

Uma das especificidades dos multiletramentos, consequência das mídias digitais, é que eles são interativos, “[...] dependem de nossas ações enquanto humanos usuários (e não receptores ou espectadores)” (ROJO, 2012, p. 23). O indivíduo pode dialogar com

outros textos, outros interlocutores nas redes sociais, o que anos atrás, muitas vezes, ele só era consumidor das informações: “[...] as mídias anteriores eram destinadas à distribuição controlada da informação/comunicação” (ROJO, 2012, p. 23), sendo assim, atualmente esses usuários têm papel destaque, pois eles podem fazer a seleção do que almejam desfrutar.

O caráter interativo da mídia digital facilitou ao sujeito desenvolver uma produção colaborativa. Por exemplo, numa notícia de jornal no *Facebook* muitos são os comentários na matéria postada. Neles os internautas expõem suas opiniões e, às vezes, para confirmar sua ideia, publicam foto, citação, imagem, vídeo e link durante as discussões nos próprios comentários. Daí a relevância de levar para sala de aula as diferentes linguagens, para que o aluno as interprete de forma crítica e saiba como utilizá-las. Daí emana o que se chama de letramentos críticos, os quais sustentam que os discursos são permeados de preceitos e valores, por isso os efeitos de sentidos e as ideologias presentes nos textos estudados devem ser averiguados (ROJO, 2009).

Souza (2009), ao estudar em sua tese os ativistas da cultura *hip hop*, nomeia como letramentos de reexistência as práticas singulares de utilização da escrita, da leitura e da oralidade desses sujeitos. Tal denominação se efetiva pela autora pelo fato dos indivíduos não somente resistirem “[...] a um modelo de letramento excludente apoiado em formas já cristalizadas de legitimação, mas criarem outras formas de dizer o já dito, imprimindo de forma indelével suas identidades sociais” (SOUZA, 2009, p. 186).

Esses sujeitos exercem função histórica ao integrar, produzir e reinventar a aplicabilidade social da linguagem, bem como sua finalidade e valor. A autora considera esse letramento como singular por ser uma micro resistência recorrente, que se expressa não só pela linguagem, como também por meio das vestimentas e gestos, e por objetivar a desautomatização daqueles discursos que já são consolidados na escola como único e válido a ser apreendido, buscando entender o motivo do letramento de suas culturas não estarem inclusos no ensino. Essa desvalorização de algumas culturas faz com que esses indivíduos sofram preconceitos e sejam excluídos de algumas comunidades.

Nos letramentos de reexistência, os discursos e as práticas letradas dão visibilidade a um segmento socialmente invisibilizado majoritariamente constituído por negros e negras, jovens, que moram nas regiões periféricas urbanas e passam pela escola pública (SOUZA, 2009, p. 186).

Esse letramento, então, tem o intuito de dar destaque para sujeitos estigmatizados, em especial os da cultura negra e de periferias, daí porque os integrantes desse movimento busquem o enaltecimento da própria cultura, para que ela seja reconhecida e respeitada. Diante do exposto, um dos principais papéis da escola é possibilitar que os alunos façam parte das várias práticas sociais, não só as privilegiadas, que empreguem a leitura e a escrita “de maneira ética, crítica e democrática” (ROJO, 2009, p. 11), dentro e fora do ambiente escolar.

Levando isso em consideração, o letramento literário está dentre uma das funções da escola, é uma ampliação dos letramentos que os alunos já detêm, ampliando sua formação na área da literatura. O letramento literário é de suma importância porque sua utilização social é estabelecida de forma diferenciada dos demais letramentos, tem objetivos próprios, “o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma” (SOUZA; COSSON, 2009, p. 102), uma forma de o leitor apreender o texto lido.

Há outras visões sobre letramento literário, como a de Zappone (2007), em que o conceito de letramento literário é mais estendido, porque compreende não só as práticas sociais envolvendo a escrita de textos literários, como também qualquer texto que seja composto por ficção, como filmes, novelas, séries etc. O letramento literário, para a autora não carece de ser aprendido apenas na escola; já para Cosson (2009), o letramento literário só acontece por meio dos textos literários e apenas é ensinado de modo mais eficaz na escola (SANTOS; YAMAKAWA, 2017). Para nós, é a noção de Cosson (2009) aquela que melhor exprime o papel da escola na formação do leitor, razão pela qual é a ela que iremos nos ater.

Para Cosson (2009), o letramento literário rompe com o ideário de que o objetivo escolar da leitura literária deve ser um mero prazer, que se reduz a uma forma de passatempo, gerando questionamentos se ela deve ou não ser ensinada na escola. É evidente que a literatura precisa ser ensinada, pois não a aprendemos naturalmente, ela não pode ser dada de modo aleatório (COSSON, 2009, p. 29). A noção que se tem cristalizada é de que se o docente disponibiliza um livro ao aluno, este, automaticamente, encantar-se-á logo ao abrir, formando-se leitor de imediato.

Em vez disso, entendemos, como Cosson (2009), que para formar um leitor preparado, apto, capaz de executar o processo de ler literatura é necessária orientação, não

somente o docente ceder o texto ao aluno e deixá-lo ler sozinho, pois realizando somente isso não se tem o letramento literário. Assim, o leitor precisa ser acompanhado, instruído, encaminhado e ensinado a ler e a compreender, desde a escolha de um livro. Se possível, também ensiná-lo a fazer essa escolha na biblioteca, até o contato com o texto escrito, direcionando etapa por etapa, até chegar à interpretação, para que o aluno possa atribuir sentido ao que foi lido. Outro fator importante é o docente ser leitor, para então ser um mediador no processo da leitura. O professor precisa ensinar a ler, assim como também é preciso saber ensinar a interpretar, saber ser o mediador entre o leitor e o texto, como já ressaltado anteriormente. Auxiliando para a construção de sentidos, o professor pode fazer com que o aluno se posicione mediante a obra, mostrando que os livros não falam por si só, “o que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola” (COSSON, 2009, p. 26).

Esse trabalho de mediação de leitura favorece, por sua vez, o letramento literário do aluno, conceito que pressupõe um leitor que entenda uma obra de forma mais aprofundada, sinta gosto e motivação pela leitura e possa, ele mesmo, buscar novas obras, fazendo associações dentro da tradição literária em que a obra se insere (COSSON, 2009, p. 23). Para tanto, o educador deve:

[...] compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

O letramento literário, portanto, propicia uma construção literária dos sentidos da obra, na qual o leitor examina os sentidos do texto, com questionamentos como: quem e quando diz, o que e como diz, para quê e para quem diz. O letramento envolve uma análise dos detalhes do texto, considerando o seu contexto e como uma obra pode dialogar com outros tantos textos. E tudo isso é aprendido dentro da escola, um ensino planejado de forma adequada para cada público (SOUZA; COSSON, 2011).

A escolarização da literatura é precisa, pois a literatura vai além do deleite, vai além da reestruturação do conhecimento; a leitura literária é diálogo, ela diz respeito à presença do outro no “eu” do leitor, sem este abandonar sua essência. Também possibilita que o

leitor possa vivenciar e confrontar a vida real pela ficção, e é só na sala de aula que o aluno vai poder construir um olhar mais aguçado diante de um texto ficcional. Por esses e outros motivos que o letramento literário é diferenciado dos demais letramentos, “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2009, p. 17).

No letramento literário escolar, a seleção dos textos deve seguir três preceitos, que devem estar associados: 1) a escolha de obras canonizadas entra na lista, “como herança cultural” (COSSON, 2009, p. 34), pois carregam significados e princípios atemporais; 2) seleção por obras que versem pela contemporaneidade e pela atualidade dos textos, que normalmente se aproximam da realidade dos alunos pela linguagem e temas; 3) seleção de obras dos mais variados gêneros, de autores de diferentes épocas, desde os cânones até os marginalizados, ou seja, a escolha das diversas manifestações literárias. Deste modo, o letramento literário sempre se ocupa de obras atuais, aquelas que têm significado para o leitor independente do seu contexto de produção, diferente de obras contemporâneas, que são as que são produzidas na mesma época do leitor, que podem ser atuais ou não para ele. Como expor apenas o livro ao aluno não é o limite para o letramento, a seleção das obras, da mesma forma, não é suficiente, o texto precisa de direcionamento para ser esmiuçado.

Outro processo relevante para o letramento literário é o planejamento em três fases do desenvolvimento da leitura: A primeira é a antecipação, que diz respeito às impressões iniciais sobre o texto, antes mesmo do contato direto com aquele, que pode ser feito, por exemplo, por meio do título, pela capa do livro, gravuras, etc. A segunda é a decifração do texto, o envolvimento direto com as palavras, o que não é suficiente para o ato de ler, porém a decifração é extremamente precisa, pois se a excluirmos não há leitura. É a partir dela que é possível o acesso lexical, o qual se inicia a compreensão, sendo assim, significativa. A última fase é a interpretação, que vai além daquilo que está escrito no texto, envolve a interação entre o leitor, autor e contexto (da obra e do leitor). Interpretar está diretamente relacionado com as inferências, as habilidades que o leitor tem de preencher as lacunas deixadas pelo escritor, pelas suposições que pode realizar, desde que não parta de achismos, mas amparado pela escrita, a partir do dito, compreender o não dito (COSSON, 2009). Como podemos notar, essas fases têm relação com as estratégias já expostas no tópico anterior.

Todas essas etapas precisam ser completas para que o letramento literário tenha eficácia. Além disso, o aluno precisa estar amparado no saber literário, ter na consciência as três formas de aprendizagens que a literatura engloba. De acordo com Cosson (2009), baseado em M.A.K. Halliday, uma delas é a aquisição da literatura, vivenciar o mundo da ficção estabelecida pelas palavras; outra é o conhecimento sobre a literatura, incluindo a história, a crítica e a teoria; e a última, o aprendizado mediante a literatura, os níveis de conhecimentos que ela pode elevar e as aptidões e acúmulo de saberes que ela pode acarretar nos leitores.

Por conseguinte, podemos notar que para ser estabelecido um letramento literário pleno não basta somente ler uma obra literária. Envolver-se plenamente com a escrita vai além da simples fruição, pois implica um aluno questionador, com posição crítica diante do texto, capaz de interpretar e discutir sobre o mundo, que tenha uma criticidade ligada ao conhecimento: é o “aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário” (COSSON, 2009, p. 120).

Logo, a proposta de trabalhar a leitura literária na perspectiva do letramento literário aqui defendida, implica que a prática pedagógica esteja voltada para a formação de leitores autônomos, com um trabalho que valoriza o mundo da escrita, de modo que o aluno tenha contato com uma grande diversidade de textos literários, e de diferentes contextos sociais, para desenvolver o pensamento crítico. Trata-se de um trabalho pedagógico que pode auxiliar na compreensão do texto por parte dos alunos, levando-os a compreender e a relacionar aspectos da estrutura profunda do texto com sua própria vida, associando a leitura a sua prática social, e não como um trabalho meramente escolar (MELLO, 2013).

O trabalho com obras literárias desenvolvido de forma dialógica oferece aprendizados e conhecimentos por meio da análise e apropriação dos valores disseminados pelos textos, relacionados com a realidade social e histórica dos alunos. Quando isso é feito com base na proposta do letramento, ele deixa de ser uma atividade apenas disciplinar, oferecendo novos aprendizados e reflexões sobre questões éticas, políticas e ideológicas, formando leitores críticos.

Assim, a proposta de leitura na perspectiva do letramento literário promove aprendizados a partir da interação, dos debates, reflexões e questionamentos, sendo fatores

diferenciais para a socialização, o exercício da cidadania, por meio de uma construção do conhecimento que vai além do currículo escolar, atingindo a vida do aluno.

A partir das discussões feitas nesse capítulo verificamos os fatores que influenciaram o ensino da literatura no decorrer dos tempos e que, ainda, em algumas práticas pedagógicas permanecem vivas. Pudemos verificar a relevância das teorias inovadoras que vieram para romper com o Estruturalismo e o Formalismo Russo: a Concepção Interacionista de linguagem de Bakhtin/Volochínov (2006) e a Estética da recepção de Jauss (1994), que fundamentaram noções de ensino e procedimentos para a promoção da leitura literária em ambiente escolar, como: o Letramento literário (COSSON, 2009) e a Mediação de leitura (MUNITA; MANRESA, 2012), conceitos que precisam estar intimamente relacionados para se adquirir uma formação literária eficiente.

Portanto, pela sua atuação mediadora e visando ao letramento literário do aluno, o professor contribui para que o aluno seja um leitor competente, ensinando-o a reconhecer na obra tratamentos estéticos, convertendo-se, portanto, em uma espécie de ponte para auxiliá-lo a otimizar sua dedicação frente aos níveis de dificuldade dos textos mais complexos. Logo, verificaremos se a BNCC se encarrega de trazer essas concepções relacionadas com as habilidades essenciais que os alunos deverão desenvolver, durante o ensino da literatura no ensino fundamental.

3. LEGISLAÇÃO, PARÂMETROS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS

Neste capítulo de Revisão bibliográfica (para compreensão das concepções de língua) discutiremos sobre as ideias estabelecidas e defendidas nos documentos oficiais de caráter federal, os quais delinearão as práticas educacionais antes da BNCC. Ele está dividido nos seguintes tópicos: 3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96); 3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN; 3.3 Programas e Planos para a Leitura Literária; 3.3.1 Programa Nacional de Incentivo à Leitura - PROLER; 3.3.2 Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE; e 3.3.3 Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL.

No geral, buscamos ressaltar as concepções de língua que amparam o ensino do português, precisamente o ensino da literatura, a partir dos PCN, para que assim possamos problematizar o conteúdo inserido na BNCC no momento da análise, verificando se existem avanços ou retrocessos de perspectivas após a LDB e os PCN. Por fim, discorreremos sobre os programas/planos ofertados pelo governo, que objetivam a promoção e a democratização da leitura e a formação do leitor. O intuito do capítulo é tecer o que já se tem feito para efetivação da leitura literária e se isso tem trazido bons resultados.

3.1. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB 9394/96)

As políticas públicas educacionais, amparadas pela Constituição Federal (BRASIL 1988), são práticas regulamentadas pelo governo (federal, estadual e municipal), mediante leis votadas principalmente pelos integrantes do poder legislativo, e quando necessário, criadas pelos constituintes do poder executivo. Elas servem para colocar em vigor demandas que assegurem que a educação seja acessível a todos os cidadãos de modo democrático, decretando mudanças, quando for viável, para garantir o aperfeiçoamento e a qualidade educacional. Além disso, pode haver a participação popular e da iniciativa privada na construção dessas políticas.

Incluído nessas políticas públicas está o favorecimento ao acesso à leitura como bem cultural, inserção na cultura letrada, desenvolvimento intelectual e analítico dos

leitores. Isso é incentivado por meio de programas, planos e campanhas propostos ou apoiados pelo governo, os quais visam à promoção da leitura e à formação de um leitor literário competente no percurso de toda sua formação escolar, uma vez que, segundo Candido (1995), a literatura é um direito (básico) do ser humano, um bem imprescindível, pois colabora com sua humanização, por isso deve ser ofertada a todos.

Essas ações governamentais visam a reverter um cenário de consequências históricas e sociais, que favoreciam o acesso à leitura apenas às classes privilegiadas.

Algumas dessas medidas, criadas nas últimas décadas, são fundamentais para a democratização da leitura e da informação, e à escola se atribui função primordial nesse processo. Dentre elas destacamos: Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE/BRASIL, 2008) e Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL/BRASIL, 2014) sobre os quais explanaremos neste capítulo.

Essas políticas de promoção da leitura foram concebidas à luz de documentos oficiais que regem a educação brasileira, tanto nacionais quanto estaduais. Nesse trabalho traçaremos um panorama dos documentos nacionais que antecederam a Base Nacional Comum Curricular, objeto de nosso estudo, dentre eles as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O direito à educação em nosso país foi abordado já na Constituição da República Federativa do Brasil de 1824, ainda que receosamente, no artigo 179, Inciso XXXII e XXXIII, não utilizando em nenhum ponto o termo “educação”, mas sim “instrução” para todos. Posteriormente houve preocupação com a educação nas demais constituições, em especial no que consta na Carta Magna de 1946, Artigo 5º, Inciso XV, letra d, que trata do dever da União em prescrever diretrizes e bases da educação nacional. Foi somente em 1961 que o país estruturou uma legislação específica para o ensino: a LDB de número 4024. Em 1967, com uma nova constituição, houve um olhar mais atento sobre o assunto, em que se prenunciava a construção de outro documento para o avanço da educação: os Planos Nacionais para Educação (PNE). Pelo fato de a sociedade estar em constantes transformações, a LDB 4024/61 não sanava as necessidades sociais e educacionais presentes no contexto de 1950 e 1960, e a necessidade da atualização da lei levou à promulgação da LDB 5692, de 1971 (MONTEIRO; GONZÁLEZ, 2011).

Em 1988 ocorreu a sanção da Constituição Federal (CF/88), e nela “a questão educacional ficou mais clara e evolui no aspecto da liberdade de informação, do livre

trabalho e nas questões de ordem política e social” (MONTEIRO; GONZÁLEZ; GARCIA, 2011, p. 89).

Os preceitos sobre a educação, presentes do artigo 205 ao 214 da CF/88 não contemplavam os aspectos referentes à área, com ausências de minúcias sobre o tema, tornando-se indispensável a criação de um documento com incumbências próprias para o ensino, com intuito de estabelecer e garantir uma educação de qualidade e eficiente. Ou melhor,

Sendo a educação um direito, mais do que isso, uma necessidade, é preciso um conjunto de regras para que seja garantida e ofertada de maneira coerente e que atenda a expectativa da nossa sociedade, proporcionando desenvolvimento e crescimento individual e coletivo (MONTEIRO; GONZÁLEZ; GARCIA, 2011, p. 84).

Por esse motivo, de carência de normas mais específicas para a educação, mas também por estar prevista na Carta Magna, formulou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 9394/96, homologada em dezembro de 1996, caracterizando-se como Lei Complementar para avanço do ensino, para aprofundar o que consta no Título 3º da Constituição Federal, uma ferramenta específica para educação, “[...] a LDB 9394/96 é uma lei que complementa e detalha a CF/88, [...] a influência constitucional faz parte do próprio cerne da LDB” (SANTOS, 2011, p. 64).

Esse instrumento jurídico - também conhecido, no contexto informal, de Lei Darcy Ribeiro - um de seus responsáveis -, designa as diretrizes e bases de toda educação básica nacional, sendo uma lei federal que regulariza, mediante 92 artigos, o sistema educacional do Brasil desde a educação infantil ao ensino superior, contemplando tanto as instituições de ensino público quanto privado (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas). Esse sistema nacional de educação é composto pela União, Estados, Distrito Federal, Municípios, incluindo escolas e professores, todos trabalhando em consonância, com suas respectivas atribuições, para se chegar ao objetivo comum: uma educação de qualidade e igualitária.

Em síntese, nessa normativa educacional consta o panorama global que contempla a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e a Educação Superior, desde os propósitos educacionais, o que compete ao poder público no que se refere ao ensino, como este deve ser financiado para sua manutenção e desenvolvimento, até a formação dos profissionais envolvidos no âmbito escolar.

Em seu Artigo 1º, a LDB (BRASIL, 1996) trata a educação de forma ampla, que se sucede no meio social, constituída nas diferentes esferas formativas, na interação entre indivíduos, isto é, sendo todo processo que induz alguém a aprender, seja no contexto formal ou informal, considerando que se há aprendizado, há educação.

Dessa forma, a lei esclarece que a educação é incumbência tanto da família quanto do Estado, e este deve fornecer meios para que a educação ocorra, embora aquela também ensine e precisa incentivar o aluno a estudar. Assim, a educação de uma forma global é dever da família e do Estado, é uma construção feita em harmonia para ser eficaz. Entretanto, salienta-se na LDB que ao Estado cabe disciplinar exclusivamente a educação que ocorre no ambiente escolar, a educação formal.

Dentre as funções da educação, está o encargo de possibilitar ao aluno uma aprendizagem que o capacite ao exercício da cidadania, suscitando ideias básicas para qualificá-lo ao mundo do trabalho, e que os conhecimentos apreendidos sejam basilares para estudos vindouros, ou seja, desenvolver o aluno em sentido pleno, para que ele seja capaz de conviver e agir em sociedade (BRASIL, 1996).

Quanto à LDB, são treze os princípios que regem a educação, incluídas aqui as alterações mais recentes, a de 2013 e 2018: 1) igualdade em relação à oferta de que todos devem ingressar e permanecer na escola; 2) liberdade no que diz respeito ao aprender, ensinar e pesquisar, propagando a cultura, a arte e o saber: o cidadão tem total liberdade para ensinar e as pessoas podem aprender sobre o que lhes interessa, podem compartilhar os resultados das próprias pesquisas para o bem maior; 3) pluralismo de ideias, referindo-se às variadas abordagens que as instituições de ensino podem adotar para melhoria do ensino, podendo possuir sua própria concepção de educação; 4) liberdade e tolerância, respeito às diferenças de qualquer proporção; 5) contar com a existência de instituições públicas e privadas; 6) ensino público ofertado gratuitamente; 7) valorização e capacitação dos profissionais da esfera escolar; 8) gestão democrática; 9) garantia da qualidade educacional; 10) valorizar o conhecimento prévio, extraescolar do discente; 11) relacionar a educação escolar com a realidade; 12) valorizar a diversidade étnico-racial (incluído em 2013) e 13) assegurar a aprendizagem no decurso de toda vivência do cidadão (incluído em 2018). Assim, o ensino será realizado de acordo com esses princípios relacionados entre si, para que a educação de qualidade seja concretizada. Para Monteiro; González e Garcia (2011, p. 90)

Estes princípios deveriam ser a base para todo o processo educacional, desde sua administração por parte do Governo, passando pela gestão nos estabelecimentos de ensino até a sua operacionalização dentro de sala de aula através do professor, onde se encontrava a razão de fomentar tal ferramenta legal na área da educação.

Mesmo após ser sancionada em 1996, e ser vista como um avanço e um marco legal, ainda existiam (e existem) lacunas que dificultam a LDB de ser considerada plena. Após sua validade entrar em vigor, “se iniciava uma densa e árdua trajetória de legitimação e atividades para validar esta nova ferramenta legal da educação” (MONTEIRO; GONZÁLEZ; GARCIA, 2011, p. 92).

Como a educação estará sempre em processo de mudança, as leis, os documentos relacionados a ela, precisam se ajustar à realidade da sociedade e da própria educação, para que esta seja equânime e de qualidade. É a partir da LDB que surgem demandas próprias sobre o ensino e, conseqüentemente, em especial sobre a literatura. Tudo o que for elaborado após a sua vigência, projetos, decretos, programas, leis, enfim, todas as normas sobre educação, devem estar ancorados nela. Assim, pela necessidade de melhoria, a LDB já estabelecia, em seu Artigo 26, uma base comum, como um complemento que levasse em consideração aspectos culturais, sociais, regionais e econômicos: “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar” (BRASIL, 1996, grifo nosso), o que resultou no mais recente documento oficial, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Apesar de ser um grande progresso para o ensino, essa lei ainda não é totalmente eficaz, não dá conta de todos os fatores necessários para que a educação seja de qualidade, isto é,

[...] a LDB assume um caráter inovador, todavia, ainda insuficiente para atender as necessidades de melhorias do sistema educacional, no sentido de melhoria da qualidade do ensino brasileiro frente às tendências econômicas do país, porém mostrando-se eficaz no que tange a regulamentação da educação nacional (CERQUEIRA; SOUZA; MENDES, 2009, n.p).

Para avançar em termos de especificação de suas determinações, um dos documentos nacionais criados foram os PCN (BRASIL, 1997), documento que abordaremos no tópico a seguir.

3.2. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN).

Diferente da LDB, que aborda de forma abrangente a educação, sem especificar os conteúdos das disciplinas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) não se constituem como normas obrigatórias, mas como um direcionamento global para organização da estrutura curricular dos estados e municípios, orientando a prática docente, seja em instituições públicas ou privadas. Exercem a função de guia referente às metodologias gerais a serem aplicadas em sala de aula, abordando o processo de ensino por áreas, como: Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Ciências, Artes, Educação Física, Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Dessa forma, “Os PCN são, portanto, uma proposta do Ministério da Educação para a educação escolar brasileira tornar-se eficiente, fornecendo limites e condições de funcionamento para os currículos na escola, bem como os mínimos conteúdos a serem ministrados nas disciplinas” (SOUZA NETO, 2014, p. 113).

Para este estudo nos referimos aos PCN (1997) terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, livro da disciplina de Língua Portuguesa, em que tratam o ensino da língua e o da literatura agregados a um campo mais amplo: o da linguagem, a qual possui caráter dialógico, em que os falantes interagem. Nesse aspecto, a linguagem é de suma importância para o aluno e realmente abrange os aspectos linguísticos, discursivos e literários, os quais contribuem na constituição de sentidos, obtenção de conhecimento e na sua constituição identitária. Tal incumbência com a linguagem se estabelece, nos discursos oficiais, pelo fato de se ter uma preocupação com o exercício da cidadania, já que para tanto se requer do aluno aptidão para empregar a língua, seja oral ou escrita, nos diversos contextos de interação (SOUZA NETO, 2014).

No Ensino Fundamental II, nos PCN de Língua Portuguesa, a estimativa é de formar na qualidade de cidadão um aluno capaz de fazer uso das diversas linguagens para poder interagir, pronunciar-se, ser crítico diante da realidade, construir conhecimento, selecionando informações autênticas e que desenvolva o pensamento reflexivo e consciente

por meio dessa junção do ensino de língua e literatura de forma complexa. Para se trabalhar em prol da cidadania, devem-se contemplar as variantes culturais, regionais, políticas presentes no país, tudo isso para aprimorar a qualidade educacional. Logo,

[...] nesses parâmetros curriculares a língua e a literatura interagem para, juntas na escolarização do gênero textual, fornecer aos leitores, além do contato com uma das manifestações da arte, o reconhecimento das questões do dia-a-dia, das atitudes do outro e de si próprio, situando-se sempre na história (SOUZA NETO, 2014, p. 121).

De acordo com os PCN, o fracasso escolar no ensino fundamental está fortemente relacionado com o ensino equivocado da leitura e da escrita, por isso o documento visa buscar soluções para o desenvolvimento de uma aprendizagem eficaz para o domínio do ler e do escrever, afirmando que para isso “o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem” (BRASIL, 1997, p. 20). Para tal prática, o documento condena o ensino focado na fragmentação de sílabas, palavras, frases, etc. (apenas em contextos específicos que os demandem), defendendo que a unidade básica para a aprendizagem é o texto.

Além disso, os parâmetros também esclarecem que a escola precisa favorecer ao aluno o contato com textos/gêneros textuais diversos, que transitem em diferentes esferas sociais “e não textos que só servem para ensinar a ler” (BRASIL, 1997, p. 29), encarregando-se aquela ao ensino da construção e interpretação desses textos, para aprimorar um pensamento mais elaborado e crítico.

No que se refere à leitura de um modo geral, o documento deixa explícita a preocupação com a formação de leitores competentes, que saibam interpretar, ir além da escrita, ler as entrelinhas, entender os elementos intertextuais, fazer adequadamente o uso das estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência e verificação), enfim, que os leitores percebam as diferenças e características dos textos com os quais se deparam: “Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente” (BRASIL, 1997, p. 41). Então, por meio disso sejam capazes de produzir seus próprios textos, pois mediante a leitura se desenvolvem as capacidades para escrita, servindo também de modelo de como e o que escrever.

Os PCN (1997) defendem o ensino da leitura como prática social, uma leitura que faça sentido ao discente, que em algum momento da leitura seja atendida alguma necessidade pessoal, que o conhecimento adquirido esteja vinculado às vivências sociais do aluno e faça com que ele reflita sobre a realidade na qual se insere, o que representa um grande avanço, pois segundo o documento, a escola vinha formando decodificadores, e não leitores.

Dessa forma, para que o estudante aprenda a ler, necessita-se que ele tenha contato com uma diversidade textual e receba incentivo para se inserir em atos de leitura, tendo a contribuição de leitores já competentes, como o professor “que deverá colocar-se na situação de principal parceiro” (BRASIL, 1997, p. 42), cabendo a ele “orientar a discussão posicionando-se quando necessário” (p. 45). Isto é, os PCN salientam a importância do professor-mediador no processo do ensino-aprendizagem da leitura para construção do conhecimento.

Há a crítica nos parâmetros sobre a leitura unívoca do texto e restrita ao texto, ressaltando a relevância de o docente trabalhar com as múltiplas interpretações, sempre levando em consideração o conhecimento prévio que o aluno possui, visto que “o significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz” (BRASIL, 1997, p. 43).

Assim, os PCN apontam que para formar leitores não basta ter à disposição recursos materiais, é também necessária a utilização adequada dos livros. Além disso, o documento elenca outras condições que contribuem para tal formação na escola: uma biblioteca que realmente cumpra com sua função de promotora da cultura e que possua acervo de livros convenientes para a leitura; um professor que também seja um leitor perante seus alunos, mostrando-se apaixonado pelo ato de ler com o intuito de incentivá-los, que trabalhe a leitura com regularidade para a percepção de seu valor, que permita que em algumas atividades os discentes possam fazer as escolhas de suas próprias leituras; que incentive empréstimos dos livros; que trabalhe com a diversidade de gêneros textuais e, por fim, que sempre esclareça o intuito da leitura.

Além dessas, o documento sugere outras propostas mais amplas para utilização da leitura, bem como a leitura colaborativa, que se refere à possibilidade de indagar sobre os significados dos textos; a leitura diária; projetos de leitura, os quais contextualizam a necessidade do ato de ler e induzem ao final da atividade uma produção, por exemplo, de vídeos “de contos ou poemas lidos para a biblioteca escolar ou para enviar a outras

instituições, [...] promoção de eventos de leitura numa feira cultural ou exposição de trabalhos” (BRASIL, 1997, p. 46); um envolvimento mais aprofundado com o texto lido; atividades sequenciadas de leitura, com o objetivo de fazer com que os alunos adquiram gosto pela leitura; atividades permanentes de leitura, como, por exemplo, os alunos comentarem em sala suas impressões de leituras feitas em casa; leituras feitas pelo professor, podendo este ser um modelo de leitura, de parceria e experiência para os alunos, além de objetivar cativá-los, pois “uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente” (BRASIL, 1997, p. 43).

Fica evidente a responsabilidade de formar leitores no espaço escolar, embora no documento a literatura em si não se apresente como um espaço privilegiado, e sim secundário, “como um pano de fundo para formação de leitores, e não como área com suas especificidades” (OLIVEIRA; GODOY, 2017, p. 03). Sendo raros os momentos em que aparece o termo literatura ou leitura literária, o documento indica uma variedade de gêneros literários (fábulas, mitos, contos, parlendas, lendas, poema, etc.) a serem trabalhados em sala de aula no ensino fundamental, os quais, se ensinados de forma correta, contribuem para a formação de um leitor capacitado e autônomo.

Nessa etapa da educação, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, o discente tem contato e pode reconhecer os diferentes gêneros literários, alguns deles sugeridos pelos PCN. Nesses ciclos o intuito é de que o aluno desenvolva uma nova visão em relação à leitura, para que ela não seja um mero entretenimento que sirva apenas para fruição, mas para o desenvolvimento intelectual, que precisa de um determinado esforço para a literatura ser apreendida de fato: “Será necessário, contudo, tornar consciente aos alunos essa necessidade de mudança, sem que se resuma a prática de leitura a uma obrigação somente” (GONÇALVES, 2012, p. 05).

Os PCN consideram que o texto literário necessita ser ensinado de modo distinto dos demais textos. Já que ele se caracteriza como uma escrita peculiar, seu ensino precisa desencadear o reconhecimento das suas especificidades e dos seus elementos composicionais para a construção de significados, “Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando letra por letra, palavra por palavra” (BRASIL, 1997, p. 41), ou seja, o documento reitera que a leitura vai além da simples compreensão direta dos sentidos do texto, e critica ainda o mau uso do texto literário para outros fins, como para o ensino gramatical, para o ensino comportamental, de hábitos de higiene, etc., salientando que “Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada

contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1997, p. 30).

Além disso, adverte-nos de que o texto literário não é a imitação da realidade e nem se restringe à fantasia, por isso

Encontramos nos PCN a valorização do texto literário quando afirmam que ele ultrapassa e transgride os planos da realidade ‘para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretção do mundo atual e dos mundos possíveis’ (SOUZA NETO, 2014, p. 119).

A importância da leitura literária nos parâmetros também se dá quando há a defesa, por exemplo, do seguinte:

- Valorização da leitura como fonte de fruição estética e entretenimento.
- Interesse por ler ou ouvir a leitura especialmente de textos literários e informativos e por compartilhar opiniões, ideias e preferências (ainda que com ajuda).
- Interesse em tomar emprestado livros do acervo da classe e da biblioteca escolar (BRASIL, 1997, p. 72).

E do “rastreamento da obra de escritores preferidos” (BRASIL, 1997, p. 83), de acordo com os interesses dos alunos, para ampliar seu repertório de leituras.

Contudo, o documento não disponibiliza ao professor um encaminhamento com exemplificações ou sugestões de obras e de autores a serem ensinados em sala de aula, somente defende a relevância de se trabalhar com uma gama de gêneros discursivos. Isso comporta duas faces: uma favorável, na qual o docente tem total liberdade para selecionar o que abordar em suas aulas, com possibilidade de que “referências locais e globais possam ser articuladas pelos currículos estaduais e municipais” (FRITZEN, 2018, p. 101); a outra menos favorável, por não estabelecer uma lista básica de obras e autores, torna a escolha muito vasta e indefinida (FRITZEN, 2018), o que pode resultar no fato de o docente reduzir suas escolhas apenas a textos canônicos, ou só contemporâneos, realizando seleções equivocadas e limitadas.

3.3. PROGRAMAS E PLANOS PARA A LEITURA LITERÁRIA NO BRASIL

Nesta parte do trabalho apresentamos os programas e planos, relacionados às instituições governamentais, voltados à propagação de uma sociedade participativa nas práticas de leitura, que ultrapassem os muros da escola: Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), Programa Nacional Biblioteca na escola (PNBE) e Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). Descrevemos a que cada um visa, desde o enaltecimento dos livros até a distribuição dos mesmos; abordaremos o que já foi realizado e os possíveis resultados de algumas ações.

A relevância da leitura por meio dos programas é grande, apesar de haver algumas irregularidades, como, por exemplo, a má distribuição de acervos de obras, caso do PNBE. Esse levantamento é de valia para estarmos inteirados sobre o que já se tem desenvolvido em defesa da leitura literária antes da BNCC, para que, então, possamos analisar o que o tal documento traz de inovador na área da literatura.

3.3.1. Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER)

Diante de um panorama nacional em que pouco se pratica a leitura, em especial a literária, num momento no qual nem todos têm condições de acesso aos livros, num período de alto índice de analfabetismo, em que escolas possuem pequeno acervo de obras, num país onde há ausência de biblioteca ou locais apropriados à leitura, nesse contexto houve, então, a necessidade de se criar políticas públicas para o incentivo à leitura, propondo-se melhorar tal cenário. O PROLER, um dos programas precursores, voltado ao ato de ler, foi formulado numa circunstância na qual o país visava a se incorporar no conjunto dos países desenvolvidos, com a intenção de modernizar-se, promovendo um progresso na vida do cidadão mediante o seu uso de bens culturais, propiciando a inclusão social, “sendo, portanto, uma necessidade tanto política quanto da real necessidade do povo brasileiro. E, nesse sentido o PROLER é um dos recursos a contribuir para a transformação do quadro social” (ARAÚJO, 2015, p. 34).

O Programa Nacional de Incentivo à Leitura, que teve como uma das principais gestoras a professora Eliana Yunes, implementado em 13 de maio de 1992, por meio do Decreto Presidencial nº 519, no governo de Fernando Collor de Mello, está relacionado à Fundação Biblioteca Nacional (FBN) e ao Ministério da Cultura (MinC), com sede na Casa da Leitura, no Rio de Janeiro. É um programa de valorização social da leitura e da escrita, o qual coopera para a expansão da prática leitora em todo o país, de modo que ultrapasse o ambiente escolar e acarrete mudanças na sociedade. O PROLER estabelece que “A leitura não é somente uma questão escolar. Há razões suficientes para estimular a leitura em hospitais, presídios, conjuntos habitacionais, estações de trem, de ônibus, parques públicos, museus, zoológicos etc.” (PELLEGRINI, 2010, p. 99).

De acordo com Araújo (2015, p. 15), o PROLER, a partir de seus Comitês, elaborados em cidades do Brasil, “vem se firmando como presença política atuante, comprometida com a democratização do acesso à leitura”, para que a prática de leitura torne-se algo constante, habitual, ou seja, que o cidadão mantenha-se leitor.

Em suma, o PROLER pretende, por meio de ações, ampliar a visão de mundo do leitor por meio da leitura a fim de que este possa refletir criticamente, assim também possa usufruir da escrita, o que é primordial e exigência no meio social, visto que ler propicia a articulação verbal, sendo um meio de aperfeiçoar as produções textuais. Dentre os objetivos do PROLER destacam-se: “I - promover o interesse nacional pelo hábito da leitura; II - estruturar uma rede de projetos capaz de consolidar, em caráter permanente, práticas leitoras; III - criar condições de acesso ao livro” (BRASIL, 1992, on-line).

No que diz respeito às diretrizes que regem o programa, Peres e Gonçalves (2009) justificam que elas demonstram importantes atributos para formar leitores, como:

- Diversidade de ações e de modos de leitura [...]
- Especificidade do ato de ler, entendendo-se que atos de leitura exigem modos próprios e competências específicas.
- Articulação entre leitura e cultura [...]
- Prioridade da esfera pública, concretizando-se ações voltadas aos interesses da maioria da população leitora e não-leitora. [...]
- Publicidade da leitura, enfatizando-se que ela precisa ser tema na cena social.
- Democratização do acesso à leitura [...] (PERES; GONÇALVES, 2009, p. 5-6).

Dessa forma, a ênfase dessas diretrizes recai na necessidade de se vincular a leitura com outras expressões e linguagens culturais, valorizando também as manifestações da

cultura popular, sempre contextualizadas, já que “A leitura e seus desdobramentos em teatro, mímica, artes plásticas, construção de textos e outras variantes torna-se um ato político de transformação da realidade brasileira” (ARAÚJO, 2015, p. 52). O programa concebe que a leitura ultrapassa o limite das palavras, o que significa poder ler tudo o que ocorre à volta do sujeito leitor, ou seja, poder ler e interpretar a realidade. Neste sentido, conforme depoimento de Lúcia Maroto, o programa tem um viés de inclusão ao se preocupar com a valorização dos conhecimentos de cada região, respeitando as variantes culturais e sociais, “dando-lhes visibilidade e respeitando as diversidades que se manifestavam em cada encontro, em cada localidade” (PELLEGRINI, 2010, p. 84).

Outra diretriz de relevância é a defesa da democratização da leitura, por meio da oferta gratuita de livros que circulem em ambientes como a sala de aula, bibliotecas e outros locais públicos. Para que o programa tenha sucesso e englobe toda a sociedade, há a necessidade do trabalho coletivo, não apenas em instituições públicas, já que estas não são suficientes para financiar um programa tão amplo. Elas necessitam de apoio, “investindo nas parcerias possíveis com os demais representantes dessa sociedade: sindicatos, empresas, organizações não-governamentais, sistema escolar privado, envolvendo essas instituições com o programa” (PELLEGRINI, 2010, p. 116).

Desse modo, esse programa de incentivo à leitura realiza suas diretrizes desencadeadas em três vértices: “1) Fomento e divulgação; 2) Formação Continuada de Promotores de Leitura; 3) Pesquisa e Documentação” (PERES, 2008, p. 06).

Além disso, por meio dessas diretrizes, estabelece ações, em que o programa valoriza a oralidade, por isso há o investimento na formação de contadores de história; dá prioridade ao texto literário no momento das escolhas das leituras; contribui para que as reflexões teóricas sejam contínuas, dadas por meio de palestras, oficinas, conferências, seminários, etc.; defende que a leitura deva ser valorizada em todas as disciplinas, não apenas na Língua Portuguesa; visa a formar agentes de leitura a partir de uma ação constante e atividades teórico-práticas, mais específicas de cada região em que o PROLER atua; propõe capacitar o mediador para se mostrar um leitor competente em todas as esferas de sua vida; intenciona-se a expandir o acervo de livros e os locais de leitura, estes sejam originados por meio da responsabilidade das prefeituras locais, para ser de fácil acesso e os leitores se familiarizarem com vários gêneros textuais; auxilia no momento da triagem e avaliações das editoras que disponibilizarão os livros para os locais de práticas

de leitura (PELLEGRINI, 2010), sendo estes, de acordo com a estudiosa, princípios metodológicos, que servem como norteadores para ações dos pesquisadores.

Dessa forma, o PROLER é desenvolvido mediante seis vertentes: 1) por meio da criação de um ambiente para debates sobre a leitura, para capacitação e formação de profissionais a partir de hábitos estabelecidos com os livros e com a biblioteca; 2) mediante incrementação de espaços de leitura para realização de atividades e materiais que estimulem a promoção da leitura; e 3) pelo estabelecimento de autonomia às bibliotecas públicas, com intuito de propor práticas para a fruição leitora, com atividades lúdicas, para ser um local onde jovens queiram estar. A título de exemplo, a Casa da Leitura, instituída em 1993, enquadrou-se no novo molde bibliotecário, “Criada com a intenção de fugir aos padrões de uma biblioteca tradicional, a dinâmica do seu funcionamento agradava pela disponibilidade que oferecia aos visitantes que se sentiam abraçados pela leitura sem as formalidades de uma biblioteca” (PELLEGRINI, 2010, p. 201); 4) providenciar locais que sejam abertos ao público, para atender o maior número de pessoas; 5) desenvolver e propagar modelos que impulsionem a leitura; e 6) beneficiar-se das tecnologias para estimular a leitura (BRASIL, 1992).

Ademais, outras ações para desencadear a prática de leitura são propostas no documento, tais como:

- Formação de uma rede nacional de incentivo à leitura;
- Cursos de formação de promotores de leitura;
- Assessoria para implementação de projetos de promoção da leitura;
- Promoção de um Fórum Nacional da Leitura;
- Implementação da política de incentivo à leitura na Casa da Leitura, com cursos, palestras e outras atividades;
- Criação da rede de referência e documentação em leitura;
- Implantação de Bibliotecas Demonstrativas para crianças e adolescentes;
- Concurso anual "Os melhores programas de incentivo à leitura junto a crianças e jovens de todo o Brasil";
- Sistema de acompanhamento e avaliação (PERES, 2008, p. 06).

Como podemos notar esse programa não fornece livros, apenas disponibiliza ferramentas, estabelece propostas, cursos de aperfeiçoamento dos profissionais da área, ação conjunta para reflexões e debates entre instituições e agentes de leitura, com a finalidade de arquitetar condições e assim colocar em prática projetos. Esses projetos de

leitura, executados normalmente por professores da educação básica, têm a intenção de tornar possível a convivência da população com os livros no âmbito nacional, para que o leitor reflita criticamente a realidade na qual está inserido, reconhecendo seu próprio direito e dos demais, para que, conseqüentemente, se a leitura e o programa forem desempenhados adequadamente, possam “formar intelectuais que possam provocar uma transformação sociocultural” (ARAÚJO, 2015, p. 67).

Portanto, propõe-se a conduzir as práticas leitoras e enxergar a leitura como espelho do conhecimento e transformação.

3.3.2. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), originado no ano de 1997, inclui-se no itinerário que abarca outras condutas do Estado, no que diz respeito à leitura, como o já citado PROLER. O PNBE fornece gratuitamente acervos de livros literários, de referência e de pesquisa, em escolas públicas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e adultos – EJA), que estejam cadastradas no Censo Escolar, efetuado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O intuito do programa é garantir o acesso à cultura, o incentivo à leitura e a formação de leitores literários, mediante as ações do poder público, para que a informação seja, de fato, democratizada, pois o PNBE institui-se como “uma forma de reverter uma tendência histórica de restrição do acesso aos livros e à leitura como bem cultural privilegiado a limitadas parcelas da população” (BRASIL, 2008, p. 05).

Até o ano 2000, o programa ofertava livros direcionados para as bibliotecas das escolas. Entre 2001 e 2003, com o projeto intitulado Literatura em Minha Casa e Palavra da Gente, o MEC disponibilizou, para alunos da 4ª a 8ª séries (atual 5º a 9º anos) e EJA, obras literárias para utilização individual.

Desde que foi efetivado, o programa vem se adequando de acordo com a realidade, o que acarreta mudanças quanto à sua composição. Desse modo, além de ofertar livros às escolas e bibliotecas, o PNBE introduziu outras atividades, como: Literatura em Minha

Casa, Palavra da Gente – EJA, Biblioteca Escolar, Biblioteca do Professor e Casa da Leitura.

De acordo com informações contidas no site Plataforma Pró-Livro, conforme Danieli Pechi (2017), o governo federal está desde 2014 sem adquirir e distribuir livros literários às escolas. A próxima distribuição estava prevista a partir do ano de 2019 (até fevereiro, início do ano letivo, o MEC ainda não havia comprado as obras). Apesar desse grande intervalo, o programa ainda está em vigência.

O PNBE é supervisionado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com colaboração da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e do Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), que juntos prezam pela qualidade das obras, analisando e selecionando as que irão circular no ambiente escolar, além do FNDE elaborar e publicar o edital com as devidas exigências para inscrição e análise das obras. Sendo assim, o programa caracteriza-se da seguinte forma: 1) o PNBE Literário, que comporta textos em prosa, em verso, livros de imagens e de história em quadrinhos; 2) o PNBE Periódico, que provê textos de cunho didático e metodológico e 3) o PNBE do Professor, que diz respeito à distribuição de livros de âmbito teórico e também metodológico, os quais ancoram as práticas docentes para o desenvolvimento profissional (BRASIL, 2018). Essa política de incentivo à leitura é relevante para o desenvolvimento escolar e atua significativamente no desenvolvimento do educando.

Para democratizar a leitura literária, a intenção é contribuir como um método de fruição e reconstrução do real, além de enriquecer o conhecimento do estudante em vários aspectos (BRASIL, 2008).

Além do fornecimento e aquisição dos livros aos professores e alunos, o MEC realizou, mediado pela Secretaria da Educação Básica, a Avaliação Diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola – desenvolvida com um grupo de pesquisadores da Associação Latino-americana de Pesquisa e Ação Cultural (ALPAC), que é uma pesquisa analítica sobre o funcionamento do PNBE. Como apenas a distribuição das obras não bastava para formação de leitores e seu progresso, foi preciso, então, verificar a utilização realizada com os materiais e se garantia resultados satisfatórios, caracterizando-se essa análise como um material de formação e debate.

Além dessa avaliação disponibilizar informações relevantes para profissionais da educação, sobre aspectos indispensáveis vinculados à leitura, à escrita e à própria biblioteca, ela permite que professores e gestores possam refletir sobre as práticas de

leitura, verificando se é possível modificá-las e aperfeiçoá-las. Assim, “é necessário, não só repensar as práticas de leitura desenvolvidas na sala de aula, como também, o papel da biblioteca no projeto político pedagógico das escolas, transformando-a em um espaço de convivência de debate, de reflexão e de fomento à leitura” (BRASIL, 2008, p. 06).

Alguns resultados dessa pesquisa diagnóstica, feita entre 2002 e 2003, por exemplo, no Pará, revelaram que o espaço físico de algumas bibliotecas desse estado eram problemáticas, e quando não possuíam bibliotecas o local era improvisado e inapropriado para práticas de leitura; que em certas escolas o programa encaminhou um número insuficiente de livros e em outras, em excesso, havendo má administração na distribuição dos exemplares; obras foram entregues erroneamente: obras infantis foram disponibilizadas para a EJA. Também apontaram que os alunos frequentavam a biblioteca mais para fazer pesquisas e cópias, do que ler, ou seja, “percebeu-se também que os espaços da biblioteca eram utilizados prioritariamente para pesquisas escolares demandadas pelas disciplinas” (BRASIL, 2008, p. 39). Em outras escolas, como em Aracajú - Sergipe, os professores não tocavam nos livros por repressão e receio, já que os livros ficavam encaixotados, embalados e “bem cuidados”, privados do acesso.

Outros resultados, por exemplo, em Vila Velha, no Espírito Santo, apontam como favoráveis o uso dos livros ofertados pelo programa: “um responsável considerou que a chegada dos livros ajudou a incentivar tanto a escola a promover a leitura quanto o interesse dos estudantes pela leitura” (BRASIL, 2008, p. 63). Além disso, “prática de leituras também foram observadas evidenciando várias produções de estudantes expostas em área apropriada para compartilhamento de ideia e de projetos desenvolvidos pelos diversos grupos com o incentivo de professores” (BRASIL, 2008, p. 65). Dessa forma, os resultados das avaliações realmente colaboram para repensar o programa e aperfeiçoá-lo.

Assim, não é somente o fato de disponibilizar materiais literários às escolas que transformará a prática pedagógica do educador, nem acarretará no enriquecimento da compreensão, no que se refere à utilização das obras, se forem de modo equivocado, se continuarem “marcados pela ordem da gramática e do conteúdo, pela busca de resposta certa e única interpretação para leitura” (BRASIL, 2008, p. 20). Ou seja, demanda outros investimentos de qualificação.

Imaginamos que, por esse motivo, o alcance à democratização do acesso à leitura, mediante as distribuições dos acervos, não cumpriu eficaz e totalmente com seu objetivo, pois “parece não ter acontecido como previsto” (BRASIL, 2008, p. 20).

Como o fato de ofertar acervos de leitura exclusivamente não assegura a formação de leitores, no ano de 2014 o governo criou o PNBE na escola: Literatura fora da caixa, comportando três volumes: o de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, um material de apoio disponibilizado pelo MEC que designa:

[...] orientações de uso desses acervos na escola, pelos professores e pelos profissionais que atuam nas bibliotecas escolares, com apresentação e discussão pedagógica de gêneros, autores, temáticas, competências literárias e outras formas de conhecimento e apreciação das obras (PAIVA; SOARES, 2014, p. 09).

Trata-se de um guia para a prática pedagógica, no intuito de contribuir para o bom uso dos acervos e para uma mediação mais efetiva para professor exercer na formação de leitores, uma ampliação do que o MEC já vinha desenvolvendo nos anos que antecedem esse novo “manual” de utilização dos livros.

De acordo com Paiva e Soares (2014), para que as obras literárias possam ser o foco da instituição escolar, os mediadores necessitam estar integrados quanto à totalidade e às peculiaridades de obras que têm ao seu alcance, além de desenvolverem um trabalho em equipe para a valorização da prática de leitura. Essa é uma das formas para que o ambiente escolar seja “concebido como privilegiado para as atividades de leitura. Enfim, se os próprios mediadores intensificarem suas práticas de leitura, o livro de literatura poderá ocupar o centro da escola” (PAIVA; SOARES, 2014, p. 14).

Por fim, concordamos com Brandão (2017), ao afirmar que mesmo que ainda haja escassez na formação de leitores literários no Brasil quanto ao uso das obras disponibilizadas pelo PNBE, é preciso que se reconheça sua relevância, já que o programa visa ao favorecimento da leitura aos educandos e docentes, endereçando às escolas uma variedade de obras, com variados temas, levando sempre em considerações a inserção de diferentes leitores.

3.3.3. Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)

O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) instituído desde 2006 mediante Portaria Interministerial Nº 1.442, pelos ministros Gilberto Passos Gil Moreira e Fernando Haddad, é coordenado pela integração entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Cultura (MinC). Ele se enquadra como uma Política de Estado, de caráter amplo, que pode orientar políticas, programas, projetos e ações continuadas, mediante forma orgânica, além de poder eleger diretrizes para outros documentos oficiais referentes à leitura (BRASIL, 2014).

O PNLL tem o intuito, assim como as demais políticas e programas de leitura já citados, de proporcionar aos cidadãos a formação leitora, principalmente de obras literárias, e a inclusão social. O ato de ler é entendido não como reprodução do código escrito, é uma formação leitora que constrói sentidos, contribui para o desenvolvimento social e exercício da cidadania, “constituindo condição necessária para que cada indivíduo possa exercer seus direitos fundamentais, viver uma vida digna e contribuir na construção de uma sociedade mais justa” (BRASIL, 2014, p. 16).

Dessa forma, para o PNLL tanto a leitura quanto o livro não se reduzem somente ao âmbito educacional, são considerados também dentro de um panorama cultural, que se divide em três perspectivas: a cultura como valor simbólico, a cultura como direito de cidadania e a cultura como economia. Não há grau de hierarquia ou supremacia entre elas, todas devem estar no mesmo patamar de importância e harmonia,

[...] embora os focos da acessibilidade e do valor simbólico contemplem, mais definidamente, as dimensões educacionais (direito de cidadania) e culturais da leitura. A dimensão econômica deve, assim, estar equilibrada por essas duas outras, gerais e geradoras de bens públicos (BRASIL, 2014, p. 16).

O intuito primordial desse Plano é socializar o acesso à leitura, ao livro, à literatura e às bibliotecas, para a população brasileira de um modo geral, levando em consideração a relevância de que tanto a leitura quanto a escrita são aparatos essenciais para que o sujeito leitor desenvolva suas capacidades (individual ou coletiva) em sentido amplo (BRASIL, 2014). Ademais, o Decreto de nº 7.559, de 1º de setembro de 2011, sancionado pela

presidente Dilma Rousseff, confere ao PNLL os seguintes objetivos:

- I - a democratização do acesso ao livro;
- II - a formação de mediadores para o incentivo à leitura;
- III - a valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico; e
- IV - o desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao desenvolvimento da economia nacional (BRASIL, 2011).

Para que esses objetivos sejam atingidos, eles necessitam da colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Tanto as instituições públicas quanto as privadas podem participar da efetivação de programas, projetos e ações voltados ao PNLL.

A organização desse Plano é norteada por 4 eixos estratégicos: o primeiro refere-se à Democratização do acesso, o que lhe confere a criação de novas bibliotecas acessíveis a todos os cidadãos, independente da classe social, contemplando também pessoas com deficiência, pois

O Plano considera fundamental garantir que as pessoas com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento (impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial), tenham acesso a livros e outros materiais de leitura, valorizando ações como a versão ou a tradução, em libras e em braile das obras em circulação, permitindo a inclusão desses potenciais leitores nas escolas regulares (BRASIL, 2014, p. 19).

Ao mesmo eixo ainda compete a integração à comunidade no que diz respeito à rede atual de bibliotecas públicas; a fundação de novos ambientes de leitura; o fornecimento gratuito de livros que contemplem as peculiaridade dos novos leitores, sejam crianças, jovens ou adultos; o aperfeiçoamento do acesso ao livro e da leitura; e a oferta para utilização de tecnologias de informação e comunicação.

O segundo eixo corresponde ao Fomento à leitura e à formação de mediadores, dado por meio de linhas de ações, as quais visam: a incrementar atividades de constatação de estímulo e acesso à leitura; a formar agentes e educadores de leitura; a programar projetos sociais ligados à leitura; a realizar pesquisa voltada ao campo do livro e da leitura; a premiar e a recompensar as experiências inovadoras ligadas às práticas sociais de estímulo ao ato de ler.

Já o terceiro eixo versa sobre a valorização institucional da leitura e de seu valor

simbólico, com condutas que objetivam tornar a promoção às práticas da leitura em política de Estado e evidenciar a relevância social do livro e da leitura. Por fim, o último eixo se ocupa do fomento à cadeia criativa e à cadeia produtiva do livro, o qual se tenciona a desenvolver a cadeia produtiva do livro, apoiando os escritores existentes e a publicação dos novos autores; a incentivar o fornecimento, difusão e obtenção de bens de leitura; a incentivar as práticas de produção, disponibilização e propagação de livros e demais aparatos voltados à leitura, atendendo as singularidades dos leitores; e a fazer com que as obras literárias, científicas e culturais brasileiras sejam destaque e reconhecidas internacionalmente (BRASIL, 2011), com intuito de difundir as obras nacionais. Nesse eixo também se propõe a baixar o custo dos livros literários para se tornarem mais acessíveis a uma grande parcela da população e esta realmente veja o livro como um bem cultural necessário.

Assim, de acordo com o Caderno PNLL (BRASIL, 2014), a integração desses eixos acaba servindo de referência explícita para que as diversas organizações e instituições sociais possam estruturar e efetivar suas próprias condutas, no que diz respeito ao fomento à leitura, ao livro e à literatura, além de demonstrar o que é imprescindível para o Plano executar.

Assim, para alavancar seja qual for a política ou ação vinculada ao livro e à leitura, faz-se necessário o enaltecimento da cultura de um modo geral, concedendo o acesso às diversidades culturais e aos seus instrumentos, os quais se vinculem aos livros. É importante prezar pela variedade cultural das diferentes esferas, como, por exemplo, as que influenciam a cultura, bem como a mídia, a religião, a família, a política, instituições que realizam atividades de lazer, entre outros (BRASIL, 2014).

Do que apresentamos até o momento, observamos a preocupação e a função do Estado em formar um país de leitores para melhoria da realidade brasileira, o apoio que dá ao professor mediador ao disponibilizar materiais e suportes para aperfeiçoar essa prática por meio das iniciativas políticas, programas, planos, orientações e diretrizes de incentivo à leitura. Além de o governo deixar explícito o valor da leitura na vida do sujeito para seu desenvolvimento social, econômico, para a formação cidadã e como via de conhecimento e aprendizado intelectual. A falta de leitura, segundo Yunes (2010), é um preço alto para o Brasil, acarreta em grandes consequências, bem como “Acidentes de trabalho, obras malfeitas, equívocos administrativos, desalinhamento de ações, arquivamento indevido, ignorância dos processos, burocratização inútil e irrealista das práticas interinstitucionais”

(YUNES, 2010, p. 155).

Apesar dessas ações governamentais, ainda existem dificuldades a serem vencidas, obstáculos e desafios a serem enfrentados, ou seja, há muito o que ser feito para o Brasil se tornar um país de leitores. O fato de a leitura ainda não ser desenvolvida plenamente como prática social, ser uma obrigação imposta por professores de algumas disciplinas e a falta de estímulo da família, são alguns dos aspectos que desmotivam o sujeito para promoção e fruição leitora.

Resta a nós professora e professor também refletirmos sobre nossa ação, primeiramente sendo leitores incentivadores de leitura. Precisamos também averiguar o que mudar ou aperfeiçoar nas nossas práticas pedagógicas para promoção da leitura e de como fazer a utilização eficaz dos livros.

Isso não significa culpar os professores e outros profissionais da educação nas escolas pela falta de leitura, pois consideramos o problema do baixo índice de leitura no país se deve basicamente à falta de políticas públicas eficientes e ao baixo financiamento da educação. Portanto, as ações governamentais precisam ser ampliadas por meio de ações mais diretas, como, por exemplo, cursos de capacitação para docentes, bibliotecários; valorização do trabalho do professor, melhor preparo das instituições escolares para o bom uso do acervo, atualização do acervo, aumento de recursos financeiros e da distribuição dos livros. Reafirmamos essa ideia nas palavras de Hidalgo e Mello (2014, p. 158):

Apesar da validade dessas ações, é necessário reconhecer que o desenvolvimento do hábito de leitura requer ações mais amplas, pois as escolas encontram-se despreparadas para a utilização do material recebido; não há, por exemplo, bibliotecários nas escolas, e os professores, com uma jornada de trabalho de 36 a 40 horas semanais, têm uma dificuldade muito grande de atuar como mediadores de leitura.

Todo levantamento realizado neste capítulo se fez necessário, visto que a BNCC dialoga com a LDB e os PCN, por exemplo, ao tratar dos gêneros textuais, da leitura e da escrita como prática social, da gramática de modo contextualizado, da mediação leitora. Além disso, ambas trazem a literatura de modo superficial. Ao estudarmos sobre o PROLER, o PNBE e o PNLL reconhecemos que são uma ótima iniciativa para o incentivo à leitura, porém por falta de investimentos, da má administração, de ausência de próprias políticas públicas que os mantenham, esses programas/planos, infelizmente, não progredem.

No próximo capítulo iniciaremos nossa mais esperada aventura com a Base Nacional Comum Curricular, documento tão importante para o país, que norteará a educação brasileira desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Sendo a parte direcionada aos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9ºano) que se concentra nosso estudo. Assim, iremos apresentar, descrever e problematizar algumas questões sobre as concepções acerca do ensino da leitura literária, se elas são inovações ou retorno aos documentos anteriores.

4. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Após as discussões desencadeadas nos capítulos anteriores, partimos para o estudo analítico da BNCC pelo viés dos referenciais expostos até aqui. Antes, realizamos um percurso sobre a elaboração do documento, sua estrutura, bem como levantamos questionamentos sobre seu caráter democrático, fatores voltados à homogeneização do saber e problematizamos o termo competência adotado pelo documento. Assim, passamos à nossa percepção e reflexão de como a leitura literária é descrita na BNCC em todos os eixos do campo artístico-literário, do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). O capítulo se divide nos seguintes tópicos: 4.1 Elaboração, Caráter Democrático e Homogeneização; 4.2 Estrutura do documento; 4.2.1 Eixos de integração; 4.2.2 Campos de atuação; 4.2.2.1 Campo artístico-literário.

4.1. ELABORAÇÃO, CARÁTER DEMOCRÁTICO E HOMOGENEIZAÇÃO

A criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme previsto em outros documentos oficiais (Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96 e Plano Nacional de Educação de 2014), foi elaborada com o intuito de se estabelecer melhoria no modelo educacional e direcionar os planejamentos e as práticas pedagógicas de professores, instituições escolares e rede de ensino. Sua primeira versão foi divulgada em setembro de 2015, “cuja proposta era envolver a sociedade na construção de uma nova versão” (MERITH-CLARAS, 2019, p. 94), mediante sugestões para possíveis alterações no documento como um todo. Com isso houve mais de 12 milhões de contribuições individuais e de associações científicas, relacionadas, sobretudo, a questões de conteúdo, o que seria de fato ensinado.

Já a segunda versão, publicada em maio de 2016 e redigida por meio das contribuições da consulta pública, dialogava mais com as diferenças, como de gênero, raça, étnicas, etc. Ambas as versões foram ofertadas para leituras, dando margem a discussões. Já a terceira versão foi encaminhada ao Conselho Nacional da Educação (CNE) pelo Ministério da Educação (MEC) em abril de 2017 e não foi acessível para consulta pública

ou contestações, mas apresentada em seminários (MERITH-CLARAS, 2019). A última versão, para o Ensino Fundamental, foi aprovada pelo CNE em 15 de dezembro de 2017 e homologada pelo ministro da Educação Mendonça Filho, por meio da portaria MEC nº 790/2016, no dia 20 de dezembro de 2017.

Todo esse período de elaboração conta com

[...] momento marcado por uma polaridade política, uma divisão social, escândalos de corrupção, movimentos que pedem a volta da ditadura militar. Enfim, um momento de instabilidade em que se tenta tomar o controle do país e obviamente condicionar o pensamento dos cidadãos em formação (GOMES, 2018, p. 34).

De acordo com o que consta no site do MEC²¹, para elaboração da BNCC foram feitas conferências, consultas públicas tanto estaduais quanto municipais. A pedido do Conselho Nacional de Educação (CNE), os debates foram realizados a partir das contribuições de entidades, órgãos e especialistas em educação, com limite de vagas para a sociedade de uma forma geral. Porém, professores da rede básica (que vivenciam os problemas educacionais diariamente) e suas respectivas instituições escolares supostamente ficaram insatisfeitos, porque não houve uma influência mais direta para tal participação e não puderam dar suas opiniões nas referidas discussões, não foram ouvidas suas vozes, fato que foi negado pelo MEC, pelo CNE e pelo próprio ministro da Educação (FERREIRA, 2018). Diante da incerteza sobre como tal ação foi realizada, há uma dúvida se realmente a construção da BNCC foi efetuada democraticamente, já que não é um documento neutro, sendo assim, permeado de interesses particulares, por ideários e pareceres políticos.

[...] reconhecer a versão final da BNCC apenas como parte de um processo de construção coletiva, de consulta pública, é ignorar que as ideologias, os interesses políticos, as crenças, os valores dos governos fazem parte dela, que estão embrenhados na forma de organizar, sugerir, delimitar, enfim, pensar um modelo de ensino a partir da estrutura defendida no documento (MERITH-CLARAS, 2019, p. 109).

Tal documento, de caráter normativo, é uma referência que norteará os currículos escolares e, para que seja estabelecido um ensino no mesmo nível, define quais são as aprendizagens essenciais que todos os alunos do país devem desenvolver na educação

²¹ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>

básica, valendo tanto para os alunos de rede pública quanto para os de rede privada: “Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2017, p. 05).

Entretanto, a instituição privada por manter o poder econômico, investir em suas próprias estruturas e ter soberania dita suas próprias regras, possivelmente continuará elaborando seu próprio currículo. Por isso, subentendemos que as exigências da Base recaiam com maior peso para rede pública.

Como a BNCC tem o objetivo de equiparar os currículos, definindo “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 06), os currículos vão além de uma escritura documentada, envolvem vários outros aspectos que vão desde a estrutura da escola, se esta disponibiliza de condições físicas adequadas, se há o acompanhamento da família, até se o próprio docente tem condições para exercer sua função, sem contar com a desvalorização desse profissional, e a indisciplina dos alunos. Ou seja, “currículo é muito mais do que a relação de conhecimentos, currículo é toda experiência proposta pela escola e a partir da escola” (NEIRA, 2018, on-line).

Diante disso, adiantamos que o documento aborda sobre o ensino das novas TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) no componente Língua Portuguesa, todavia nem todas as escolas do país estão estruturadas para trabalhá-las, tanto pela falta de recursos materiais quanto pela ausência de qualificação dos professores frente às tecnologias digitais. A título de exemplo citamos uma notícia disponibilizada no site G1²², reportagem do Fantástico de março de 2019, em que mostrou escolas em situações precárias em Mato Grosso. O local educacional pesquisado é chamado de “escola de lata”, por ser adaptada em contêineres com condições insalubres: sem ventilação (as salas são consideradas como “forno gigante” por causa do intenso calor); sem refeitório; os banheiros são sem portas; e é claro, sem biblioteca. Também existe sala de aula improvisada em estábulo de cavalos, onde os raios solares entram pelas frestas contidas nas paredes, afetando os alunos diretamente.

²² <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2019/03/04/construidas-em-containers-escolas-de-lata-se-espalham-pelo-brasil.ghtml>

A partir desses exemplos podemos afirmar que se uma instituição escolar não tem estrutura para dispor de uma sala de aula ideal, provavelmente não terá recursos para disponibilizar livros para aulas de literatura, nem sala de informática para o ensino das novas TDICs, tampouco disponibilizar preparo aos professores, que normalmente não estão preparados para lidar com essa situação, não podendo, infelizmente, garantir uma aprendizagem de qualidade a todos os estudantes.

Ao falar em isonomia, a BNCC é considerada um “documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros” (BRASIL, 2017, p. 05). Observamos que o documento foi feito também para acabar com desigualdades, fazer com que os conteúdos sejam comuns a todos os alunos, mas isso parece ignorar que cada indivíduo tem suas peculiaridades, vivem em realidades diferentes, como acabamos de observar o exemplo anteriormente, porque nem todos têm as mesmas necessidades, o essencial, às vezes, não cabe a todos com a mesma proporção. Dessa forma, é impossível almejar que os alunos marchem numa mesma direção, já que eles reagem de modo diferente às atividades propostas.

Na Base ainda consta que “são amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias” (BRASIL, 2017, p. 15). Diante disso, subentendemos que uma criança da escola pública talvez possa não aprender da mesma forma que uma de escola particular, pois é a condição socioeconômica o principal fator que determina as desigualdades.

Porém, acreditamos que padronizar o conhecimento não seja a saída, talvez isso seja mais agravante, pois sabemos da realidade do nosso país, que as escolas particulares têm mais recursos que as públicas, que as escolas urbanas têm mais investimento que as do interior ou as do campo. Por isso corre-se o risco do que é essencial para um aluno, não ser para o outro.

Essa tentativa de padronização exclui o indivíduo disseminando, mais uma vez, a relação de dominação através da linguagem, levando a um condicionamento social em que o indivíduo deve se sujeitar às relações hierárquicas da sociedade e a manipulação por parcelas sociais de maior prestígio na sociedade, interiorizando e reproduzindo discursos dessas parcelas (PACHECO, 2017, p. 39).

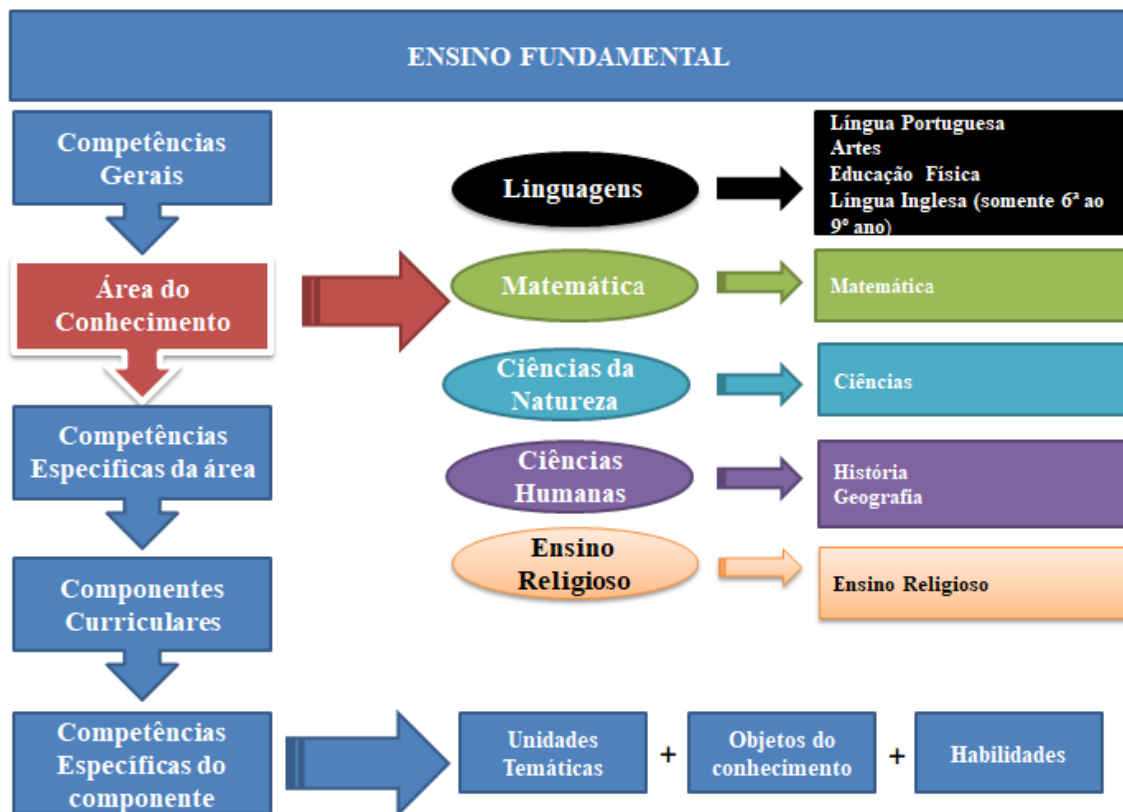
À vista disso, supomos que a intenção é fazer com que os alunos pensem da mesma forma, adquiram um pensamento homogeneizado, mas é preciso enfatizar: nem todos os alunos têm a mesma oportunidade, nem os mesmos recursos em ter uma escola atualizada. Não há como, de imediato, resolver os problemas de desigualdade do país apenas com os dizeres de um documento. Por isso entendemos que o alcance da BNCC possivelmente será limitado, apesar de sua proposta ser válida. Logo, ao pregar a isonomia entre as escolas públicas e privadas prega o ideal, não o real.

4.2. ESTRUTURA DO DOCUMENTO

Quanto a sua estrutura, a BNCC é estabelecida em três ciclos: Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos iniciais e Anos finais (2017) e Ensino Médio (2018). Nosso foco se fixa exclusivamente na parte voltada aos anos finais do Ensino Fundamental. A Base visa a unificar as três esferas (estadual, federal e municipal) no quesito educação. Anteriormente à BNCC, cada uma delas era detentora de suas próprias normas.

Sua organização, para o Ensino Fundamental, pode ser esquematizada conforme a Figura 1:

Figura 1 – Organização da BNCC



Fonte: Elaborado pela autora

Como mostra o esquema anterior, no Ensino Fundamental, bem como na Educação Infantil, temos as Competências Gerais que devem ser desenvolvidas nos alunos relacionadas com as Competências Específicas de cada Área do conhecimento. Essas áreas dividem-se em cinco, e cada uma tem seu (s) Componente (s) Curricular (es): Área das Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa), Área da Matemática (Matemática), Área das Ciências da Natureza (Ciências), Área das Ciências Humanas (História e Geografia) e a Área do Ensino Religioso (Ensino Religioso). Os componentes Curriculares também possuem suas Competências Específicas, que particularizam o que será trabalhado em cada componente, sendo elencadas em: Unidades Temáticas, Objetos do conhecimento e Habilidades.

As 10 competências gerais, propostas pela BNCC, de um modo geral, referem-se à valorização do conhecimento, à sociabilidade, à interação com seu meio, às tecnologias. Tais competências vão desde o cognitivo até a prática, desde o pensar até o agir no meio em que o aluno se insere. Caso essas competências sejam adquiridas, os alunos terão a capacidade para se posicionar e solucionar situações-problemas.

A primeira diz respeito aos conhecimentos já produzidos historicamente pela humanidade, que são utilizados para esclarecer e compreender aspectos da realidade; a segunda se volta para o pensamento científico ligado à criticidade, não é só criar e testar inovações, é preciso ser crítico e encontrar soluções para os problemas de acordo com o saber que adquiriu das diversas áreas, ou seja, visa pelo conhecimento prático; a terceira diz respeito ao contato e à valorização que os alunos precisam ter com as produções artísticas (locais e mundiais) além de também serem produtores de artes; a quarta versa para as linguagens, das diversas formas que os alunos têm para interagir com o mundo (verbal, não-verbal, sonora, corporal, visual, digital); a quinta diz respeito ao fato de que os alunos sejam capazes de refletir, saibam usufruir, entendam o funcionamento e sejam criadores de tecnologias digitais de modo crítico e ético, fazendo uma utilização adequada desses programas tecnológicos; a sexta refere-se à valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, uma vez que eles não são apenas receptores de informações, como também que esses discentes possam perceber a importância de outros conhecimentos e vivências culturais apreendendo; a sétima apregoa que o aluno saiba sustentar seu próprio ponto de vista, com argumentos confiáveis e respaldados, sabendo argumentar respeitando os direitos e a opinião alheia; a oitava é o incentivo para cuidado consigo mesmo, autocuidado (físico, emocional); a nona volta-se para o respeito ao próximo, a empatia, a solidariedade; por fim, a última competência é aquela que visa à autonomia dos estudantes. Logo, em todas as competências os alunos deverão se posicionar, seja dando uma opinião diante de algum assunto ou encontrar solução para algo que se deparem. De acordo com a Base, nenhuma competência é superior à outra, todas têm o mesmo valor para a formação do cidadão.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 13).

Assim, é por meio de todas essas competências associadas entre si que existe a possibilidade de se estabelecer transformações sociais, caso o aluno as tenha desenvolvido totalmente em seu percurso escolar, sabendo aplicá-las a sua realidade.

Essa pedagogia das competências (saber-fazer), se de fato ocorrer na prática, será um avanço, afinal, será ideal se realmente todos os alunos, sem exceção, chegassem ao fim da educação básica com todas essas competências adquiridas. Todavia, se elas versam sobre a capacidade de adquirir conhecimento a partir das habilidades, como ficam, por exemplo, os alunos que passam de ano por conselho de classe? É óbvio que não adquirem as competências necessárias e chegarão à conclusão da educação básica com carência de habilidades. Cada escola, possivelmente, tem uma porcentagem de reprovação, sendo alguns alunos “empurrados” para o ano seguinte sem os devidos conhecimentos para sua idade. Se pensarmos nesse sentido, essa proposta é inviável.

Outro quesito sobre as competências diz respeito à sua concepção. O termo, além de conduzir os sistemas educacionais, também rege os sistemas econômicos, políticos e ocupacionais (segurança, saúde, qualidade de vida) no âmbito socioideológico. Embora o conceito seja bastante propagado, ele possui um caráter negativo que não é muito difundido, pois impulsiona a exclusão social, visto que as competências “[...] se fundamentam em razões de ordem natural, negando as questões sociais e históricas contingentes ao sujeito, com o objetivo de seleção daqueles que estejam aptos às demandas neoliberais” (PROVENZI; PAN, 2014, p. 01). O (in) sucesso dos sujeitos é totalmente individual, sendo descartado todo o contexto que eles estão envolvidos, bem como todos os fatores exteriores que constituem o ser humano numa dada sociedade.

Dessa forma, isso resulta em um contratempo para alterações tanto de cunho moral quanto intelectual, tendo em vista que o Estado legitima as diferenças sociais, transferindo aos indivíduos responsabilização pela sua condição, provocando a exclusão.

As competências na área da educação, de acordo com Ramos (2011 apud PROVENZI; PAN, 2014), foram estabelecidas a partir da LDB 9394/96 com a intenção de preparar o alunado para o trabalho. A escola ao incorporar a concepção de competência difunde a ideia de que “[...] ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego” (RAMOS, 2006, p. 221). Sendo assim, de acordo Provenzi e Pan (2014, p. 06), na área da educação as competências são julgadas como uma tática para que o discente possa, de antemão, ser “educado” conforme os ideários dominantes, “[...] seguindo desde a formação escolar um percurso focado na responsabilidade individual e de natureza meritocrática”. Além disso, segundo Ramos (20016, p. 222), “a escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares”, para que então sejam atendidos os interesses

mercadológicos. Sobre essa questão, normalmente possuímos um olhar mais ingênuo, achando que a escola é imparcial, que só tem o intuito de transmitir conhecimento.

As políticas públicas utilizadas pelo governo para amenizar o cenário excludente (como é o caso, por exemplo, de alunos aprendizes, estagiários), não contribuem para inclusão, uma vez que a seleção é centrada nas competências. Sendo assim, “[...] o próprio sistema não atua em prol da inclusão social” (PROVENZI; PAN, 2014, p. 08). Os jovens que se encontram em situação mais propensa à vulnerabilidade social sofrem desvantagens e barreiras superiores aos demais, por não se adequarem aos requisitos atribuídos por um local de trabalho demandado pelas competências, estando mais suscetíveis à exclusão social.

Diante disso, ao capacitar os alunos para o cognitivo, sobre saber agir e solucionar problemas, subentendemos que a BNCC estabelece um ajuste para os interesses e necessidades do mercado, não como mudança social, mas como um trabalho voltado com foco na preparação de operários, como podemos observar a partir dos estudos recentes feitos por Ana Paula Teixeira Porto e Luana Teixeira Porto, as quais afirmam que:

A BNCC ainda assegura a valorização de competências, mesmo que gerais, associadas ao saber, que compreende conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, e ao saber-fazer, o que induz o leitor mais atento à ideia de que a educação básica deva ser regida pela lógica do mercado de negócios (PORTO; PORTO, 2017, p. 17).

E ainda, segundo elas, “Isso fica evidente até pelo uso de termos da conhecida filosofia CHA - conhecimentos, habilidades e atitudes, implementada na área de gestão e administração de negócios” (PORTO; PORTO, 2017, p. 17). Logo, ao entender o termo competência e ao estabelecer um olhar mais atento sobre o teor que ele carrega, supomos que o trabalho com as competências na BNCC pode estar mascarado de benfeitorias, visando a uma formação com saberes e habilidades voltadas ao mundo dos negócios e não para a vida nem para o aperfeiçoamento intelectual.

Stutz (2012) também problematiza o conceito de competências, propondo o termo “capacidades docentes” como adequado aos documentos oficiais da educação brasileira. Tal termo a autora define como sendo

[...] as operações psíquicas construídas com base na dimensão praxiológica, ou seja, com base nas práticas inseridas em um dado contexto da esfera escolar, da esfera acadêmica e de outras formas de

aprendizagem que contribuam para a transformação dos saberes voltados ao *métier* do professor (STUTZ, 2012, p. 56).

Esse conceito leva em consideração a ação do professor e seu agir individual, como autor da sua prática. Mediante as capacidades docentes pretende-se amenizar as falhas existentes entre o trabalho determinado / instruído (de quem só executa regras) e o trabalho real (com autonomia) do docente em sala de aula, para o desenvolvimento profissional e para construção de novos conhecimentos e saberes (do contexto, da metodologia, dos recursos, da planificação e da regência das aulas, da aprendizagem autônoma e da avaliação da aprendizagem) (STUTZ, 2012).

Isto posto, a BNCC, além das competências, também é organizada por área do conhecimento - conforme já constava na LDB nº 9394/96 - em que cada área terá um ou mais componentes, não mais nomeada de disciplina ou de matéria. Diferente dos PCN que estão divididos em oito áreas do conhecimento²³, o Ensino Fundamental da BNCC, foco de nosso estudo, está dividido em cinco: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática (Matemática), Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (Geografia, História) e Ensino Religioso (Ensino Religioso). Essas áreas do conhecimento não se referem mais ao conhecimento isolado, mas em consonância umas com as outras para que todas as competências exigidas sejam desencadeadas no aluno. Como nosso estudo versa para a literatura, a área que nos interessa, então, é a de Linguagens, componente Língua Portuguesa, no qual se concentra o campo literário.

Dentre essas áreas, cada uma possui seus componentes, que possuem suas competências, seus objetos de estudos e as habilidades a serem desenvolvidas. Nas palavras do documento:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 08).

Desse modo, competência é o conhecimento a ser adquirido pelo aluno e habilidade é a aplicação desse conhecimento, saber utilizá-lo na realidade, “saber agir”. Cada competência de cada componente deve estar vinculada com as competências gerais. Os

²³ Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira

componentes devem ser trabalhados conjuntamente para que sejam asseguradas as dez competências: “Cada área de conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas” (BRASIL, 2017, p. 28).

As competências específicas da área da linguagem são seis. A primeira alega que as linguagens servem como estrutura humana, histórica, social e cultural, além de certificar e enaltecê-las como expressão do real, da subjetividade e da identidade, seja ela cultural ou social. A segunda explicita que ao inteirar-se com as mais variadas práticas de linguagem nas múltiplas instâncias da atividade humana, para que a aprendizagem seja constante até resultar no aperfeiçoamento de uma sociedade que verse pela justiça, democracia e inclusão. A terceira defende o emprego das diversas linguagens (LIBRAS, sonora, artística, matemática, visual, etc.) como meio de interação, para manifestar opiniões, informações, sentimentos até a utilização da linguagem para solução de problemas, nas mais variadas situações. A quarta diz respeito ao servir-se dessas linguagens para argumentar e sustentar opiniões, considerando a posição alheia, seja a favor ou contrária, com isso a possibilidade da fomentação dos direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo consciente. A quinta corresponde ao fato de potencializar o discernimento estético no intuito de identificar, desfrutar e considerar as numerosas manifestações artísticas e culturais, desde as mundiais até as locais. A última competência condiz com o fato de assimilar e lidar com as tecnologias digitais, para instruir-se e comunicar-se nas variadas práticas sociais, de modo crítico, apreciável e ético. Todas essas competências têm um único objetivo: fazer com que o aluno se aproprie das diversas linguagens, não só escrita e oral, como também outras tantas que servem para inseri-lo nas diferentes atividades humanas. Assim, além de saber usá-las (dependendo da necessidade comunicativa) e dominá-las, é preciso que o discente também as respeite. A partir dessas competências podemos observar as diversas possibilidades de manifestação da linguagem que são de grande relevância para o desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno.

Todavia, como já observado por Porto e Porto (2018), em nenhuma das seis competências se faz menção ao termo literatura, remetendo que o ensino da literatura exerce o papel de figurante no documento. Consideramos imprescindível que ela seja citada para seu protagonismo.

Em relação aos componentes, eles são compostos por: Unidade temática, que são os objetos do conhecimento; Objetos de aprendizagem, os conteúdos, processos e conceitos; Habilidades (objetivo), as quais garantem “o desenvolvimento das competências específicas” (BRASIL, 2017, p. 28). As habilidades são descritas por meio da estrutura: um verbo mais objeto do conhecimento e modificador. As habilidades nada mais são que o alvo a ser atingido, como o aluno deve estar em determinada fase escolar. Em síntese, nelas devem conter o que fazer, o que estudar e onde (contexto). Enfim, qual será o desenvolvimento cognitivo a ser acionado. Exemplo: Analisar (Processo cognitivo) *o termo metafórico* (Objeto do conhecimento) *no poema de Cruz e Souza* (especificação).

A intenção da BNCC em fazer a estrutura por área do conhecimento é para se evitar a ideia de que o conhecimento seja dado por si só, que independe do vínculo com outras disciplinas. Com o advento dessa proposta, as preparações das aulas deverão ser pensadas conjuntamente para que o conhecimento seja desenvolvido de forma ampla e não fragmentada. Embora a LDB e os PCN já tratassem do ensino por áreas do conhecimento, ele ainda, em muitos casos, era classificado por disciplinas. Os docentes, em sua maioria, não realizavam seus planejamentos em equipe, com a BNCC isso é fortalecido para que juntos se organizem. Esse é um dos métodos para amenizar a problemática da aprendizagem, um currículo elaborado de forma transdisciplinar e interdisciplinar. Para tanto, qual o horário disponível para os professores planejarem conjuntamente? Ele tem horário compatível na agenda? Já sabemos as respostas para essas perguntas. Se não houver mudança na estrutura da escola ficará à deriva essa proposta interdisciplinar.

Vale lembrar que, normalmente, cada professor se fixa apenas em seu componente (disciplina), raramente consegue vincular os conhecimentos de outras áreas. Assim, será de suma relevância prepará-lo, capacitá-lo para a construção do currículo em harmonia. Corre-se o risco, por exemplo, de um docente de Língua Portuguesa, ao querer relacionar os componentes da sua área de Linguagens, desenvolver uma aula de literatura com História pedindo para que os alunos pesquisem onde nasceu e morreu determinado autor ou apenas observar o período em que a obra foi escrita e os principais marcos da época. Ou ainda pedir para descrever como foi a aula de Educação Física, narrar um jogo, etc. Todavia não é isso que a BNCC propõe e nem o que se deseja.

No componente estudado (Língua Portuguesa) é destacado que o texto será privilegiado no ensino de Língua Portuguesa. Será por meio dele que o docente trabalhará com as práticas de linguagem, descartando todo e qualquer foco nas frases isoladas e

descontextualizadas, devendo então “relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017, p. 65), o que é de suma importância para a aprendizagem do aluno e para a percepção do sentido no que aprende, uma vez que é por meio do texto que a língua se estabelece.

Ao destacar que o texto é prioridade, a BNCC está defendendo o uso dos diversos gêneros textuais/digitais, os já utilizados na escola, acrescentando outros mais, desenvolvendo também os multiletramentos e os novos letramentos, que perpassam as diferentes demandas sociais de utilização da linguagem. O professor precisará com esses novos gêneros, desenvolver novas habilidades, como por exemplo, fazer os alunos atentarem-se em imagens, cores, movimentos, iluminação, etc., um desafio para o docente, uma vez que deverá se adequar a esses novos gêneros e dominá-los, para poder disponibilizar informações e produzir conhecimentos sobre a cultura digital, pelos quais transcorrem os novos gêneros.

As competências específicas do ensino fundamental de Língua Portuguesa requerem que o aluno: 1) assimile a língua e reconheça suas peculiaridades, estas sendo culturais, históricas, sociais, de modo a perceber que a língua sofre mutações no tempo, varia de acordo com o contexto, além de contribuir para formação da individualidade do sujeito; 2) incorpore a escrita, identificando-a como meio de se relacionar nos diferentes contextos de comunicação, bem como de aprimorar-se na cultura letrada e adquirir saberes; 3) desenvolva a oralidade por meio da compreensão e domínio da leitura, escuta e produção de textos orais, de modo a instigar a criticidade; 4) reconheça que a sua língua é variável, abstendo-se, assim, do preconceito linguístico; 5) saiba utilizar a linguagem conveniente nas diferentes situações de interação, levando em conta o contexto, os receptores e o gênero textual selecionado; 6) seja reflexivo diante de argumento e posicionamento entre os interlocutores no momento da interação, assumindo postura ética e crítica diante de assuntos que agridem os direitos humanos e ambientais; 7) seja capaz de discernir que o texto vai além da comunicação, ele é expressão de julgamentos, significações, ideais, doutrinas e valores; 8) eleja e escolha textos e livros no que tange à finalidade de tal leitura e às necessidades sociais do leitor; 9) esteja imbricado nas práticas de leitura literária, as quais favoreçam o aprimoramento da fruição estética do leitor, para que esse enalteça obras literárias e outras expressões artísticas, percebendo-as como essenciais para humanização e possíveis mudanças que as experiências com ela podem

acarretar no sujeito leitor; 10) administre as práticas da cultura digital, sendo autor de projetos e usuário de múltiplas linguagens nessa esfera, com isso possa utilizá-las para analisar e adquirir conhecimento sobre sua realidade (BRASIL, 2017).

A competência que é voltada exclusivamente à literatura, centro do nosso estudo, é a nona. Nela podemos perceber que o documento reconhece a importância que a leitura estabelece para a formação do sujeito, por isso este deve apreciar as obras literárias, desde o momento da fruição até a compreensão do texto.

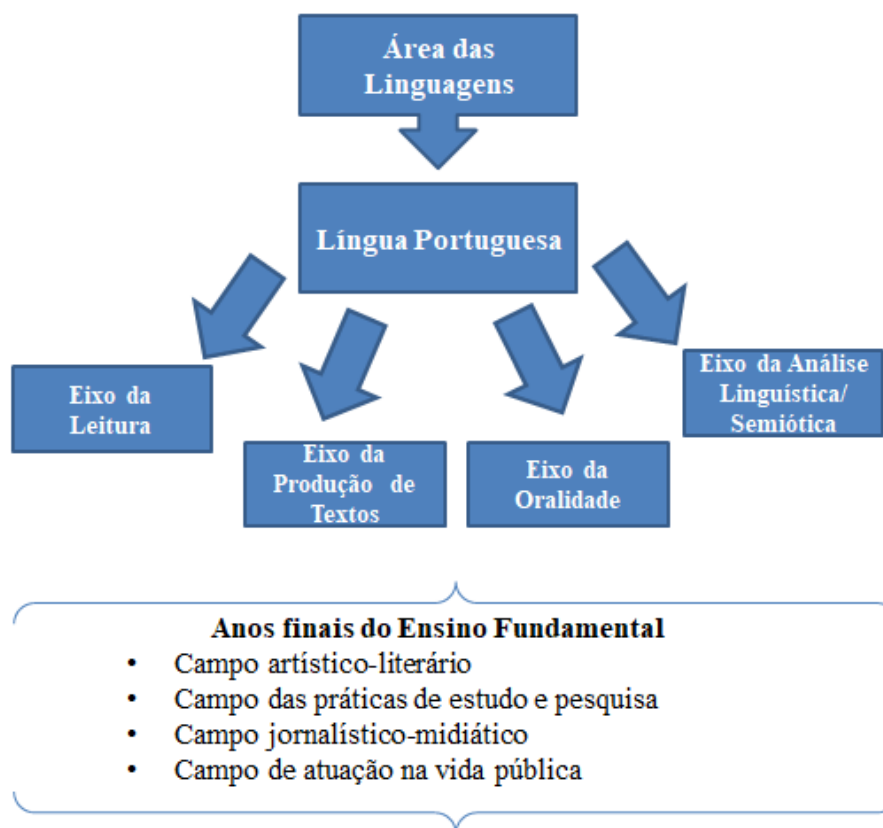
Numa visão geral dessas competências específicas de Língua Portuguesa, a BNCC tem uma proposta bastante válida, sendo baseada em teorias atuais. Percebemos, na área da linguagem, claramente as concepções defendidas por Bakhtin, que visam à interação dos indivíduos entre si, à comunicação, ao uso real da língua, para que se estabeleça a linguagem real, concebendo a língua como fenômeno social. Desta forma, a concepção de linguagem que prevalece é aquela como forma de interação. Temos a interação não só entre indivíduos, mas entre todas as linguagens e em diferentes práticas sociais. É importante destacar que a BNCC não propõe uma nova concepção, ela reafirma a interacionista de linguagem, já exposta nos PCN.

Assim, com essa concepção a Língua Portuguesa deixa de ser sinônimo de gramática para os alunos. O fato de o documento compreender que a língua não é homogênea contribui para que os alunos reconheçam a existência de várias formas de se comunicar, identifiquem as variações linguísticas e saibam como funcionam, assim possam respeitá-las. Também que ele considere o momento de utilizar uma linguagem informal e formal. Se realmente for seguida como exposta é um grande avanço.

4.2.1 Eixos de integração

No que se refere aos eixos de integração considerados no documento, os quais condizem às práticas de linguagem já definidas em documentos oficiais como os PCN, os de Língua Portuguesa são quatro: abarcam a prática de leitura/escuta, de produção de texto, de oralidade, análise linguística e semiótica. No Ensino Fundamental anos finais a proposta apresenta-se conforme a Figura 2:

Figura 2- Eixos de integração



Fonte: Elaborado pela autora

Em relação ao Eixo da Leitura, a que iremos nos ater, vemos que ele integra as práticas de linguagens que se configuram na interação entre o leitor/ouvinte/espectador, entre o texto de qualquer espécie e sua interpretação.

Esse eixo contribui para que o aluno possa fruir da leitura e da estética do texto literário, seja pesquisador, adquira conhecimento e, a partir da leitura, crie familiarização com certos textos, podendo produzi-los, entre outras vantagens. Essas leituras vão além de decodificar palavras, correspondem ao fato de o aluno entender as significações construídas no texto, interpretá-las e ser capaz de comentar/discutir sobre o assunto lido, resultando num leitor proficiente. Esse leitor, de acordo com Stutz e Cristovão (2017), tem o potencial de conceder sentidos ao texto desempenhando antecipações e suposições acerca das finalidades e do contexto de produção, dado que fundamenta a produção de novos textos.

A leitura abrange outros elementos, que ultrapassa as palavras, como: ler também imagens estáticas, em movimentos e até os efeitos sonoros. Envolve todo contexto de produção - quem escreveu, onde circula o texto, qual intenção, para qual finalidade; leva

em conta o conhecimento prévio, o gênero, a característica deste, o suporte, os aspectos implícitos, já que “a leitura é uma construção de sentidos em que a língua não é transparente, pois a palavra é provida de significados diversos” (STUTZ; CRISTOVÃO, 2017, p. 42). Por meio desses significados um aluno proficiente precisa reconhecer a ideologia e as vozes presentes no texto. Mais uma vez se reforça o dialogismo advindo de Bakhtin, quando lemos não estamos sozinhos, devemos compreender essas vozes, a intertextualidade, para gerar sentido no texto.

É de suma importância entender também como funciona a leitura da cultura digital e ponderar sobre as mudanças nas esferas das atividades no que diz respeito ao progresso das tecnologias. O aparecimento de novos gêneros ou ressignificações nos já existentes gera conseqüentemente novas práticas de linguagem, que são peculiares ao mundo digital e também devem ser compreendidas pelos alunos. Tudo isso deve se levar em consideração para a compreensão da leitura.

É visível, desta forma, a defesa da leitura na BNCC como prática social. Assim, reiteramos essa ideia com a seguinte citação que consta nesse eixo da leitura, que é o de

Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. (BRASIL, 2017, p. 70).

Encontramos nesse eixo também a presença das estratégias de leitura: seleção, antecipação, inferência e verificação/comprovação, as quais consideramos de suma importância para qualquer forma de leitura.

- Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos (BRASIL, 2017, p. 72).

Neste sentido, reafirmamos que a BNCC segue os encaminhamentos da psicolinguística, conforme já apresentamos no capítulo dois, quando abordamos sobre a mediação da leitura, incluindo nesse tópico as estratégias, com fundamentação em Solé (1992) e Menegassi (2005). Contudo, se levarmos em conta os aspectos contextuais e de gênero a abordagem psicolinguística não os incorpora diretamente.

Uma parte que nos causa preocupação, no eixo da leitura, é a sobre Reconstrução da textualidade, em que consta:

- Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática.
- Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/ argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.) (BRASIL, 2017, p. 71).

Nossa preocupação se refere ao fato de essas atividades não estarem necessariamente de acordo com o conceito dialógico de linguagem. Nesse sentido, questionamos: que sentido tem para o aluno apenas identificar esses elementos? No que contribui para sua formação? Como há ausência de uma explicação caberia a reformulação do item de modo mais apropriado, como, por exemplo, trocar o “identificando” por “refletindo” sobre a função que as repetições, substituições e os elementos coesivos exercem para a construção e sentido o texto. Essa habilidade pode ser feita, por exemplo, apenas com uma atividade para grifar ou circular, já que é apenas uma percepção, e não reflexão sobre o funcionamento dessas partes e seus efeitos de sentido. Se a atividade for só de identificação, não há margem para expor questões como: “Por que se usou tal repetição e não outra? Por que defendeu a tese x e não y? Qual sentido se estabelece ao se utilizar o elemento coesivo escolhido pelo autor?” Não é necessário apenas identificar, é preciso que o aluno saiba como funcionam as construções do texto. Se realmente essa habilidade tivesse uma finalidade no sentido da leitura como uma prática social, tal como defendemos, a BNCC deveria ter uma explicação explícita para que o professor pudesse fazer uso das orientações de modo eficiente, tornando a leitura efetivamente dinâmica para o aluno. O rol de conteúdo não explicita o como fazer.

Passando para o Eixo de Produção de Textos, este compreende as práticas de linguagem que envolvem todos os gêneros textuais/discursivos, sejam eles escritos, orais ou multissemióticos. Aqui o aluno tem autoria para criar seu próprio texto, que vai desde uma redação, artigo de opinião, criar uma charge, uma poesia, até elaborar um trailer honesto, sempre tendo uma reflexão dos diferentes contextos de produção. Nesse eixo o aluno aprende a selecionar as informações, observar o que é confiável e o que não, para que construa sua ideia e referencie em seu trabalho, sabendo lidar com a ideia de plágio.

Sobre a literatura, não se aborda nada específico ou destacado, ela aparece apenas juntamente com os demais gêneros de um modo geral. Os gêneros citados são: a crônica, o poema juntamente com a reportagem, com o *gameplay*, com a resenha, etc. De acordo com a BNCC, no ensino de literatura cabe a elaboração de textos próprios dos alunos e produções criativas, que precisam passar por reelaborações para publicação, atendendo tanto as questões de correção gramatical quanto estética, como também questões voltadas ao diálogo das personagens, discurso direto ou indireto, como expõe o documento. É necessário que se trabalhe como são estabelecidas as estruturas de um texto literário, as características, as marcas próprias desses gêneros, para que os alunos se apropriem e os produzam. Vale também fazer com que os alunos possam ter um emissor real para suas produções, para que se sintam motivados a escrever para determinado destinatário e determinado fim; possam, então, sentir-se autores.

Já o Eixo da Oralidade corresponde às práticas de linguagens que acontecem em circunstâncias orais, em que os interlocutores não precisam obrigatoriamente estarem perante um ao outro, como é o caso de uma web conferência. O aluno não vai somente se utilizar da oralidade, ele precisa sempre entender o contexto, saber como funciona o gênero escolhido, qual relação o texto oral tem com a escrita (por exemplo, num seminário). A literatura está entre os gêneros orais sugeridos nesse eixo, com a contação de histórias, declamação de poemas, peça teatral e cantigas.

Por fim o Eixo da Análise Linguística / Semiótica, que se refere a todas as análises linguísticas, no momento da leitura e produção de textos, sejam elas textuais, gramaticais, lexicais e fonológicas. Diz respeito também a todo e qualquer tipo de reflexão que envolva a composição dos gêneros, seu funcionamento e efeitos de sentido por meio das manifestações da linguagem. É o conhecimento que se tem da própria língua. Nesse eixo é que se trabalhará com os usos da linguagem, da existência da variedade padrão e não padrão, mostrando aos alunos da importância de dominar as duas. No sentido da literatura, essa análise é mais delicada, já que não se pensa somente em questões gramaticais, mas em questões mais complexas como a linguagem própria da literatura, que envolve o estilo, os ritmos, os sentidos metafóricos próprios da linguagem literária, a função poética, as ambiguidades, a escrita diferenciada, os sentidos conotativos, as palavras plurissignificativas, etc. As análises desses aspectos contribuem tanto para a compreensão da obra, quanto para o desenvolvimento de uma produção textual. Felizmente isso é contemplado na habilidade abaixo:

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliteraões, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo (BRASIL, 2017, p. 161).

A análise linguística auxilia o processo de leitura e produção de textos, por isso ela também se realiza durante a análise literária, a qual conduz o aluno a refletir sobre aspectos linguísticos, bem como a linguagem utilizada pelo escritor, sobre a estrutura do texto, que são relevantes para a construção de sentidos da obra e para a interpretação do leitor. A partir da percepção desses fatores linguísticos o aluno entenderá que o texto não é formado por frases isoladas, mas por um todo semântico com implicações estéticas por se tratar de literatura.

Com o propósito de averiguar a presença da literatura na apresentação geral dos eixos, sem analisar os quadros das habilidades por campos de atuação, foi preciso fazer uma breve sondagem dos gêneros contemplados em cada um. No eixo da leitura, já no início, é exemplificado que um dos objetivos da leitura é trabalhar para o estabelecimento da fruição estética das obras literárias. Ao abordar sobre o engajamento da leitura, também a literatura se faz presente quando o documento elucida que é necessário que o aluno esteja motivado e comprometido com leituras de diferentes âmbitos: textos jornalísticos, textos de divulgação científica, bem como os textos literários. Sobre esses últimos, percebemos implicitamente o viés da Estética da recepção, quando a BNCC aborda sobre o horizonte de expectativas do leitor, concepção formulada por Jauss (1994), de modo a destacar que no ensino da leitura literária deve-se trabalhar com textos que não são habituais ao universo do leitor, ir alterando o grau de complexidade aos poucos, mas nunca ocupar-se

de textos com os quais os leitores já estejam totalmente familiarizados, para que então se ampliem os conhecimentos do leitor e este seja competente.

Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (BRASIL, 2017, p. 72).

Essa citação reitera o que já foi discutido no capítulo 2, quando abordamos sobre as concepções da Estética da concepção, ancoradas em Jauss (1994), Zilberman (1989) e o Método recepcional proposto por Bordini e Aguiar (1994).

Para expandir a compreensão de textos que circulam na esfera digital, são contemplados os seguintes gêneros:

[...] comentário, carta de leitor, *post* em rede social, *gif*, meme, *fanfic*, *vlogs* variados, *political remix*, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, *e-zine*, fanzine, fanvídeo, *vidding*, *gameplay*, *walkthroug*, detonado, *machinima*, *trailer* honesto, *playlists* comentadas de diferentes tipos etc (BRASIL, 2017, p. 71).

Quando o professor for trabalhar com a questão da intertextualidade e interdiscursividade a sugestão é produções de paráfrases e de paródias.

Desta forma, de todos os gêneros sugeridos nesse eixo, os que são literários são a *fanfic*, fanvídeo e paródia, porém alguns dos outros podem ser adaptáveis ao universo literário, como, por exemplo, o *e-zine* (assemelha-se a uma revista eletrônica), caso um dos temas que tal gênero foque seja a literatura.

Em relação a esses gêneros digitais literários, a *fanfic* e o fanvídeo são gêneros que trabalham com a criação de novos textos a partir da intertextualidade, normalmente são produzidos por apaixonados e adoradores de determinada ficção, seja uma obra literária, um filme, um jogo. Assim, podemos utilizá-los sobre dois ângulos numa aula de literatura: o primeiro seria o fato de podermos recorrer a esses gêneros para incentivar o aluno a ler determinada obra, como uma forma de sugerir a obra de origem em que os fãs se basearam. O segundo, que acreditamos ser mais apropriado, voltado à produção textual, no qual o discente antes de tudo precisará ter contato com as obras literárias, para ter apreciação e se familiarizar com o personagem; adquirir uma postura crítica, para poder reelaborar seu

próprio texto, tornando-se um coator, um continuador da obra, atualizando-a, por isso precisam se inspirar nos textos antes das produções.

Esses gêneros são de suma importância para serem desenvolvidos e apropriados pelos alunos, uma vez que neles podem se encontrar fortemente o dialogismo de Bakhtin/Volochínov (2006), visto que para sua elaboração existe a soma da voz do eu criador com outras vozes interagindo, que também está relacionado com o conceito de polifonia já tratado no capítulo 2, o qual coloca em jogo a multiplicidade de vozes ideologicamente distintas que dialogam no texto. O leitor-autor pode se basear em *fanfics* e fanvídeos já produzidos para perceber o que outras pessoas já falaram de alguma obra, podendo criar a sua, construindo seu julgamento sobre a obra, atuando de modo crítico quando sente a necessidade de se colocar diante da narrativa. Ainda, é interessante que esses gêneros sejam trabalhados depois da leitura de uma obra, visto a intertextualidade estar presente, para verificar semelhanças e distinções.

Já no eixo da produção de texto os gêneros indicados são: álbum de personagens, almanaque, crônica, resenha, *playlists*, *gameplay*, verbetes, resumo, notícia, reportagem, artigo de opinião, carta ao leitor, fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro. Logo, dentre esses são contemplados também gêneros literários como a crônica, álbum de personagens, poema, lambe-lambe, microrroteiro.

No momento da criação de textos literários o documento defende mais uma vez o dialogismo: “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, 2017, p. 75).

Em relação ao eixo da oralidade são considerados os seguintes gêneros:

[...] aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras (BRASIL, 2017, p. 76-7).

Percebemos aqui, num primeiro momento sem analisar os quadros das habilidades de cada ano, um número considerável de gêneros literários. Os gêneros textuais orais ganham um espaço bastante relevante, o que antes, era privilegiado apenas os gêneros voltados à escrita, como descrito nos PCN.

Por fim, o eixo da análise linguística/semiótica não sugere nenhum gênero específico, podendo o professor trabalhar com os que já foram citados nos demais eixos, sejam eles literários ou não. Desta forma, embora os textos literários não tenham um espaço exclusivamente seu nesses eixos, pudemos perceber que a literatura está presente em todos os eixos, porém ao lado de outros conteúdos para o ensino da língua.

Diante desse fato, notamos a ausência de destaque para a literatura na BNCC. Afinal, o documento aponta leituras de poemas, contação de histórias, como, por exemplo, vimos no eixo da oralidade, mas isso é feito em meio a outros gêneros textuais (reportagem, trailer honesto, resenha, entrevistas, etc.).

A BNCC não faz menções claras para a abordagem da literatura e de seus diferentes gêneros, porém, quanto aos textos digitais, ela, em diversos momentos do texto, cita exemplos do que é indicado trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa (PORTO; PORTO, 2015, p. 19).

Logo, os textos da cultura digital vem sobrepor à literatura.

Incomoda-nos o fato da literatura estar ao lado de outros gêneros que não sejam somente literários. É de suma importância colocá-los lado a lado para comparar e contrapor características, entretanto isso seria válido se a literatura, desde os tempos remotos, tivesse sido a essência da educação escolar, caso que nunca aconteceu, ou seja, há o risco de a literatura ficar em um segundo plano, pois no rol de gêneros não necessariamente o professor vai selecionar o literário.

Os eixos estão vinculados às práticas de linguagens e estas, por sua vez, sistematizam-se por campos de atuação, que dizem respeito aos contextos dos mais variados gêneros, incluindo como estes são elaborados e, depois, manuseados. Eles têm o objetivo de auxiliar o professor para que o aluno desenvolva a percepção da diversidade da língua, que variam de contexto para contexto. Em outras palavras, a BNCC propõe o entendimento dos gêneros dentro do seu respectivo campo de atuação.

4.2.2 Campos de atuação

Como vimos no capítulo 2, são as esferas da atividade/campos de atuação que constituem os gêneros textuais/discursivos, organizando-os. São quatro os campos de

atuação do Ensino Fundamental Anos Finais utilizados pela Base: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública. De acordo com a BNCC esses campos

[...] contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (BRASIL, 2017, p. 82).

A BNCC coloca em relevo os campos de atuação e não o trabalho com as características do gênero textual/discursivo. O que implica o fato de ser mais importante entender como funciona a linguagem por meio da macroestrutura, “que fornece uma visão geral da atividade de leitura e escrita (STUTZ; CACILHO, 2015, p. 133). Cordeiro (2018), ao analisar a noção dos gêneros, concluiu que nos PCN eles eram o foco de ensino-aprendizagem, já na BNCC (2017) eles são contemplados apenas como objetos de ensino-aprendizagem em função do desenvolvimento das habilidades, não sendo definidos e nem enfatizados como eram nos documentos anteriores. Desta forma, para que sejam mediadores de uma atividade, eles precisam ser apropriados pelo sujeito, o que contribui para o desenvolvimento das suas capacidades individuais. Logo “quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos a nossa individualidade” (BAKHTIN, 2010, p. 285). Se cada gênero é organizado de uma determinada forma, é de suma importância que o aluno domine as suas especificidades, bem como as intenções que ele integra, a função social que ele cumpre, para que o estudante possa selecionar o gênero adequado para dar conta das demandas sociais. Contudo, as características dos gêneros não podem se sobrepor às práticas. ao uso em cada campo. Logo, o estudo das especificidades deve estar relacionado com o das práticas de linguagem: campo de atuação mais textualidade.

O campo das práticas de estudo e pesquisa prepara o aluno para ter contato com textos mais científicos, para que ele saiba elencar conteúdos confiáveis e selecionar informações verídicas; o campo jornalístico-midiático capacita o aluno para que ele receba as notícias de modo crítico; o campo de atuação na vida pública tem a intenção de

familiarizar os alunos com os textos legais, conteúdos que se voltam para a cidadania, direitos e deveres. Por fim, o campo artístico-literário propicia o envolvimento do aluno com textos de gêneros literários e artísticos.

4.2.2.1. Campo artístico-literário

No que tange ao campo artístico-literário, a BNCC não expressa diretamente qual é a sua base teórica. Assim, ao realizarmos uma visão macro do conteúdo pudemos perceber o que ela tece tem relação com a Estética da Recepção, a qual estabelece o leitor como peça chave para o funcionamento da obra, uma vez que o texto só ganha significado com a presença daquele. Nesse campo também há a defesa da mediação da leitura e a valorização da fruição, visto que o documento visa a “oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações [artísticas]” (BRASIL, 2017, p. 136).

Outro ponto positivo é que a Base defende a inclusão de várias obras, a integração de autores sejam eles clássicos, contemporâneos ou da periferia, colocando-os num patamar de igualdade. Não é fixado o estudo literário em um só tempo, nem em um só contexto cultural. Isso é relevante, pois os alunos podem conhecer e se apropriar da união das várias linguagens contidas nas obras de cada escritor e ter contato com as diferentes e novas práticas de escrita, que se relacionam, por exemplo, nos novos suportes eletrônicos. Por meio dessa abordagem os leitores também podem contrapor os discursos, os fatores sociais e culturais do presente com o do passado, perceber a realidade de cada contexto, bem como assuntos que são peculiares aos sujeitos de ambientes classificados como periféricos ou marginalizados, reconhecendo, assim, as ideologias presentes em cada contexto. É evidente que as obras canônicas são especiais, por representarem um ponto alto de elaboração estética, razão pela qual é direito dos alunos de chegar até elas, e é função do professor facilitar esse acesso. Mas isso pode ser feito concomitantemente às leituras de obras mais próximas do horizonte de expectativas do leitor.

Sendo assim, o professor terá ao seu alcance diversidades de textos para levar para sala de aula, por isso deverá estar sempre atualizando suas leituras. Como podemos verificar:

[...] da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente (BRASIL, 2017, p. 73).

Todavia essa liberdade pode fazer com que os professores realizem escolhas equivocadas, por exemplo, fixando-se apenas em algum período. Pode ocorrer de algum docente deixar as escolhas das obras a cargo dos seus alunos, estes podem selecionar o que somente lhes aprouver. Com isso, deixa-se de lado o ideário da Estética da recepção, que prega pelo rompimento do horizonte de expectativas, partindo de obras habituais para ampliar seu repertório literário dos alunos, com obras desafiadoras. Não é apenas pela preferência ou livre escolha de obras feitas pelos estudantes que se dará a formação do leitor. O conhecimento e o letramento literário é algo que exige esforço, é custoso, “não se trata de divertimento ou alegria na narrativa, mas após percorrer um caminho árduo, que é a leitura literária, por possuir altos níveis de dificuldade, a experiência leva à catarse” (FONTES, 2018, p. 57).

Outra questão seria que, sem sugestões de obras ou autores, o aluno não possa ter o conhecimento do cânone e este sofra apagamento. Pelo fato dos textos clássicos terem uma linguagem distinta dos nossos jovens é importante que o aluno tenha o contato com estes textos para perceber a construção e a riqueza dessas linguagens mais complexas e da própria literatura “O conhecimento artístico clássico deve ser ensinado na escola, porque ele assegura o desenvolvimento intelectual do indivíduo e atua na sua humanização” (FONTES, 2018, p. 103). Por isso é imprescindível que o professor busque harmonizar as obras de diferentes épocas e diferentes autores em consenso com as obras que se enquadram na tradição.

Podemos notar na descrição do Campo artístico-literário (sem comparar com o quadro das habilidades) que as propostas do documento visam à superação das práticas tradicionais, como é o caso de o texto literário ser estudado por si só, no caso sem ser o pretexto para o ensino da gramática, dos elementos formais e estruturais. Por se preocupar com o desenvolvimento da fruição do leitor, visa a “garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (BRASIL, 2017, p. 136). Essa ênfase na fruição relaciona-se com a Estética da recepção, a qual enaltece o leitor como peça-chave para compreensão da obra.

A fruição para essa concepção teórica, como podemos notar, vai além do entretenimento, é adquirir conhecimento, é trabalhar com a leitura, mas quando o leitor consegue construir sentido no que lê, torna-se muito mais prazeroso. Essa colocação tem relação com o já exposto sobre a fruição compreensiva e a compreensão fruidora, em que o leitor compreende o texto e a partir disso se regozija com a leitura, alcançando um prazer intelectual (JAUSS, 1994).

Sobre o fato de a literatura estar ao lado de outros gêneros, a BNCC defende que o professor primeiro usará deles para despertar o gosto pela leitura literária em seus alunos, trabalhando as várias formas de gêneros vinculadas. O direcionamento da BNCC é de que se apresente primeiro outros gêneros para então escolher as obras literárias a serem trabalhadas, um modo de instigar os alunos para a leitura, ao mesmo tempo em que tenham contato com uma gama variada de gêneros. Ao estabelecer que os outros gêneros sejam utilizados antes da literatura, ela se torna descentralizada. Uma das habilidades presentes nos anos finais do Ensino Fundamental que confirma essa ideia é

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., *para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas* (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso (BRASIL, 2017, p. 155, grifo nosso).

Sobre esse ângulo, os professores deverão ser meticolosos, visto que ler uma obra literária é totalmente diferente de ler um meme, um *gameplay*, a quarta-capa, a sinopse, a resenha crítica ou assistir a uma peça teatral, por exemplo. Eles não são compreendidos da mesma forma que os literários, possuem práticas diferentes, o que requer empenho dos professores para desenvolver tais habilidades. Assim, não basta só trabalhar com tais gêneros, instigar a criticidade dos mesmos e selecionar obras literárias, é preciso ensinar como ler essas obras e como ser crítico em relação a elas também, saber a configuração e funcionamento de cada gênero, o que também necessita de tempo e preparo.

A BNCC não foi criada para dar encaminhamentos, já que ela não aborda especificamente as práticas dos professores. O docente pode ter ao seu alcance os melhores e atualizados documentos, mas se ele não souber utilizá-lo conforme a necessidade, não tiver sido qualificado de modo que consiga desenvolver uma proposta de letramento, por

exemplo, ele não dará conta de por em prática as exigências contidas na BNCC. É necessário prepará-lo para esses novos assuntos, que se disponibilizem metodologias e exemplos, caso contrário a BNCC será letra morta. A proposta de algumas habilidades são relevantes, mas, naturalmente, vai depender do professor e de uma boa formação para colocá-las em prática.

O documento vem numa nova vertente de ensino e cultura, com enfoque nos gêneros digitais, com mais ênfase na BNCC se comparado aos PCN, que davam ênfase nos gêneros escritos, vinculados em suportes como jornais, revistas e cartazes. Acreditamos que os digitais estejam mais destacados, subentendendo que o ensino da Literatura está em segundo plano, como explicam Porto & Porto:

Se, por um lado, é louvável que o documento sinalize a necessidade de a escola abordar textos digitais em um contexto em que a cultura digital se impõe, por outro, é lamentável reconhecer a indiferença quanto à literatura como objeto essencial à formação do adolescente na segunda etapa do ensino fundamental (PORTO; PORTO, 2018, p. 19).

Elas consideram, ainda, que “Configura-se, portanto, parte de um ideário de que a Educação deve caminhar com as novas tecnologias e se adaptar; inovar é a palavra de lei. Daí surgem déficits nos conteúdos essenciais em nome de um avanço social” (FONTES, 2018, p. 92), é o que acontece com a literatura, tratada com desdém.

Há a hipótese de que a atualização dos conteúdos vinculados com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) supostamente podem causar um apagamento na literatura, em especial nos textos clássicos. Todos os conteúdos da BNCC são de relevância, desde que não enalteçam alguns e desprezem outros, que são essenciais para a formação do indivíduo, como a literatura. Essa ênfase dada às tecnologias digitais exige escolas mais estruturadas, recursos materiais e professores qualificados para abordá-las. O docente necessita de suporte teórico para compreender esses novos gêneros para dar conta de ensiná-los de forma coerente.

Com relação à habilidade para formar leitor, a BNCC dispõe que:

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro

lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida (BRASIL, 2017, p. 155).

O documento se preocupa com a formação de leitores, mas não especificamente o leitor literário, aquele que sente a emoção estética; que realiza a reflexão da realidade; que consegue entender o trabalho diferenciado com a linguagem e a escrita peculiar da literatura; que analisa as figuras de linguagem para chegar ao sentido do texto; que sabe que o texto tem várias interpretações e sempre algo a mais por trás das palavras. A BNCC, presumivelmente, não dá prestígio a esses fatores, pois não traz a literatura de forma destacada, não elenca os conteúdos de mais relevância. Observamos que o ensino literário acaba por ter um espaço pequeno na BNCC, e, quando aparece, em grande parte está ao lado de outros gêneros não literários.

A Base é um documento de extrema importância para a Educação no Brasil, mas pela ausência de clareza e determinações específicas, torna-se omissa em relação aos conteúdos, porque, ao adotar o sistema de competências e habilidades, não direciona os conteúdos essenciais para o ensino de literatura (FONTES, 2018, p. 95).

Além de a BNCC não ser totalmente explícita nem dar direcionamento aos conteúdos fundamentais para o letramento literário, percebemos que há um excesso de conteúdos ao impor uma quantidade vasta de gêneros textuais a ser trabalhada durante todo o percurso escolar, reforçando a ideia de que será inviável fazer com que todos os discentes do país adquiram todas as aprendizagens essenciais proposta pelo documento. Ressaltamos que alguns podem ter mais facilidade na aprendizagem e outros não, “atrasando” o ensino, não sobrando tempo para o professor cumprir com o prescrito pela BNCC.

Concordamos com Geraldí (2015) quando ele afirma que não há necessidade de se ensinar “todos” os gêneros na escola, como, por exemplo, a ler uma conta de luz classificada como gênero nota fiscal, pois existem gêneros que o aluno terá muitas possibilidades de aprender no decorrer da sua vida, com a família, amigos, na profissão, etc. Isso vai de encontro com a ideia de Bakhtin, já desenvolvida no capítulo 2, sobre os gêneros primários (aprendidos fora do ambiente escolar) e os gêneros secundários (necessários serem ensinados na escola),

Levantamento realizado por nós revela os gêneros textuais/discursivos definidos para cada campo de atuação. São aproximadamente 120 gêneros para serem trabalhados durante os 4 anos dos anos finais do Ensino Fundamental. Sem contar com os

desdobramentos de cada gênero, no caso do conto: de amor, de humor, de suspense, de terror; da crônica: lírica, humorística, crítica; *podcasts*: noticiosos, culturais, de opinião; *vlog*: noticioso, cultural, científico; propaganda: televisiva, de rádio e assim sucessivamente. Atentamos para as expressões “etc., dentre outros...”, que dão ideia da ampliação desse número.

Quadro 1 – Gêneros textuais na BNCC, 6º ao 9º ano
GÊNEROS TEXTUAIS - 6ª AO 9º ANO

GÊNEROS TEXTUAIS - 6ª AO 9º ANO	
CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO	Reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, <i>vlog</i> noticioso, <i>vlog</i> cultural, meme, charge, charge digital, <i>political remix</i> , propaganda de rádio, propaganda televisiva, <i>jingle</i> , <i>spot</i> , cartazes, folhetos, <i>outdoor</i> , anúncios impressos, anúncios digitais, panfleto, <i>banner</i> , notícia, tirinhas, memes, charge, <i>gifs</i> , infográficos, <i>podcasts</i> noticiosos, <i>podcasts</i> de opinião, entrevistas, cartas de leitor, <i>gameplay</i> , detonado, jornais radiofônicos e televisivos.
CAMPOS DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA.	Lei, código, estatuto, regimento, discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, projeto cultural, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição <i>online</i> , requerimento, edital, proposta, ata, parecer, enquête, relatório, programas políticos, propaganda política, cartas de reclamação. Os gêneros já citados que também fazem parte desse campo: Notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, <i>spot</i> .
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Mesa-redonda, artigo de divulgação científica, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, esquemas, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, verbete de enciclopédia (impressa e digital), tabela, gráfico, marginalias, sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, resumo, mapa conceitual, relato de experimento científico, vídeo-minuto, programa de rádio, seminários, conferências rápidas, trechos de palestra, diagrama, mapa. Os gêneros já citados que também fazem parte desse campo: Apresentação oral, palestra, debate, artigo de opinião, infográfico, relatório, <i>podcasts</i> , resenha, <i>vlog</i> científico.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, <i>playlists</i> comentadas, <i>fanfics</i> , fanzines, <i>e-zines</i> , fanvídeos, fanclipes, <i>posts</i> em fanpages, <i>trailer</i> honesto, vídeo-minuto, poemas, textos teatrais, adaptação de romances, mitos, narrativas de enigma e

	<p>de aventura, novelas, biografias romanceadas, texto dramático, contos (de amor, de humor, de suspense, de terror), romances, causos, piadas, quadras, sonetos, lirias, haicais, <i>audiobooks</i>.</p> <p>Os gêneros já citados que também fazem parte desse campo: Resenha crítica, comentário, <i>Vlogs</i>, <i>podcasts</i>, crônicas.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora

Interpretamos o ensino dos conteúdos listados no documento como uma norma a seguir, como também afirma Geraldí (2015), dado ao fato que a própria BNCC se declara com caráter normativo, “uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2017, p. 05).

Ao realizar uma análise vertical dos gêneros mencionados no documento em cada ano, Geraldí (2015, p. 387) defende que essa gama de textos, que se deseja desenvolver dentro dos campos e dos eixos, é pretenciosa, visto que “a proposta curricular parece não querer deixar nada de lado”, tudo o que se refere à escrita deve-se ser ensinado na escola, até mesmo aqueles gêneros que não fazem sentido para vida do aluno.

Isso resulta no fato de que professores se fixem e queiram dar conta de ensinar esses conteúdos, privando-os das possibilidades de trabalharem mais profundamente com um único gênero, como por exemplo, realizar um trabalho mais detalhado com uma obra literária e “bloquear projetos diferenciados”, conforme afirma Geraldí (2015, p. 387).

De acordo Schneuwly (2004), quanto mais eficiente for o ensino do gênero, melhor o aluno desenvolverá as capacidades de linguagem que a ele estão vinculadas, melhor poderá entender e dominar um gênero que lhe for, assim, apresentado e “quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos a nossa individualidade” (BAKHTIN, 2010, p. 285). Para que o ensino de um gênero seja eficaz, o mais adequado seria a utilização de um Modelo Didático que prevê suporte ao professor quanto à configuração do gênero; e a sequência didática elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que é dividida em: 1) Apresentação da situação; Produção inicial, para averiguar o conhecimento que o aluno já tem do gênero a ser ensinado, e a partir dessa avaliação diagnóstica é que o professor montará suas aulas, suas atividades; 2) Módulos e 3) Produção Final. Isso tudo para afirmar que o trabalho com os gêneros é um processo detalhado, se o trabalho for eficiente, exigirá certo tempo para apropriação e domínio.

Trabalhos como aplicação de sequências didáticas, projetos, propostas, necessitam de um prazo longo tanto para elaboração, porque envolvem muitas pesquisas, dedicação, quanto para o desenvolvimento na sala de aula, visto que são flexíveis, podendo ser alterados de acordo com a realidade da turma, o que faz, ao serem aplicados, que se deixe de lado o trabalho com outros gêneros.

Esses projetos demandam tempo na escola, mas este tempo estará ocupado pela passagem pelos inúmeros gêneros ainda que de forma superficial para dar conta do currículo previsto pela base comum. Afinal, o acesso ao mundo da escrita não é algo que termina com a escolaridade (GERALDI, 2015, p. 389).

Além disso, isso também não contribui para que se realize um trabalho de articulação e diálogo entre os diferentes componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento, para fazer pensar uma intervenção em sala de aula, conforme requer o documento, pois o professor de Língua Portuguesa tem os conteúdos fixos pelos quais demanda perpassar.

4.2.2.1.1 Análise das orientações específicas dos 6º e 7º anos; 8º e 9º anos

Passamos, a partir de então, a analisar o quadro das habilidades específicas do campo artístico-literário e seus respectivos eixos: leitura e produção de texto, visto que o eixo da oralidade e da análise linguística/semiótica não são contemplados especificamente nesse campo. As orientações apresentadas a seguir referem-se aos 6º e 7º anos, eixo da leitura. O objeto do conhecimento para desencadear a habilidade abaixo é o vínculo entre os textos.

(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos (BRASIL, 2017, p. 167).

Nessa primeira habilidade o documento já sinaliza, implicitamente, as outras manifestações artísticas como mais relevantes que a literatura ao exemplificar os gêneros

textuais a serem trabalhados e os gêneros literários sem alguma exemplificação. Estabelecendo-se, assim, uma ideia ampla e ao mesmo tempo vaga: Qual gênero literário o professor pode contrapor com o cinema, teatro, música, etc? O mais importante nessa abordagem é o diálogo que pode ser estabelecido entre os textos e as suas linguagens, e a partir daí a percepção dos elementos que compõe cada gênero. Essa habilidade é relevante, visto que os textos conversam com outros textos, formando uma espécie de “tecido de citações” (BARTHES, 1987, p. 69). De acordo com o conceito de intertextualidade, eles retornam ao passado para trazer o novo, e para que eles estabeleçam sentido precisam ter relação com o leitor, afinal é o posicionamento deste que dará sentido à obra, daí a importância de o leitor reconhecer essa multiplicidade para que o texto funcione (BARTHES, 1987).

De acordo com Nitrini (1997, p. 162), “o texto literário se insere no conjunto dos textos: é uma escritura-réplica de um outro (outros textos)”. O que entra em jogo são as leituras feitas pelo autor, incorporadas no texto por um diálogo não só com outros textos escritos, mas também com outras linguagens, como o vídeo, a pintura, a animação, a dança etc. Essas retomadas podem ser realizadas tanto de forma explícita quanto implícita, demandando um olhar mais atento do leitor. O livro, afirma Nitrini (1997), faz menção a outros pelo processo de somação, o qual resulta numa nova significação para o leitor. Por isso é de suma importância que o discente leve em consideração a intertextualidade presente em cada obra, pois ela contribui para a construção da interpretação, tanto mais rica quanto mais reconhecer a multiplicidade de sentidos.

Outro objeto do conhecimento presente nesse eixo da leitura é sobre as estratégias de leitura; apreciação e réplica, trazendo a seguinte habilidade:

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2017, p. 167).

Essa habilidade felizmente leva em consideração os gêneros literários como suas características e os espaços onde circulam, além de exemplificar quais gêneros podem ser

trabalhados nesses anos. Há também a ênfase nas estratégias de leitura, que são de suma importância para compreensão do texto, como já discutido no capítulo 2, quando estudamos as concepções levantadas por Solé (1992) e Menegassi (2005).

Tratando-se de alunos de 6º e 7º anos, eles ainda não têm habilidades suficientes para ler de forma autônoma, sem o auxílio do professor. Visto que uma leitura autônoma “[...] realiza-se com independência e fluência, sendo o leitor capaz de solucionar os problemas que apareçam no processo” (BRITTO apud CASTELLO-PEREIRA, 2003, p. 54). Como afirma Solé (1992), as estratégias de leitura precisam ser ensinadas. Diante disso, o aluno necessita da mediação da leitura para apropriar-se das estratégias, a fim de compreender o texto para ser um leitor autônomo e ter capacidade para selecionar as obras e autores, pois

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser (FREIRE, 2002, p. 55).

Dessa forma, com essa citação de Freire (2005), podemos notar que os alunos não adquirem autonomia de imediato, existe um caminho a ser percorrido para se chegar a essa autonomia leitora, para o letramento literário. Assim sendo, todos os aspectos expostos na habilidade citada devem ser desenvolvidos e apropriados para que, desse modo, forme-se o leitor autônomo, crítico e reflexivo. A proposta de leitura autônoma é satisfatória para o ensino da literatura, é o que almejamos no ensino, porém nesses anos (6º e 7º) o aluno ainda não possui um repertório artístico para efetuar suas escolhas quanto às obras a serem lidas.

Os últimos objetos do conhecimento referentes ao eixo da leitura para o 6º e 7º anos são: “reconstrução da textualidade; efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos” (BRASIL, 2017, p. 167). Esse eixo relaciona-se à habilidade: “(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência” (p. 167).

Sobre a reconstrução da textualidade, o texto é produzido mediante elementos sintáticos e semânticos, por isso a habilidade não deveria trazer apenas o verbo “identificar”, mas também “refletir” como a organização do texto é construída para gerar significação e efeitos de sentido, conforme cita no objeto de conhecimento. Como o texto é

dramático, poderia essa habilidade também ser um incentivo para a encenação e prática da oralidade, não apenas identificação.

Em suma, o eixo da leitura para os 6º e 7º anos envolve o trabalho com a intertextualidade; com a percepção de recursos linguísticos; com a utilização das estratégias de leitura; com vários gêneros literários, a partir disso o aluno poderá realizar a seleção das obras. Não se mencionam interações, nem troca de experiências entre alunos para discussões dos textos. Em nenhuma habilidade específica são abordados a fruição, o deleite da leitura, nem a mediação da leitura no processo da aprendizagem, o que é imprescindível, visto que os alunos dessa fase precisam sentir o prazer da obra ao mesmo tempo em que aprendem com a leitura (fruição e cognição). A fruição é um encaminhamento peculiar que contribui para a construção de sentidos, por isso citá-la nessa habilidade seria relevante.

A literatura precisa ser apreciada e não vista apenas como ferramenta avaliativa. É fundamental que o discente tenha reconhecimento de que ela é “[...] indispensável para sua formação, para seu conhecimento de mundo, para sua inserção em outros contextos” (PORTO; PORTO, 2018, p. 15). Desfrutar (diferente de divertimento) da literatura é algo que surge justamente quando o saber é aprimorado (JAUSS, 1994) e de acordo com a ampliação do repertório de leituras. Logo, o conhecimento e o gosto pelas obras caminham juntos.

Com relação ao eixo da produção de texto, os objetos do conhecimento são “construção da textualidade e relação entre textos” (BRASIL, 2017, p. 168). As habilidades descritas são:

(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.

(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.

Podemos perceber que o documento faz a relação do eixo da leitura com o eixo da produção de texto, sem fragmentação. A ideia é que o aluno se utilize da leitura literária para posteriormente produzir os gêneros estudados. Isso é de suma importância, uma vez que nos aliamos à forma de pensar de Araújo (2016, p. 16) ao explicitar que

[...] consideramos importante direcionar as atividades de escrita a partir dos gêneros literários, pois entendemos que a leitura desses textos poderá despertar a sensibilidade dos alunos e fazer fluir sua compreensão de forma que se sintam motivados a escrever e a colocar na tessitura dos seus textos as suas emoções e a sua compreensão de mundo, numa perspectiva de autonomia e fortalecimento da sua cidadania, por meio da escrita.

Ao desenvolver a habilidade EF67LP28, ler e compreender vários gêneros literários, bem como conhecer as suas especificidades, principalmente a linguagem adequada para cada gênero, o aluno ao ter se apropriado desse conhecimento poderá produzir os gêneros que a ele lhes foram apresentados e dos quais puderam ser sensibilizados, o que indica as habilidades (EF67LP30) e (EF67LP31). Porém, só esse fator não basta: “É preciso que seja oferecida a oportunidade de leitura envolvente, aquela que seja estimulante e convidativa, explorada minuciosamente, de forma que o desenvolvimento das referidas práticas de leitura possam contribuir para o aprimoramento da escrita” (ARAÚJO, 2016, p. 20-21). Ao ter contato com os diversos textos literários por meio do incentivo e orientação de leitura, os alunos terão motivação para o que escrever e como escrever, além dessa leitura favorecer ao estudante o enriquecimento linguístico, o qual “[...] vamos construindo, a partir das nossas experiências, uma certa competência linguística que serve de suporte para as nossas interações e se expressam nas diferentes formas de produção textual” (ARAÚJO, 2017, p. 27). Dessa maneira, o mesmo encanto pela leitura que o professor desperta no aluno pode ser o mesmo que pela escrita. Entretanto, o aluno deve ter noção de que para isso, ele precisa ter conhecimento das minúcias do texto e sua organização, saber se utilizar de alguns recursos linguísticos que precisam ser dominados na fase em que se encontra.

No que tange ao eixo da leitura, objetos do conhecimento relação entre textos e habilidades, temos a seguinte descrição:

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações

artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, *trailer* honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros (BRASIL, 2017, p. 185).

Essa habilidade retoma a EF67LP27 já analisada, que é a compreensão intertextual dos textos vinculados entre si. Porém, a EF89LP32 não traz nada mais complexo, apenas o acréscimo de algumas palavras. Não há uma reflexão mais apurada, nesse sentido, não inova para ampliação do conhecimento do aluno, isto é, traz mais do mesmo, não há aprofundamento de fato. O que difere da habilidade dos 6º e 7º anos é a inserção de gêneros textuais e digitais (não necessariamente que sejam os literários) a serem comparados, gêneros os quais a intertextualidade é mais presente. Tudo isso nos leva a concluir que a análise de textos literários, de acordo com essa proposta, reduz-se aos efeitos de sentidos construídos apenas pela intertextualidade, já que não são ativados outros saberes nem há progressão de aprendizagens.

A retomada das habilidades dos 6º e 7º anos também ocorre com a habilidade a seguir:

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2017, p. 185).

Apesar dos objetos dos conhecimentos serem os mesmos da habilidade EF67LP28 dos 6º e 7º anos (Estratégias de leitura e Apreciação e réplica) e a escrita das habilidades da mesma forma, os gêneros que são direcionados ao ensino aqui são outros, dando uma continuidade na aprendizagem, podendo ser ativados outros conhecimentos, pelo fato de os gêneros serem mais complexos.

Em relação aos próximos objetos de conhecimentos a BNCC traz a “Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos” (BRASIL, 2017, p. 184), articulando-se à habilidade: “(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e

semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.” (BRASIL, 2017, p. 185).

Essa habilidade também dá continuidade à aprendizagem adquirida na EF67LP29. Nela os alunos de 6º e 7º anos identificam vários elementos presentes no texto dramático, como a personagem, o ato, a cena, enredo, conflitos, etc. Para os 8º e 9º anos há a continuidade de conhecimentos, já que terão que ser analíticos e reflexivos quanto à construção desse gênero, o qual será apresentado e circulado em outros suportes que não o livro literário.

No eixo da produção de texto para os 8º e 9º anos temos as seguintes habilidades para a construção da textualidade e relação entre os textos:

(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.

(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líras, microrroteiros, lambe-lambes²⁴ 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, 2017, p. 185).

Fica clara a apresentação da habilidade para a criação literária, nela há a extensão dos gêneros para o ensino, há uma complexidade. Aqui é apresentada pela primeira vez a escrita colaborativa²⁵. Para isso, exige-se do aluno que tenha um conhecimento muito maior da literatura para que tenha capacidade de produzir esses textos. Antes de produzir, o estudante já precisa ter desenvolvido a prática de leitura desses gêneros de texto, ter se apropriado das formas e da linguagem específica que cada um contempla. Nesse sentido, é só mediante a fruição estética que a literatura pode propiciar a imaginação, a criatividade, o contato com contextos variados, objeto de conhecimento que suscita reflexão, pensamento crítico (PORTO; PORTO, 2018), ou seja, o prazer intelectual, que só nos é fornecido por textos literários, tornando-nos seres mais pensantes e sensíveis ao meio em que vivemos, o

²⁴ São cartazes artísticos, de tamanho diverso, que são fixados em espaços públicos. Esse novo gênero faz parte das novas linguagens da arte urbana contemporânea e tem a intenção de transmitir ideias e pensamentos.

²⁵ Atividade em que os alunos dialogam para a produção de um único texto.

que contribui para que também possamos expressar essa sensibilidade por meio das palavras.

Pudemos observar, a partir dessas orientações específicas, que o trabalho com a leitura e a produção de texto em relação à literatura na BNCC não é apresentado na perspectiva de prática social, pois não leva em consideração todos os seguintes questionamentos: O que diz, como diz, para quem diz, de onde diz, para quem diz o texto? Assim, não há menção de uma literatura que seja significativa para a vida do estudante nem para a formação de um “[...] indivíduo pronto para conviver em uma sociedade” (GRANDO, 2018, p. 22); nem de uma literatura com a função de contribuir para a ampliação da visão e preocupação com o mundo; que venha gerar reflexões sobre questões ideológicas, políticas ou sociais, fatores que contribuem para o próprio desenvolvimento do aluno leitor.

Findada a explanação sobre os eixos presentes explicitamente no campo artístico-literário nas orientações dos 6º, 7º, 8º e 9º anos, discutiremos sobre os eixos não pertencentes a esse campo. O eixo da análise linguística/semiótica aparece no campo das práticas de estudo e pesquisa (6º e 7º anos); no jornalístico/midiático e atuação na vida pública (8º e 9º anos). No quadro das habilidades tanto dos 6º e 7º anos quanto dos 8º e 9º do campo artístico-literário tal eixo não é contemplado, sendo apresentado nas práticas de linguagem como um todo, que se refere a todos os campos de atuação e não menciona algumas habilidades especialmente ao campo artístico-literário. Em relação ao eixo da Análise linguística/semiótica não há menção diretamente ao que se refere ao ensino da literatura, como ocorre com a habilidade EF69LP54, que aborda explicitamente os principais recursos linguísticos a serem estudados em textos literários. Isso não se repete nas habilidades específicas de cada ano.

Dessa forma, as habilidades que se referem à análise linguística são abrangentes, não são apontados objetivos específicos para que sejam trabalhados com a literatura, não indicam conteúdos característicos de textos literários. Isso é um equívoco, pois ainda existem docentes que utilizam a análise linguística como sinônimo de ensino gramatical, usando o texto literário para identificação de aspectos gramaticais. Quando necessário, em cada caso concreto, o estudo das regras da língua deveria estar a serviço da compreensão e produção de textos e não para estudo e memorização de nomenclaturas.

No ensino da literatura, como já comentado neste capítulo, a análise linguística se realiza simultaneamente à análise literária. O aluno reflete sobre as construções linguísticas

que foram estabelecidas no texto, como por exemplo, o ritmo, as rimas, as figuras de linguagem, o sentido conotativo das palavras, o que lhe dá ressignificação, que são elementos próprios do gênero literário. Sabendo como funcionam esses recursos linguísticos o texto se torna mais compreensível, encaminha a reação do leitor perante o texto, o que leva o aluno ao letramento literário.

O letramento literário é imprescindível no ensino porque transcende a simples leitura. Na escola, a aprendizagem da literatura tem a finalidade de auxiliar o estudante a ler com mais propriedade, não somente pelo fato de contribuir para a prática da leitura e da escrita ou por ela ser deleitável, mas também por conceder os elementos indispensáveis para que o leitor possa compreender o meio mediante a linguagem própria que a literatura dispõe (COSSON, 2009). Com isso, a análise linguística no ensino da literatura é fundamental, pois faz com que os estudantes produzam sentidos a partir dos recursos estéticos presentes no texto literário, acarretando no conhecimento e simultaneamente na fruição, ou seja, um prazer intelectual.

[...] o professor pode incluir a relação entre o enfoque dado ao tema e o tratamento dado à linguagem, ao campo semântico das palavras, ao ritmo e ao plano fônico, às imagens, enfim, como forma de o aluno perceber o tratamento estético dado aos temas. Como se vê, o professor trabalha questões de teoria literária sem, necessariamente, empregar terminologia especializada, nem fazer disso o objetivo das estratégias e avaliação de leitura, mas sim com o propósito de seduzir o leitor pelo desvelamento da criatividade do texto, cujo conhecimento o leva a uma fruição maior (MELLO, 2018, p. 15).

Por isso, segundo Mello (2018), é preciso que se reconheçam as convenções estéticas que estão vigentes no texto literário para que um poema ou uma narrativa seja de fato compreendida, e por fim, prazerosa, visto que “O prazer encontra seu lugar, quando transferido para a área da Estética quanto modo de percepção e reação à obra de arte” (ZILBERMAN, 2014, p. 264-5). Por isso que ao ler um texto literário é de suma importância não apenas o leitor se atentar ao que diz o texto, como também em como diz, dois aspectos que precisam estar vinculados para uma maior fruição e cognição da obra.

Nesse sentido, para a leitura do texto literário existem múltiplas interpretações “em virtude de uma convenção que nos permita fazer abstração de outros significados possíveis e legítimos da mesma expressão” (ECO, 1991, p. 40). Ao interpretar o texto o leitor leva

em conta as pistas que o autor deixa por meio dos recursos estruturais e estéticos que se utiliza na construção de suas obras. O autor já elabora parcialmente a interpretação do seu receptor, guiando-o por algum caminho, dando pressupostos por meio da sua escrita, pois o leitor não parte do nada, ele tem um entendimento racional e pode “[...] reinventar num ato de congenialidade com o autor” (ECO, 1991, p. 41). E ainda: “a reação interpretativa do leitor não escapa jamais ao controle do autor” (1991, p. 43). Assim, a partir do momento que a obra entra em circulação ela não é mais do autor: “o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do Autor” (BARTHES, 1987, p. 70), pois cada leitor vai receber a obra do seu universo e produzir o sentido, sem depender de buscar recursos no autor, mas sim em *como ele diz o que diz* por meio de sua escrita, ou seja, a forma e o conteúdo caminham juntos.

O conteúdo pode não ser suficiente para nos chamar atenção, pois ao lermos um jornal ou assistirmos à televisão ou qualquer outra fonte de informação e vemos todas as barbáries transmitidas diariamente ainda somos capazes de ficar indiferentes ao sofrimento do próximo. Com a literatura é diferente, podemos ler um texto e nos sensibilizar, podendo então dialogar os outros na busca por soluções aos dilemas humanos, tornamo-nos indivíduos mais críticos e socialmente inseridos, adquirimos uma visão de mundo (GRANDO, 2018, p. 20).

Logo, é a linguagem artística da literatura que ressalta o conteúdo que está exposto na obra, causando-nos reação diante do tema e nos comovendo de alguma forma, sensibilização que não sentimos da mesma forma ao lermos outros gêneros. Como podemos exemplificar tal fenômeno a partir de dois textos que abordam sobre o mesmo tema:

Um homem foi visto catando comida no lixo em frente ao prédio onde ocorria uma reunião sobre segurança alimentar da Rio+20. O flagrante foi feito bem em frente ao Centro de Convenções Sul América, a Cidade Nova, no Centro do **Rio de Janeiro**, durante uma reportagem para o Globo Rural, nesta sexta-feira²⁶.

O Bicho
Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

²⁶<http://g1.globo.com/natureza/rio20/noticia/2012/06/homem-cata-comida-no-lixo-perto-de-local-de-reuniao-da-rio20.html?fbclid=IwAR07G-gJ0-BSKDJAuH66Rbqpb91Hbk-fe7jH5L45yb1hJVyGpol6nCDf1F4>

Quando achava alguma coisa,
 Não examinava nem cheirava:
 Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
 Não era um gato,
 Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem²⁷ (MANUEL BANDEIRA, 1947).

O texto desperta comoção por sua criação estética e o trabalho com as palavras, pois pelo título jamais pensaríamos que o poema trate de um ser humano. Ao iniciarmos a leitura da primeira estrofe logo confirmamos a ideia que será discorrida sobre algum bicho, na imundície. Que bicho é comum na situação retratada? Poderia ser um rato, insetos como a barata, a mosca que rondam esse ambiente. Na segunda estrofe imaginamos ser um cachorro ou gato abandonado/perdido/faminto que está agindo sem consciência (“Não examinava nem cheirava”), mas por instinto, para sobreviver. Na terceira estrofe ficamos apreensivos, porque nosso entendimento vai sendo desconstruído e negado. Só na última estrofe é revelado o ser que está na podridão. Ao descobrirmos ser uma pessoa nos causa espanto, choque e simultaneamente apreciação pelo poema tão bem elaborado, graças à capacidade de expressão do escritor, que nos faz ter empatia pelo próximo e nos encaminha a acreditar sobre esta realidade: o indivíduo que se encontra na miséria é menosprezado, rejeitado, humilhado, excluído socialmente, visto justamente como um animal (inferior ao gato, cão e rato) sem rumo. Eis aí a grande relevância de a análise linguística ser trabalhada de forma coerente.

Prosseguindo a análise, em relação ao eixo da oralidade ele não é contemplado nas orientações específicas do campo artístico-literário para os 6º e 7º anos e 8º e 9º anos. A oralidade também é de suma importância para o trabalho com textos literários de tradição oral.

Ela está presente desde o início da vida, a começar pelo choro do bebê. Em famílias adeptas à prática da leitura, as crianças têm contato com a contação de histórias antes de dormir, por exemplo, e de tanto ouvi-las também sabem narrá-las do seu próprio modo. Questionamos o porquê de a literatura de caráter oral não estar definida no campo artístico-literário nas orientações específicas de cada ano, visto que ela também é relevante para o

²⁷ <https://www.escritas.org/pt/t/4828/o-bicho>

contato com a linguagem que é construída artisticamente, a experiência estética e a fruição. Antes do surgimento da literatura escrita houve uma vasta arte oral, como por exemplo, podemos citar a *Ilíada* e a *Odisseia*, de Homero, bem como a transmissão oral dos mitos e lendas para explicar a origem das coisas.

Levando isso em consideração, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental a contação de histórias é uma prática constante. Já nos anos finais do ensino fundamental ela perde a credibilidade. Isso foi precisamente percebido ao analisarmos as orientações das habilidades específicas do campo artístico-literário 6º, 7º, 8º e 9º anos, o trabalho com a oralidade não foi sequer citado. Acreditamos que iniciar a prática da oralidade nos anos finais do ensino fundamental é indispensável, podendo ser um dos encaminhamentos de incentivo para iniciar o aluno na literatura escrita, o que pode acarretar no letramento literário.

Resta aos professores trazerem tais gêneros para as salas, já que a BNCC não os aborda no quadro das habilidades específicas desses anos, apresentando-os apenas nas orientações gerais.

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de *audiobooks* de textos literários diversos ou de *podcasts* de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão (BRASIL, 2017, 161).

Por sua vez, não é só lendo em voz alta que se pratica e desenvolve a oralidade, é preciso reconhecer também a construção artística, os fatores estéticos, como a entonação,

ritmos, musicalidade, como é caso dos cordéis, por exemplo. Esses fatores também se diferenciam de outros gêneros orais como, por exemplo, a piada. Infelizmente, o estudante de Letras quando está na graduação não tem sequer contato com a literatura de tradição oral, e acaba sendo licenciado sem estar preparado para ensiná-la.

A BNCC coloca o ensino da gramática em destaque com uma perspectiva superior aos demais eixos, enquanto concede à literatura um espaço menor, pois, como já afirmado durante as análises, não há especificidades próprias da linguagem literária como manifestação particular, já que é considerada como qualquer outra manifestação artística; tampouco há a atribuição aos textos literários como objetos estéticos que requerem do leitor um posicionamento crítico frente à significação e aos sentidos do texto. Esse fator pode ser observado na falta de clareza durante as orientações das habilidades e pela quantidade destas presentes na análise linguística (pontuar, identificar, reconhecer, empregar), que são 29 para os 6º e 7º anos, e 23 para os 8º e 9º anos. Nenhuma delas pormenoriza o trabalho com a literatura para que o enfoque não seja estrutural para exemplificação da gramática, sendo desproporcional ao número de habilidades no eixo da leitura que possuem: 3 nos 6º, 7º, 8º e 9º anos, e 2 no eixo da produção de texto nos mesmos anos. Como podemos observar, o documento se preocupa demasiadamente com o domínio das regras gramaticais, em detrimento da leitura e a produção de textos literários. As quantificações também evidenciam a supremacia do ensino gramatical deixando a leitura, a escrita e a literatura para segundo plano. Diante disso, nunca é demais lembrar a importância da literatura e seu caráter humanizador, “[...] algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 1999, p. 81). A literatura, de acordo com Candido (1999), é uma necessidade universal e satisfaz a necessidade de fantasia que precisa ser preenchida naqueles momentos em que carece fugir da realidade, mas essa fantasia também vai além da fuga, é uma das maneiras de conexão do homem com o mundo real, quando se pode apreciá-lo e apreendê-lo por meio da ficção, sendo então vital porque “[...] humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (p. 83), sendo, portanto, uma prática significativa.

Logo, a literatura tem um significado peculiar e uma importância vital, como vimos a partir dessas considerações de Antonio Candido (1999), e precisa ser abordada e diferenciada das demais manifestações artísticas, não sendo mais uma entre muitas das opções de arte, fato que a BNCC não leva em consideração, o que acarreta o desprestígio do ensino da leitura literária.

Verificamos que não há referência aos enfoques metodológicos e/ou às estratégias de ensino como modo de sistematização e/ou didatização dos procedimentos didáticos com o texto literário em sala de aula, cabendo ao próprio professor a tarefa de escolher, criar, implementar e avaliar as metodologias que orientem o seu trabalho com o texto literário. Isso realmente prejudica o ensino de literatura em sala de aula, pois “não se formam leitores quando a literatura é expurgada da sala de aula, miniaturizada na condição de texto ou diluída em generalidades pouco esclarecedoras” (ZILBERMAN, 2009, p. 18). Se medidas não forem tomadas quanto ao fortalecimento da literatura no ensino, criação de mais bibliotecas e à formação e qualificação dos docentes sobre a utilização do que consta na BNCC, o documento tornar-se-á insatisfatório em relação ao ensino pleno da literatura.

O professor não qualificado para tal prática pode cometer equívocos, por exemplo, ao impor a leitura da literatura como uma obrigação ou usar o texto literário apenas para o estudo das formas gramaticais, o que leva ao desprazer e aversão dos estudantes aos livros, bem como afirma Zilberman (2014, p. 260) que “Não são poucos os exemplos em que a escola aparece enquanto o espaço do desagrado e da perda do amor pelos livros, assim como do abandono do universo representado pela fantasia de que a literatura é uma das manifestações”. Logo, o documento não executa direcionamentos próprios para o ensino da literatura como almejamos. Ensinar a ler literatura não é tarefa simples, pois necessitamos de uma boa formação, estarmos preparadas (os) para as demandas que a leitura exige e muito mais preparo para lidar com o desinteresse dos alunos, que vai além de ensinar a ler. Segundo Paulino (1998), é necessário ensinar o aluno também a pensar, a utilizar as estratégias de leitura, apreciar a ficção, adentrar no mundo da fantasia, a selecionar obras, a analisar as construções de caráter artístico para os efeitos de sentido da obra, levar em consideração o contexto de produção ao qual o texto foi submetido.

Sendo assim, não é demais enfatizar a necessidade de melhorar a qualidade de formação dos professores frente a esse tema, eles não são adequadamente habilitados na graduação para trabalhar com a literatura. Dessa forma, Cosson (2013, p. 14) pensa que “essa formação do licenciado em Letras está longe de ser satisfatória para que ele possa atuar no ensino superior. Nem mesmo no ensino básico”. Na universidade os futuros docentes não adquirem conhecimentos pedagógicos para atuarem com a formação de leitores, uma vez que o uso da obra literária se esgota em análises para discussão em aula ou para realizações de artigos científicos, ou seja, atividades interpretativas e aplicação de teorias literárias, não sendo apresentado como tais obras podem ser desenvolvidas na

escola. Quando se formam, os professores logo buscam sua fonte de inspiração e auxílio apenas no livro didático, o qual não é um material que direciona o letramento literário, como declara Cosson (2013, p. 19) “Nem mesmo os manuais didáticos trazem conteúdo específico sobre literatura, antes enfatizam apenas a leitura dentro da perspectiva do ensino de língua portuguesa”, não a formação de um sujeito leitor, que reflita e ao mesmo tempo se transforme.

Como observamos ao longo deste trabalho, as políticas públicas, além de não darem um destaque ao ensino da literatura, não dão suporte metodológico para esse fim. Tanto os PCN (1997) quanto a BNCC (2017) não trazem o ensino da literatura como algo promissor, pois nesses documentos a literatura tem um caráter secundário com sugestões de conteúdos que não são claros e muito menos detalhados. A BNCC foi criada para trazer mudanças satisfatórias à educação, porém ao compará-la com os PCN verificamos que ela retoma muitos aspectos que já haviam sido abordados nesses parâmetros, como podemos demonstrar no quadro abaixo.

Quadro 2: Resumo comparativo entre os PCN e a BNCC

PCN (1997)	BNCC (2017)
Formulação de habilidades e competências em áreas do conhecimento.	Formulação de habilidades e competências em áreas do conhecimento
Foco de ensino-aprendizagem nos gêneros textuais.	Os gêneros são objetos de ensino-aprendizagem em função do desenvolvimento das habilidades, não sendo definidos e nem centralizados.
Texto como unidade básica do ensino.	Texto como unidade básica do ensino.
Literatura não tem espaço privilegiado.	Literatura para segundo plano. Foco nos gêneros digitais.
Leitura como prática social.	Nas orientações gerais cita a leitura como prática social, mas nas orientações específicas de cada ano ela não é apresentada.
Professor-mediador no processo de ensino aprendizagem.	Nas orientações gerais o documento cita o professor-mediador como relevante, porém no quadro das habilidades específicas não há menção.
Literatura como escrita específica: “[...] reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1997, p. 30).	Não reconhece a literatura com escrita peculiar, pois a coloca ao lado de outras manifestações artísticas para ser ensinada da mesma forma que as demais.
Agrega a literatura à Língua Portuguesa.	Agrega a literatura à Língua Portuguesa.

Biblioteca como promotora da leitura.	<p>Não há menção no documento sobre a importância das bibliotecas para a formação literária.</p> <p>Em todo o documento a palavra biblioteca aparece 2 vezes apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma delas é como exemplificação de ambiente educativo, ao lado de tantos outros “[...] bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros” (BRASIL, 2017, p. 353), mas que nada tem a ver com o campo artístico-literário e com leitura. A outra aparece no quadro das orientações gerais do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental: “(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual [...]” (BRASIL, 2017, p. 111).</p>
Não disponibiliza encaminhamentos para os professores com sugestões ou exemplificações para o trabalho com a literatura.	Não disponibiliza encaminhamentos para os professores com sugestões ou exemplificações para o trabalho com a literatura.

Fonte: Elaborado pela autora

Pudemos perceber a partir dessa exposição que há muitos sinais de continuidade dos PCN para a BNCC, não sendo o caso de falar em uma “nova era” na educação brasileira. Uma das implicações que gostaríamos de ressaltar é o fato de a BNCC ratificar e defender o texto como unidade básica do ensino, fundamento que unifica a aprendizagem da língua e da literatura, aspecto já previsto nos PCN. Isso pode ser percebido como termômetro do apagamento da literatura, pois indica o uso da linguagem apenas para ampliar o repertório comunicativo do aluno, isto é, utilizar a linguagem de modo adequado nas diversas situações comunicativas. Desse modo, o texto literário aparece como uma das possibilidades de gênero textual ou digital, como já mencionado nesta pesquisa.

Vimos neste capítulo que a BNCC prima pelas competências, habilidades, conteúdos e gêneros a serem desenvolvidos. Porém, para que a educação seja de fato de qualidade, inclusiva e eficaz, deve-se pensar tanto no aluno quanto no professor e na escola, ou seja, em todo o processo pedagógico. Isso se concretiza com políticas públicas eficazes e com investimentos públicos em educação.

Concluimos que a BNCC não traz inovações para o ensino da literatura como imaginávamos (esperançosos/esperançosas) que ocorresse. Ainda há muito que ser feito

para se efetivar um ensino de literatura de qualidade, que vise à formação de um aluno-leitor competente, autônomo e crítico, o qual veja a literatura com grande importância para sua vida e não como uma mera atividade escolar para obtenção de nota.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa consistiu em analisar como a leitura literária é abordada na BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), com o objetivo de compreender quais os desafios que o documento impõe para a leitura literária em sala de aula, considerando as habilidades e especificidades, principalmente no campo artístico-literário.

No plano teórico, verificamos que os fatores que influenciaram a mudança de paradigma no ensino da literatura na década de 1980 permanecem vivos em muitas práticas pedagógicas. A partir da Concepção Interacionista da linguagem, presente no arcabouço teórico bakhtiniano, percebemos que, assim como a língua não pode ser pensada de forma isolada de sua utilização, o ensino da língua e da literatura precisam ser contextualizados e realizados em uma interação social. As novas concepções tanto interacionistas quanto da Estética da recepção favoreceram o aparecimento de abordagens em contexto de ensino, como a mediação do professor no processo da leitura que contribui de forma positiva para se chegar ao letramento literário.

Inserimos a BNCC em um histórico de políticas públicas que inclui os conteúdos pertencentes à LDB, que trata da educação de um modo geral; e aos PCN, que discorrem sobre os gêneros textuais, sobre a leitura e a escrita, sobre a gramática de modo contextualizado, usando o texto como unidade para aprendizagem, aspectos também contemplados na BNCC. Apuramos que as políticas consubstanciadas nesses documentos não são suficientes para formação de leitores literários no país, daí a relevância de programas como o PROLER, o PNBE e o PNLL, os quais visam ao favorecimento da leitura tanto aos estudantes quanto aos professores. Mesmo assim, esses programas/planos não contribuíram de forma eficaz para efetivação da leitura literária, pois não é somente o governo ceder livros, é preciso que se invistam em outros aspectos.

Ainda que se constitua um documento genérico, isto é, para toda a educação e não apenas para a leitura literária, identificamos como fator positivo o fato de a BNCC aludir, sem se aprofundar, a aspectos que são de importância para o ensino da literatura, como o trabalho com as estratégias da leitura, com a intertextualidade, com os elementos literários e com a não decodificação da leitura. Entretanto, ao estudarmos as seis competências da área de linguagens, constatamos que em nenhum momento o termo literatura é mencionado, o que concede à literatura um espaço secundário. Além disso, há a ausência

de destaque do ensino literário no documento, ao contrário do que acontece com os gêneros digitais, os quais, portanto, se sobrepõem à literatura. Exemplo disso é que, mesmo quando a BNCC orienta para leituras de poemas, isso é feito em suportes digitais ou em meio a outros tantos gêneros textuais, como reportagem, resenhas, entrevistas, etc.

Outro aspecto preocupante na BNCC é a grande gama de gêneros que estabelece para o trabalho com alunos do Ensino Fundamental. Se seguida de maneira rigorosa, há o risco de o professor deixar de trabalhar com conteúdos essenciais, como é o caso da literatura, a qual, embora seja fundamental para a formação humana mais ampla dos estudantes, aparece sempre associada a outros gêneros.

Além disso, evidenciamos que o documento, embora aluda a uma utilização social da língua, implicitamente mantém uma atenção voltada para o domínio das regras gramaticais, pois apresenta um número superior de habilidades ao serem comparadas com as demais habilidades do eixo da leitura e da produção de texto.

No eixo de leitura, por exemplo, o objeto de conhecimento Reconstrução da textualidade não está voltado para o conceito dialógico da linguagem, apenas aparece o texto como pretexto para o ensino da gramática. No caso analisado, sugere-se a identificação de repetições, de substituições, de elementos coesivos, etc., sem margem para reflexão, sem demonstrar o funcionamento daquilo dentro do texto.

Questionamos o porquê de na parte descritiva dos objetos de conhecimentos e das habilidades de cada ano a literatura não ser tratada de modo destacado, separada das outras manifestações artísticas. Ao se estabelecer a literatura como uma de tantas artes, é possível que ela sofra um apagamento ou que seja trabalhada superficialmente, já que essas manifestações são práticas que devem ser ensinadas de formas distintas, pois possuem parâmetros estéticos peculiares: “Embora as manifestações artísticas sejam pertencentes ao grupo das artes, elas se diferem entre si e possuem graus diferentes de relevância estética” (FONTES, 2018, p. 101).

Acreditamos que o ensino da literatura ainda é uma tarefa um tanto quanto desafiadora. A avaliação de que existem pontos positivos, mas também aspectos limitadores na BNCC indica que o documento deve ser analisado com cautela por toda a comunidade educacional brasileira, incluindo os pedagogos e professores de língua portuguesa e literatura que atuam na Educação Básica, a fim de que o documento seja utilizado de forma crítica, apesar de ser prescritivo. Dessa forma, será possível adequar os

avanços trazidos pela BNCC à realidade de cada comunidade, contribuindo assim para a desejada equidade no ensino.

Sabemos que nenhuma política educacional é ideal, pois necessário se faz que sejam sanados outros problemas que extrapolam o âmbito pedagógico, tal como a desigualdade social que permeia nosso país. Mas defendemos, assim como Adriana Yunes (2010), uma política pública de incentivo à leitura qualificada para fundamentar, auxiliar, dispor, fixar e avaliar práticas inovadoras que se convertam em ações de leituras permanentes, que contribuam para formar leitores competentes e críticos, refletindo sobre sua realidade e alterando-a de acordo com sua necessidade.

Esta pesquisa desperta para a necessidade da realização de outros estudos que abordem com mais detalhes a literatura na BNCC, analisando todos os campos de atuação presentes no componente de Língua Portuguesa desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e incluindo análises das resoluções para a formação dos professores tanto do curso de Letras quanto de Pedagogia, para entendermos nesses percursos todos onde é que a literatura se perde e o que as políticas públicas podem direcionar para construirmos juntos uma nova realidade na educação literária brasileira.

Esperamos que esse trabalho contribua de forma positiva para aqueles que resolverem adotá-lo como exemplo, e assim, sendo um ponto de partida para estudos vindouros sobre o ensino da literatura dentro da BNCC, visto que o documento é novidade, havendo poucas investigações na área, com a necessidade de ser analisado e debatido pelos profissionais da educação, para que, então, consigamos chegar o mais próximo de uma educação plena.

Logo, ao ter acesso a esta pesquisa, professores poderão melhor compreender como está conceituada e delineada a leitura literária na BNCC, sendo, da mesma forma, um convite à reflexão sobre sua formação e práticas no que tange ao ensino de literatura, já que reafirmamos a importância da literatura e fazemos um levantamento de teorias que são de relevância para a prática docente, por tratarem de possíveis metodologias à prática pedagógica com textos literários.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luzia Anália de. **O texto literário como ferramenta para a aprendizagem da escrita**. 2016. 122f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/23248/1/LuziaAnaliaDeAraujo_DISSERT.pdf. Acesso em: 18 jan. 2020.

ARAÚJO, Clarice Alves de. **Percalços e desafios da produção acadêmica sobre o Programa de Incentivo à Leitura no Brasil (PROLER), 1992–2012: análises preliminares**. 2015. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Uberaba, 2015. Disponível em: https://www.uniube.br/propepe/ppg/educacao/arquivos/2015/dissertacoes/7_clarice_alvesaraujo.pdf. Acesso em: 27 de jun. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, Mikhail / VOLOCHINOV, Valentin. Nikoláievith. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BONNICI, Thomas. Teorias Estruturalistas e Pós-Estruturalismo. In:_____. **Teoria da Literatura, abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009, p. 130-157.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. Método recepcional. In:_____. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1993.

BOTA, Cristian; BRONCKART, Jean-Paul. Dinâmica e sociabilidade dos fatos de linguagem. In: BRONCKART, Jean-Paul, BULEA, Ecaterine & BOTA, Cristian (organizadores), **O projeto de Ferdinand de Saussure**. Tradução de Marcos Bagno. Fortaleza: Parole, 2014, p. 232-258.

BOUQUET, Simon. Do Pseudossaussure aos textos saussurianos originais. In: BRONCKART, Jean-Paul, BULEA, Ecaterine & BOTA, Cristian (organizadores), **O projeto de Ferdinand de Saussure**. Tradução de Marcos Bagno. Fortaleza: Parole, 2014, p. 36-57.

BRANDÃO, Claudia Leite. Programa Nacional Biblioteca da Escola: mudança, permanência e extinção. In: **XIII Congresso Nacional de Educação? EDUCERE, 2017**, Curitiba. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. Curitiba: PUC: PR, 2017. p. 18816-18828. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26530_14096.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.

BRASIL. Decreto Nº 519, de 13 de maio de 1992. **Institui o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República do Brasil, maio 1992.

BRASIL. Decreto Nº 7.559 de 1º de setembro de 2011. **Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2011.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 144 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE):** leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras / Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal MEC. Apresentação: Programa Nacional Biblioteca da Escola, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 07 jun. 2019.

BRASIL. **CADERNO DO PNLL:** Edição atualizada e revisada em 2014. Ministério da Cultura. Brasília: MinC, 2014. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=CADERNO+DO+PNLL%3A+Edi%C3%A7%C3%A3o+atualizada+e+revisada+em+2014&oq=CADERNO+DO+PNLL%3A+Edi%C3%A7%C3%A3o+atualizada+e+revisada+em+2014&aqs=chrome..69i57j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8>, Acesso em: 10 jul. 2019.

BRONCKART, Jean-Paul, BULEA, Ecaterine & BOTA, Cristian (organizadores). **O projeto de Ferdinand de Saussure.** Tradução de Marcos Bagno. Fortaleza: Parole, 2014.

BRONCKART, Jean-Paul. A obra saussuriana e as ciências do homem. In: BRONCKART, Jean-Paul, BULEA, Ecaterine & BOTA, Cristian (organizadores), **O projeto de Ferdinand de Saussure.** Tradução de Marcos Bagno. Fortaleza: Parole, 2014, p. 404-418.

CALEFFI, Renata; MELLO, Cláudio José de Almeida. Poesia de cordel e letramento: estratégias de leitura para a aproximação de diferentes culturas e linguagens. **Interdisciplinar.** Ano VIII, v.19, n. 01. Itabaiana: jul./dez, 2013.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, set., 1972, p. 80-9.

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler**. Campinas, SP: Alínea, 2003.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**. 3. ed. São Paulo: Editora Paulus, 2009.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. 2004. 330f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/William_Cereja.pdf. Acesso em: 18 dez. 2018

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho; SOUZA, Thiago Cavalcante de; MENDES, Patrícia Adorno. A trajetória da LDB: um olhar crítico frente à realidade brasileira. In: XX Ciclo de Estudos Históricos – UESC, Ilheus, BA, 2009. **Anais (online)**. Disponível em: http://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira.pdf. Acesso em: 11 jun. 2019.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, KEITH. Historical and documentary research, In: _____. **Research Methods in Education**. London: Routledge Editors, 2007, p. 191 - 204.

CORDEIRO, Gláís Sales. Gêneros textuais, modelização didática e participação social no cenário educacional brasileiro atual. “Power Point Slides”. **SIGET**: Université de Genève. 2018.

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

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. In PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, FLÁVIA, Brocchetto (org.). **Literatura e formação continuada de professores**: desafios da prática educativa. São Paulo: Mercado de Letras; Mato Grosso do Sul: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013, p. 11-26.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yonna (Orgs.). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2006, p. 15-41.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Pró-Livro, 2012.

FERREIRA, Daiane dos Santos. Educação Robótica, Escola e Aluno Ideal: As orientações norteadoras da Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: _____ **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): língua portuguesa (e)m debate**/ organizadoras: Kelli da Rosa Ribeiro, Silvana Schwab do Nascimento; editoração: Kelli da Rosa Ribeiro, Jefferson Nestor Nauderer. Rio Grande: Ed. Da Furg, 2018.

FONTES, Nathalia Soares. **A literatura na Base Nacional Comum Curricular: o ensino literário e a humanização do indivíduo**. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/files/2019/02/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Nathalia-Soares-Fontes.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

FRANCO JR., Arnaldo. Formalismo Russo e *New Criticism*. In: BONNICI, Thomas e ZOLIN, Lúcia Osana. (orgs.) **Teoria da Literatura, abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009, p. 115-130.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <http://lelivros.love/book/download-pedagogia-da-autonomia-paulo-freire-em-epub-mobi-e-pdf/>. Acesso em: 17 jan. 2020.

FRITZEN, Celton. O lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 99, 2018, p. 95. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/3054>. Acesso em: 13 jun. 2019.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, jul/dez 2015, p. 381-396. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 ago. de 2019.

GOMES, Simoni Machado. A Base é a educação ou Condicionar é a Base? In: _____ **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): língua portuguesa (e)m debate/ organizadoras: Kelli da Rosa Ribeiro, Silvana Schwab do Nascimento; editoração: Kelli da Rosa Ribeiro, Jefferson Nestor Nauderer**. Rio Grande: Ed. Da Furg, 2018.

GONÇALVES, Cássia Rodrigues. Formação de leitores literários: Parâmetros curriculares e práticas docentes, Universidade Federal do Pampa. **Anais [...]**, Pampa, RS, 2012. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S5/cassiagoncalves.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019.

GRANDO, Patrícia Simone. **O (quase não) lugar da literatura na formação de professores de letras**. 2018. 102f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen, 2018.

HIDALGO, Angela Maria; MELLO, Cláudio. Políticas públicas, formação de professores e a articulação escolar da leitura literária. **Educar em Revista** (Impresso), v. 52, 2014, p. 155-173.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação a teoria literária**. São Paulo, SP: Ática, 1994. 78 p. ISBN 85-08-04631-6.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 49/2. Campinas, SP: DLA/IEL/UNICAMP, 2010, p. 1-17. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132010000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 dez 2019.

MELLO, Cristina. Promoção da leitura no ensino básico. Questões sobre o ensino dos processos de compreensão na leitura. **Actas** do Encontro Internacional sobre o Ensino do Português. Coimbra, Escola Superior de Educação de Coimbra, 2008.

MELLO, Cláudio José de Almeida. Concepções e práticas no ensino de literatura: da escolarização à promoção da leitura literária. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE LAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN Y EN LA CULTURA/CONGRESO LEER. Es, 4., Salamanca, 2012. **Anais** [...]. Salamanca, 2012. Disponível em: [https://www.oei.es/historico/congresolenguas/comunicacionesPDF/De%20Almeida Claudio.pdf](https://www.oei.es/historico/congresolenguas/comunicacionesPDF/De%20Almeida%20Claudio.pdf). Acesso em: 19 dez. 2018.

MELLO, Cláudio José de Almeida. Contribuições do comparativismo para a formação de professores mediadores e a promoção da leitura literária. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n.22, Guarapuava: UNICENTRO, 2013. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/downloads/revistas/1415579594.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.

MELLO, Cláudio. **Análise literária e ensino de literatura**: poemas. Guarapuava: Edunicentro, 2018.

MENEGASSI, Renilson José. Estratégias de leitura. In: SANTOS, Annie Rose dos. RITTER, Lilian Cristina Buzato. (org). **Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa**. Maringá: UEM, 2005.

MERITH-CLARAS, Sônia. O fazer verdadeiro e a transição de governo na construção da Base Nacional Comum Curricular: um documento também político. **Estudos Semióticos** [online]. Dossiê temático “Discursos políticos na contemporaneidade: desafios teóricos e analíticos”. Volume 15, n. 1. Editores convidados: Oriana N. Fulaneti e Alexandre Marcelo Bueno. São Paulo, agosto de 2019, p. 90–110. Disponível em: www.revistas.usp.br/esse. Acesso em: 03 ago. 2019.

MONTEIRO, Rui Anderson Costa; GONZÁLEZ, Miguel León; GARCIA, Alessandro Barreta. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, nº. 2, nov. 2011, p. 82-95. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/225/142>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MONTENEGRO, Ana Josil Sá Barreto. **Estratégias de Andaimagem em Textos Pedagógicos Orais e Escritos**. 2012. 132f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/2843/1/arquivo9425_1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

MORALES, Leonardo dos Santos. Base Nacional Comum Curricular: a inviável uniformização do ensinar e do aprender num país marcado pela pluralidade de escolas, professores e alunos. In: _____ **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): língua portuguesa (e)m debate/** organizadoras: Kelli da Rosa Ribeiro, Silvana Schwab do Nascimento; editoração: Kelli da Rosa Ribeiro, Jefferson Nestor Nauderer. Rio Grande: Ed. Da Furg, 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 52, jun 2014, p. 23-43, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602014000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 dez. 2018.

MUNITA, Felipe. Aula por videoconferência na disciplina de Ensino de língua e literatura. Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, 18 abr. 2018.

MUNITA, Felipe; MANRESA, Mireia. La mediación en la discusión literaria. In: COLOMER, Teresa; FITTIPALDI, Martina (coords.). **La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes**. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL, 2012.

MUNITA, Felipe Jordándir. **El mediador escolar de lectura literaria**. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura. Orientadora: Teresa Colomer. 770 f. Tese de Doutorado - Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials, Barcelona, 2014. Versão eletrônica. ISBN 9788449048098 Disponível em: <https://ddd.uab.cat/record/141588>. Acesso em: 20 set. 2018.

NEIRA, Marcos. ANÁLISE DA BNCC. GPEF FEUSP. **You Tube**. 19 jun 2018. 29min 48s. Neira, Marcos. Audiência Pública da BNCC na Câmara Municipal de Osasco, em 08/06/2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Oy3Z3gJcvM0>. Acesso em: 08 mar. 2019.

NITRINI, Sandra. Aspectos fundamentais. In:_____ **Literatura Comparada: história, teoria e crítica**. São Paulo, EDUSP, 1997, p. 125- 182.

OLIVEIRA, Anderson Amaral de; GODOY, Leandro de. Literatura 'no papel' - compreensão da literatura a partir dos documentos oficiais de educação brasileira. In:

Salão do conhecimento 2017, 2017, Ijuí. Seminário de Iniciação Científica - Lingüística, Letras e Artes. Ijuí: Unijuí, 2017, p. 1-9. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:55iDsj3_cdAJ:https://publicacaoeventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/7698/6435+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 03 jun. 2019.

PACHECO, Abílio. O Ensino de Literatura e a BNCC do Ensino Fundamental. In: BRITO, Áustria Rodrigues; SILVA, Luíza Helena Oliveira da; SOARES, Eliane Pereira Machado. **Divulgando Conhecimentos de Linguagem: pesquisas em língua e literatura no ensino fundamental**. Rio Branco: Nepan Editora, 2017, p. 15-32.

PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda Becker. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação. **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. UFMG: CEALE, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15608-guia-ef-leituraforadacaixa-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jun. 2019.

PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998.

PECHI, Daniele. Governo Federal está desde 2014 sem comprar livros para escolas públicas. **Plataforma Pró-Livro**. 02 de outubro de 2017. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/governo-federal-esta-desde-2014-sem-comprar-livros-de-literatura-para-escolas-publicas/>. Acesso em: 17 jun. 2019.

PELLEGRINI, Stella de Moraes. **História e memória do Proler (1992–1996): uma experiência Instituinte de Leitura**. 2010. 415 f. Tese (Doutorado em Letras) — Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.pucrio/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=16420@1>. Acesso em: 08 jul. 2019.

PERES, Selma Martines. Políticas de incentivo à leitura: interfaces dos programas adotados no Brasil a partir da década de 1990. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Aracaju - Sergipe. **V Congresso Brasileiro de História da Educação**. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe; Universidade Tiradentes, v. 1, 2008, p. 1-10. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/961.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

PERES, Selma Martines; GONÇALVES, Ana Maria. Políticas de Incentivo à Leitura: interfaces dos programas adotados no Brasil a partir da década de 1990. In: 17º COLE, 2009, Campinas - SP. **Anais [...] Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas- SP: ALB, v. 1, 2009, p. 1-10. Disponível em: http://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/. Acesso em: 07 jul. 2019.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, nov. 2018, p. 13-23. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12180>. Acesso em: 20 fev. 2019.

PROVENZI, Thaís Ellen Gomes; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. O conceito de competências e o ideário neoliberal - a exclusão social de adolescentes aprendizes - PROJETO DE PESQUISA DE MESTRADO. In: **6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais 2º Seminário de Direitos Humanos**, 2014, Toledo. *Capitalismo contemporâneo na América Latina: políticas sociais universais?* Toledo: Unioeste, 2014. Disponível em: [http://cac-
php.unioeste.br/eventos/Anais/servicosocial/anais/TC_Conceito_Competicencias_e_Ideario_Neolib_exclusao_social_adolesc_aprendizes.pdf](http://cac.php.unioeste.br/eventos/Anais/servicosocial/anais/TC_Conceito_Competicencias_e_Ideario_Neolib_exclusao_social_adolesc_aprendizes.pdf). Acesso em: 24 dez. 2019.

QUADROS, Emérico Arnaldo de. **Psicologia e Desenvolvimento Humano**. Curitiba: Swegraf, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos Multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: Rojo, Roxane Helena Rodrigues; Moura, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-32.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The Specialist**, v. 38, 2017, p. 1-20.

SALOMÃO, Jociane Maurina. **Ensino de literatura em contexto escolar: formação inicial e prática docente**. 2016. 101f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, 2016.

SANTOS, James Rios de Oliveira; YAMAKAWA, Ibrahim Alisson. A leitura e o letramento literário em perspectiva: discutindo abordagens, matizando conceitos. *Revista X*, [S.l.], v. 12, n. 3, dez. 2017. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/50172>. Acesso em: 24 mai. 2019.

SANTOS, Pablo. A Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como matrizes estruturantes do campo político brasileiro: analisando o campo do poder e a refração política no âmbito da gestão democrática. **Periferia**. 6. 10.129 57/periferia.2014.17269. 2011. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/17269>. Acesso em: 04 jun. 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. et al. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). A

escolarização a leitura literária. *Escolarização da leitura literária*. 2 ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estrategias de Lectura**. 1. ed. Editorial Graó: Barcelona, 1992. Disponível em: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.

SOUZA NETO, Alaim. O que são os PCN? O que afirmam sobre a literatura?. **Debates em Educação**, Maceió, v. 6, n. 12, dec. 2014, p. 112. ISSN 2175-6600. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/797>. Acesso em: 16 jun. 2019.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para sala de aula**. Univesp, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop**. Orientadora: Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman. 2009. 206f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269280/1/Souza_AnaLuciaSilva_D.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

STUTZ, Lídia. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês**. Orientadora: Vera Lúcia Lopes Cristovão. 2012. 458f. Londrina, PR. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, PR. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000178953>. Acesso em: 05 mar. 2020.

STUTZ, Lídia; CACILHO, Marco Antonio. Material apostilado em análise: gêneros digitais no ensino de língua portuguesa. **Linha d'Água**, v. 28, 2015, p. 125-139.

STUTZ, Lídia; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Políticas educacionais nas prescrições para o Ensino Médio: dimensões para o ensino de leitura. **Letras & Letras**, v. 33, n. 2, 8 nov. 2017, p. 35-63 Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/38017>. Acesso em: 14 jan. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: _____ **Formação Social da Mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 53-60.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. O desenvolvimento dos conceitos na infância. In: _____. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. Rev. técnica José Cipolla Neto. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 103-147. (Coleção psicologia e pedagogia).

WOOD, David; BRUNER, Jerome Seymour; ROSS, Gail. The Role of Tutoring in Problem Solving. In: _____ **Journal of Child Psychiatry and Psychology**. V. 17, 1976. p. 89-100. Disponível em: https://www.academia.edu/37764694/The_role_of_tutoring_problem_solving_Wood. Acesso em: 01 dez. 2019.

YUNES, Eliana. Era uma vez a leitura... Marques Neto, José Castilho (org.). **PNLL: textos e história**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010, p. 153-155. Disponível em: http://www.cultura.al.gov.br/politicaseacoes/sistemaestadualdebibliotecaspublicas/leituras-recomendadas/96_PNLL_textos_e_historia_2006-2010_v1.pdf/view. Acesso em: 14 jul. 2019.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e história literária**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?
In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo
Fundo**, v.5, n. 1, jan/jun, 2009, p. 9-20.

ZILBERMAN, Regina. Ler – obrigação, necessidade ou prazer? In: _____ **Via Atlântica**.
São Paulo, n.26, Dez/2014, p. 257-272.