



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

DETIMAR PEREIRA DE LIMA

**A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR**

**SANTARÉM
2020**

DETIMAR PEREIRA DE LIMA

**A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.
Orientador: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto
Área de concentração: Linguagens e Letramentos
Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual

**SANTARÉM
2020**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA

Catálogo de Publicação na Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Lima, Detimar Pereira de.

A literatura no ensino fundamental e a Base Nacional Comum Curricular / Detimar Pereira de Lima. - Santarém, 2021.

74 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Letras.

Orientador: Luiz Percival Leme Britto.

1. Ensino de literatura. 2. Ensino Fundamental. 3. BNCC. I. Britto, Luiz Percival Leme. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas

CDD 23 ed. 372.41

Elaborado por Bárbara Costa - CRB-15/806



FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 27

Autor: DETIMAR PEREIRA DE LIMA

Título: A literatura no ensino fundamental e a base nacional comum curricular

Banca examinadora:

Prof. ODENILDO QUEIROZ DE SOUSA Examinador Externo ao Programa

Prof. ANA MARIA VIEIRA SILVA Examinadora Interna

Prof. LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO Presidente

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. INTRODUÇÃO
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3. METODOLOGIA
4. RESULTADOS OBTIDOS
5. CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS:

Texto em conformidade com o que se espera de uma dissertação no âmbito do Profletras, com tema e conteúdos apropriados e desenvolvimento consistente com a proposta de estudo. Solicita-se revisão final do texto e ajuste do sumário.

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.

Prof. LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO
Orientador(a)



Universidade Federal do Oeste do Pará
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

ATA Nº 27

Aos dez dias do mês de dezembro do ano de 2020, às 17:00 horas, por meio de videoconferência Google Meet, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto (orientador e presidente), Profa. Dra. Ana Maria Vieira Silva (membro interno) e Prof. Dr. Odenildo Queiroz de Sousa (membro externo) a fim de arguir o mestrando Detimar Pereira de Lima, com a dissertação intitulada A literatura no ensino fundamental e a base nacional comum curricular. Aberta a sessão pelo presidente, coube ao candidato, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar; em seguida, a banca fez as arguições e, em função das respostas do candidato e do exame da dissertação, deliberou por sua APROVAÇÃO.

Dr. ODENILDO QUEIROZ DE SOUSA,
UFOPA

Examinador Externo ao Programa

Dra. ANA MARIA VIEIRA SILVA
UFOPA

Examinadora Interna

Dr. LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO
UFOPA

Presidente

DETIMAR PEREIRA DE LIMA

Mestrando

DETIMAR PEREIRA DE LIMA

**A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL E A BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, do Instituto de Ciências de Educação - ICED, da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração: Linguagens e Letramentos

Santarém, 10 de dezembro de 2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto
Orientador – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Odenildo Queiroz de Sousa
Membro externo - Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof^a. Dra. Ana Maria Vieira Silva
Membro interno - Universidade Federal do Oeste do Pará

Para meus queridos pais, José Paulo e Raimunda, aos meus irmãos e irmãs, à minha amada esposa Simone e aos meus queridos filhos Nicolás e Larissa, a quem amo muito!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a Ele toda honra e toda glória!

Aos meus queridos pais, José Paulo e Raimunda, referências de amor, compreensão, carinho, respeito e incentivo ao meu desenvolvimento intelectual, espiritual e humano.

Ao meu filho Nicolás e à minha filha Larissa que suportaram a minha ausência durante o tempo dedicado à pesquisa, à leitura e ao estudo.

À minha esposa, que sempre me incentivou a buscar mais conhecimento e acreditar que é possível vencer em meios às circunstâncias da vida.

Aos meus irmãos Francisco, Franciné e Rosinaldo pela honestidade, caráter, disciplina e dedicação à família e ao trabalho.

Às minhas irmãs Rosilene, Maria das graças e Rosinete por seus exemplos de mães guerreiras, sempre ao lado de seus amados filhos e filhas.

Aos meus cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, por representarem a união entre a família.

Ao meu orientador, Professor Dr. Luiz Percival Leme Britto, por sua compreensão, disponibilidade e dedicação à orientação da dissertação e pela humildade em compartilhar o seu conhecimento, tornando possível a realização desse trabalho.

Aos coordenadores do PROFLETRAS, professora Dra. Ediene Pena Ferreira e professor Dr. Roberto do Nascimento Paiva, pela competência em coordenar o curso.

Aos professores do PROFLETRAS, Professor Dr. Heliud Luís Maia Moura, Professor Dr. Andrei Santos de Moraes, Professor Dr. Edivaldo da Silva Bernardo, Professor Dr. Zair Henrique Santos e Professora Dra. Ana Maria Vieira Silva, por compartilharem todo o seu saber com humildade.

Ao Professor Dr. Odenildo Queiroz de Sousa e ao Professor Dr. Lauro Roberto Figueira, pelas valiosas contribuições diante da qualificação desta dissertação.

À SEDUC pela concessão da Licença para Aprimoramento Profissional.

Aos meus colegas de Mestrado Profissional em Letras.

Para nada. E para tudo.

A literatura não presta para nada. A poesia, o romance, o conto, a crônica, as narrativas fantásticas e as de cotidiano, as histórias e os fatos que não aconteceram e que podiam ou podem acontecer – a literatura não forma nem conforma os espíritos, não salva nem consola, não ensina nem estimula. Enfim, não se presta muito para coisas práticas e aplicadas. Não produz realidades mensuráveis e negociáveis.

A literatura presta para tudo. O texto literário é um convite a uma ação desinteressada, gratuita, uma ação que não espera que dela resulte lucro ou benefício. É o simples pôr-se em movimento, para sentir-se e existir num tempo suspenso na história, um tempo em que a pessoa se faz somente para si, para ser, um tempo de indagação e contemplação, de êxtase e sofrimento, de amor e angústia, de alívio e esperança, disso tudo de uma só vez e para sempre. Nela a gente se forma e se conforma, perde-se e salva-se, se consola e se estimula, aprende e ensina a viver em realidades incomensuráveis, ainda que realmente intangíveis.

(Luiz Percival Leme Britto)

RESUMO

A dissertação *A literatura no ensino fundamental e a Base Nacional Comum Curricular*, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), tem como objetivo geral verificar de que forma o ensino de literatura contribui para o ensino de Língua Portuguesa e formação integral do educando na concepção contemporânea de ensino de literatura no Ensino Fundamental na educação brasileira. Pretende também identificar e analisar a forma como a literatura se propõe na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e examinar as suas implicações na prática docente no ensino fundamental. Tem como metodologia o estudo bibliográfico e documental, analisando, especificamente, a abordagem da literatura voltada para crianças e jovens, considerando o processo de ensino-aprendizagem da leitura literária. Dessa forma, reflete sobre as concepções de literatura nos anos finais do ensino fundamental na BNCC, documento oficial de suma importância para a Educação Básica. Analisando sua concepção de ensino de literatura voltada para os Anos Finais do Ensino Fundamental e considerando os estudos recentes sobre o ensino de literatura e a formação literária do leitor, verifica-se que a literatura nesse documento não é contemplada como objeto estético digno de ser apreciado com maior profundidade de análise, de reflexão e de interpretação, mas apenas como gênero textual sem relevância suficiente no ensino da Língua Portuguesa.

Palavras-Chave: Ensino de literatura, Ensino Fundamental e BNCC.

ABSTRACT

The dissertation *Literature in Elementary Education and the National Common Curricular Base*, linked to the Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS), has the general objective of verifying how the teaching of literature contributes to the teaching of the Portuguese Language and comprehensive education of the student in the contemporary conception of teaching literature in Elementary Education in Brazilian education. This work also intends to identify and analyze the way literature is proposed in the National Common Curricular Base (BNCC) and examine its implications for teaching in Elementary Education. The methodological approach used is the bibliographical one and this project is also a documentary study, specifically analyzing the approach of literature aimed at children and young people, considering the teaching-learning process of literary reading. Thus, it reflects on the conceptions of literature in the final years of Elementary Education at BNCC, an official document of paramount importance for Basic Education. Analyzing its conception of teaching literature focused on the Final Years of Elementary Education and considering recent studies on the teaching of literature and the literary formation of the reader, it appears that literature in this document is not considered as an aesthetic object worthy of being appreciated with greater depth of analysis, reflection and interpretation, but only as a textual genre without sufficient relevance in the teaching of the Portuguese Language.

Keywords: Teaching of literature, Basic Education and BNCC.

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HQs	Histórias em quadrinhos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Profletras	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática
SEAPE	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem
UFRG	Universidade Federal do Rio Grande

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	LITERATURA E ENSINO.....	14
2.1	Língua, texto e subjetividade.....	14
2.2	Dimensões de leitura.....	16
2.3	Literatura na educação escolar.....	26
2.4	Panorama de pesquisas do Proletras sobre o texto literário em sala de aula.....	35
2.4.1	Tabela de Dissertações do Proletras sobre Literatura no Ensino Fundamental.....	40
3	LITERATURA E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	48
3.1	Estrutura da BNCC.....	48
3.2	Língua Portuguesa no ensino fundamental na BNCC.....	48
3.3	Literatura no ensino fundamental na BNCC.....	59
3.3.1	Proposta de ensino de literatura no ensino fundamental na BNCC.....	59
4	DERIVAÇÕES PROFISSIONAIS DA REFLEXÃO ACADÊMICA.....	67
	REFERÊNCIAS.....	70

1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita não são atividades inatas do ser humano; são processos complexos de aprendizagem que requerem esforço de quem aprende e de quem ensina. Cabe à escola sistematizar seu ensino, por meio de um processo contínuo de aprendizagem que não termina quando o aprendiz codifica os sons em letras ou decodifica as letras em sons, no caso das línguas de escrita alfabética.

As principais atividades com as quais os alunos se deparam em salas de aulas são a leitura e a escrita, atividades que exigem grande esforço, envolvendo a capacidade de lidar com a linguagem nas dimensões sociais, culturais e psicológicas e aprendizagens essenciais do sistema de ensino, imprescindíveis à cidadania. O desenvolvimento da capacidade de ler e escrever tem sido preocupação especial para os professores da área de Língua Portuguesa.

O domínio dos múltiplos aspectos da língua para compreender os diferentes gêneros textuais com os quais o leitor se depara constantemente torna-se necessário com o aparecimento de textos multimodais e multissemióticos. Dentre esses gêneros textuais, destacam-se os gêneros literários pela plurissignificação da linguagem, parte constituinte do processo de compreensão. Isso implica reconhecimento de que há texto com finalidade prática que instrui o leitor a executar uma tarefa com desenvoltura, associado à habilidade de leitura de textos básicos para vida diária, e texto que leva o leitor a fruir, desfrutar a estética da obra, a expandir a compreensão de si, do outro e do mundo, relacionado à experiência estética no processo da formação da identidade do leitor.

Os alunos recebem cinco ou seis aulas por semana de Língua Portuguesa durante todo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; convivem com a leitura e a escrita durante seu estudo em todos os componentes curriculares e, mesmo assim, muitos concluem o Ensino Médio com dificuldade em ler e escrever. A reflexão sobre a leitura proficiente e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na escola torna-se necessária.

Vários documentos oficiais orientam os professores a desenvolver as competências de leitura e de escrita dos alunos. Nos PCN do 6º ao 9º ano consta que “o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 15). Os PCN de Língua Portuguesa (Brasil, 1997) indicam que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais de cada ciclo se relacionam com a dificuldade da escola de ensinar a ler e a escrever. Mais de vinte anos se passaram e o problema continua; atualmente, muitos alunos evadem da escola por não se

acharem suficientemente capazes de prosseguir nos estudos devido à dificuldade na leitura e na escrita.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visa normatizar e definir um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem para os alunos desenvolverem durante os estudos nas etapas e modalidades da Educação Básica. Esta dissertação investiga a forma como a literatura é compreendida na BNCC e quais as implicações dessa concepção para a organização do ensino atual de Língua Portuguesa, no ensino fundamental. Para investigar o problema de pesquisa, têm-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Identificar e analisar a forma como a literatura se propõe na Base Nacional Comum Curricular e examinar as suas implicações para a prática docente no ensino fundamental.

Objetivos específicos:

1. Identificar e estabelecer na tradição escolar brasileira para que se ensina língua portuguesa.
2. Localizar a literatura no conjunto de objetos de ensino de língua portuguesa no ensino fundamental.
3. Identificar e descrever as principais propostas para trabalhar a literatura no ensino fundamental que se desenvolveu no Brasil recentemente;
4. Identificar e examinar as propostas/metodologias/sugestões para o ensino de literatura no ensino fundamental.
5. Identificar e analisar a proposição e o conteúdo da literatura na BNCC, e compará-los com as sugestões pedagógicas de especialistas baseadas em pesquisas recentes sobre o assunto.

Esta pesquisa reflete sobre as concepções de literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC. A estratégia de análise consistiu na leitura do documento, catalogação da palavra literatura e termos a ela relacionados, sua categorização e na interpretação de trechos, com a finalidade de buscar certa coerência, de fazer o levantamento de regularidades com o intuito de interpretar os dados e obter respostas para a seguinte pergunta: qual a importância que a BNCC dá à literatura para a formação do leitor literário no Ensino Fundamental? O objetivo deste procedimento é analisar o tratamento didático conferido à Literatura na BNCC, no sentido de compreender como este documento concebe a Literatura e qual a sua proposta de ensino.

A dissertação é constituída por três capítulos. O primeiro contextualiza o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, enfatizando a literatura como objeto de ensino na

escola. Nesse capítulo, é possível perceber a diferença entre as concepções de literatura quanto objeto de estudo e como objeto de ensino. Além disso, apresenta-se o conceito de língua e linguagem e a importância de o ensino de língua pautar-se no texto, tratando a leitura literária como processo de interação entre o leitor e o autor. Levantamento de dissertações sobre a temática *Literatura no Ensino Fundamental* desenvolvidas entre os anos de 2015 a 2018 no repositório de dissertações de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) em Rede Nacional contribui para a discussão do tema.

O segundo capítulo analisa a estrutura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatizando o componente curricular Língua Portuguesa e analisando a proposta de ensino de literatura no ensino fundamental.

No terceiro e último capítulo, está a reflexão acadêmico-profissional sobre o sentido de o professor se dedicar à aprendizagem de linguagem, língua e literatura, estabelecendo-se relação entre essa aprendizagem e o ensino da leitura de obras literárias em sala de aula.

Por fim, a pesquisa entende que os gêneros literários precisam ser mais bem trabalhados em sala de aula, a fim de que a literatura seja contemplada como objeto estético digno de ser apreciado com maior profundidade de análise, de reflexão e de interpretação; tornando, assim, relevante para o ensino da língua portuguesa no Ensino Fundamental.

2 LITERATURA E ENSINO

2.1 Língua, texto e subjetividade

O ensino de Língua Portuguesa, durante muito tempo, priorizou o estudo gramatical e metalinguístico em detrimento do ensino interativo da língua, por meio de exercícios repetidos e modelos pré-construídos. A concepção de linguagem e de língua deve ser a solução para este problema, pois é através dela que elaboramos propostas e métodos de ensino.

Antunes (2014) ressalta que não podemos abandonar o princípio de que o conceito de linguagem e seus componentes são a base de tudo o que rege o ensino, pois, para compreender os fatos, necessitamos conhecer a teoria: *“toda ação de linguagem, toda ação linguística, é realizada conjuntamente, quer dizer, na interação com outro interlocutor”* (ANTUNES, 2014, p. 18, itálico no original). A linguagem é dialógica e as pessoas interpretam o que ouvem a partir de suas referências, crenças e suposições. A linguagem comporta a possibilidade de desacordo, inspirando-se no sujeito real, caso isso ocorra, o interlocutor pode recorrer a estratégias de negociação de sentido. Qualquer língua apresenta um conjunto de recursos à disposição das pessoas para comunicação e interação social.

Geraldi (2015), na mesma esteira, considera que a escola é lugar para pensar as funções da linguagem e da língua de forma a desenvolver as capacidades linguísticas dos falantes. Por isso, o ensino deve partir de texto, observando e utilizando seus recursos expressivos, percebendo semelhanças e diferenças, não apenas para descrevê-los e classificá-los, haja vista que *“a linguagem não se presta apenas à comunicação. É nas interações com os outros que ela se materializa, não só a si mesma, mas também aos sujeitos que por ela se constituem, internalizando formas de compreensão do mundo”* (GERALDI, 2015, p. 12).

A língua se concretiza no texto, é nele que os fenômenos linguísticos – discursivos e gramaticais – se realizam. Por isso, o ensino de língua deve pautar-se no texto. Para tanto, é preciso refletir sobre a linguagem e a língua como objeto de ensino-aprendizagem na escola. Se o professor mudar o foco do que ensinar para como ensinar, realizará atividades que orientem os alunos no uso das diferentes formas de linguagem, para que recebam formação e se tornem capazes de dominar seu conhecimento. Assim, os alunos terão acesso ao mundo de cultura que caracteriza a sociedade a que pertencem.

Koch (2011) sustenta que o conceito de sujeito da linguagem varia de acordo com o conceito de língua utilizado. O princípio explicativo de cada fenômeno e de cada comportamento depende da consideração do sistema, seja linguístico ou social. Conforme a autora, existem três posições clássicas relacionadas ao sujeito:

1. Predomínio, senão exclusividade, da consciência individual no uso da linguagem – o sujeito da enunciação é responsável pelo sentido. A língua é um instrumento que se encontra à disposição dos indivíduos, que o utilizam como se ele não tivesse história. (...). Interpretar é, portanto, descobrir a intenção do falante.
2. “Assujeitamento” – de acordo com essa concepção, (...) o indivíduo não é dono de seu discurso e de sua vontade: sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz. Quem fala, na verdade, é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que, em dado momento, ocupa o papel de locutor é dependente, repetidor. Ele tem apenas a ilusão de ser a origem de seu enunciado, ilusão necessária, de que a ideologia lança mão para fazê-lo pensar que é livre para fazer e dizer o que deseja. Mas, na verdade, ele só diz e faz o que se exige que faça e diga na posição em que se encontra.
3. língua como *lugar de interação* corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re) produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. (KOCH, 2011, p. 14-15, *italico no original*)

Para Koch (2011), o conceito de texto depende do conceito de língua e de sujeito, havendo três conceitos relacionados à concepção de texto. Pelo primeiro, a língua é representante do pensamento e o sujeito é o mestre de suas ações e de seu dizer, sendo o texto visto como o produto lógico do pensamento do autor, cabendo ao leitor/ouvinte o papel passivo de captar o que passa na mente do autor. Pelo segundo, a língua é código, meio de comunicação, e o sujeito é (pré) determinado pelo sistema, sendo o texto um produto codificado pelo remetente para ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando conhecer o código. No terceiro, de concepção interacionista de língua, o sujeito é ator/construtor social, sendo o texto o local de interação; o interlocutor é o sujeito ativo que se constrói por meio do diálogo. Desta forma, há espaço no texto para acomodar a mais ampla gama de tipos.

Adotando esta última concepção de língua, de sujeito e de texto, a compreensão não é a simples captura de uma representação mental ou decodificação de uma mensagem, mas uma atividade interativa de produção de sentido de alta complexidade, a partir dos elementos linguísticos presentes na superfície do texto e de sua forma de organização, requerendo mobilização de saberes e a reconstrução do processo de comunicação. Da mesma forma, a coerência não seria atributo ou qualidade do texto, envolvendo a maneira como os elementos da superfície do texto se relacionam com os elementos do contexto social cognitivo mobilizado:

em sua eterna busca, o ouvinte/leitor de um texto mobilizará todos os componentes do conhecimento e estratégias cognitivas que tem ao seu alcance para ser capaz de interpretar o texto como dotado de sentido. Isto é, espera-se sempre um texto para o qual se possa produzir sentidos e procura-se, a partir da forma como ele se encontra linguisticamente organizado, construir uma representação coerente, ativando, para tanto, os conhecimentos prévios e/ou tirando as possíveis conclusões para as quais o texto aponta. O processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, depende, assim, essencialmente, de uma interação – ainda que latente – entre produtor e interpretador. (KOCH, 2011, p. 18-19)

A visão da autora em relação ao sujeito, ao texto e à produção de sentidos vincula-se à concepção sociointeracionista de linguagem. A atividade do produtor de texto inclui um projeto de dizer por parte do autor e do lado leitor/ouvinte, a partir das pistas e signos fornecidos pelo texto, ação ativa de construção do sentido. Ambos são estrategistas, mobilizando estratégias de natureza sociocognitiva, interacional e textual a fim de produzir sentido quando participam das atividades de e com a linguagem.

2.2 Dimensões de leitura

As palavras não são apenas palavras quando se trata de literatura. A literatura pode ser resultado estimulante dessa luta, um campo da linguagem utilizado para registrar a identidade entre nomes e coisas. As coisas existem para as pessoas apenas quando são integradas à linguagem humana. Portanto, a literatura é resultado de um uso especial da linguagem, que tem a capacidade de simbolizar, ao mesmo tempo em que “afirma e nega a distância entre o mundo dos símbolos e o dos seres simbolizados” (LAJOLO, 2018, p. 47). A literatura leva ao extremo a ambiguidade da linguagem: ao unir pessoas e coisas, reduz o espaço entre nomes e objetos nomeados e expressa harmonia artificial.

Martins (2012) destaca que começamos a ler quando organizamos os conhecimentos a partir da situação imposta pela realidade e da nossa atuação nela, estabelecendo relações entre experiências e resolvendo os problemas. Quando as pessoas não percebem que precisam do convívio humano e as relações sociais são restritas e as condições materiais e culturais instáveis, suas expectativas são restritas e sofrem a mesma restrição com relação à leitura.

De acordo com a autora, muitos educadores não superam a prática formalista e mecânica no ensino da leitura e a maioria dos alunos vê-se limitada à memorização, sem compreensão verdadeira da função da leitura e de seu papel na vida pessoal e social de cada um. De acordo com a autora, grosso modo, os inúmeros conceitos sobre leitura se resumem a duas características:

1. Decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);
2. Processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica). (MARTINS, 2012, p. 31).

Este último oferece condições para o estudo aprofundado do assunto. A decodificação e a compreensão são necessárias à leitura, decodificar sem compreender é inútil. O papel do

educador não é apenas ensinar a ler, mas também criar condições para que o aluno conduza sua aprendizagem a partir dos interesses, necessidades, fantasias, dúvidas e exigências da realidade.

Conforme a autora, há três níveis básicos de leitura: sensorial, emocional e racional, cada um correspondendo a uma forma de leitura. Por ser a leitura dinâmica e circunstanciada, de acordo com a experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e das condições do contexto são inter-relacionados, senão simultâneos.

A leitura sensorial dá-se por meio dos órgãos dos sentidos e pode ser reconhecida como as referências básicas de leitura, ocorrendo simultaneamente à leitura emocional e à racional. A criança está descobrindo coisas agradáveis e desagradáveis. Brincar com imagens e cores, materiais, sons, cheiros e sabores aumenta a sensação de prazer. “A leitura sensorial vai, portanto, dando a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente, sem a necessidade de racionalizações, justificativas, apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar” (MARTINS, 2012, p. 42).

Na leitura pelos sentidos, a criança mostra a sensação única de prazer relacionada à disponibilidade e curiosidade. O livro é um objeto inerte, com sinais estranhos, talvez imagens coloridas, e seu formato e facilidade de uso atraem o olhar. Abrindo suas possibilidades, decifrando seu mistério e revelando histórias fascinantes, promove alegria e medo pela combinação rítmica, sonora e visual de sinais.

Na leitura emocional, surge a empatia, tendência de experimentar um sentimento como se estivéssemos em outra situação e circunstância. É, assim, um processo de participação emocional na realidade alheia, significando que se podem aceitar informações do mundo exterior. Como passatempo, revela a predisposição do leitor de entregar-se ao universo apresentado no texto, desligando-se das circunstâncias concretas e imediatas.

Para a autora, a leitura torna-se uma válvula de escape que, direta ou indiretamente, ajuda a compreender sentimentos difíceis de conviver. É por isso que a característica de alienação não pode ser atribuída à leitura emocional. Se confiar nela e sistematicamente usá-la como refúgio da realidade insuportável, então o comportamento do leitor não será o de quem busca lazer e relaxamento ou distração, mas o de alguém que vive seus problemas e luta para solucioná-los. Exceto pela natureza, os sentidos que produzimos do que lemos é fruto de uma visão de mundo, de um sistema de ideias e técnicas de produção.

A leitura racional agrega fatos sensoriais e emocionais, construindo uma ponte entre leitor e conhecimento, instigando a reflexão e o reordenamento do mundo objetivo, possibilitando dar sentido ao texto e questionar sua personalidade e o universo das relações

sociais. A leitura racional amplia o leque de expectativas dos leitores e a possibilidade de leitura do texto e da própria realidade social:

Ao se ampliarem as fronteiras do conhecimento, as exigências, necessidades e interesses também aumentam; que, uma vez encetada a trajetória de leitor a nível racional, as possibilidades de leitura de qualquer texto, antes de serem cada vez menores, pelo contrário, multiplicam-se. Principalmente porque nosso diálogo com o objeto lido se nutre de inúmeras experiências de leitura anteriores, enquanto lança desafios e promessas para outras tantas. (MARTINS, 2012, p. 73).

Vários aspectos do texto desencadeiam e orientam a leitura racional. Seja por meio da narrativa, seja por meio de poemas líricos, todo texto nos diz algo. Um dos aspectos mais importantes é o reconhecimento dos indícios textuais: Essas pequenas unidades de significado são chaves para o leitor compreender o objeto geral da leitura, mesmo que muitas vezes não sejam percebidas. Aprendemos a ler essas pistas com a experiência.

A leitura sensorial, de acordo com a autora, abrange espaço limitado devido ao modo de realizá-la (pelos sentidos) tender ao imediato. A leitura emocional é mais mediada pelos conhecimentos prévios sendo implicitamente retrospectiva: inclina-se para o passado. A leitura racional é voltada para o futuro porque a reflexão determina o raciocínio, transformando conhecimentos prévios em novos conhecimentos ou questões, provocando concretamente possibilidades de discernimento do texto.

Mariani (2002) afirma que, para refletir sobre a situação dos leitores, é necessário delinear os aspectos que interferem na leitura. O primeiro, e talvez o mais importante, aponta para o fato de que não há leitores nem leitura fora da linguagem. A linguagem organiza a realidade, nosso imaginário e nossa memória, nascemos em um mundo organizado pela linguagem – sem linguagem não nos fazemos sujeitos. Todavia, é preciso entender que não temos poder absoluto: o leitor é inserido no processo histórico de produção de sentido sendo, ao mesmo tempo, produzido pela linguagem tornando-se produto ideológico. O segundo aspecto relevante é o conceito de sujeito, composto pelo inconsciente e pela ideologia. Conforme a autora, esses dois conceitos mudaram completamente a concepção de sujeito que perduraram até o início do século XX. Seus pensamentos não são originários nem livres, nem são donos de sua vontade e consciência. O sujeito não pode ser visto como evidência ou todo, reflexo da sua essência. O leitor é afetado por processos ideológicos e inconscientes.

Saveli (2007), por sua vez, apoiando-se em Vygotsky, assume que a linguagem escrita transcende a noção de meio de comunicação, permitindo níveis superiores de abstração, e a escrita é uma ferramenta de pensamento reflexivo, permitindo que as pessoas pensem. Ela requer dupla abstração: a do aspecto sonoro e a do interlocutor, manifestando-se como forma

de estabelecer opiniões, visões de mundo, sistemas. Assim, a leitura seria busca de opinião que leva à dúvida, ao estudo das formas de explicá-la, ao confronto com as próprias opiniões e à sua relação com o instrumento que permite elaborá-las.

De acordo com a autora, na família, no trabalho e em muitos outros ambientes, a leitura é indissociável da experiência social. Daí o equívoco das escolas de tender a pensar que os leitores estão “naturalmente” preparados, dividindo os alunos em duas categorias: a de leitores e a de não-leitores. Essa divisão é reconfortante porque justifica os alunos com dificuldades de aprendizagem, ignorando que existem problemas sociais e que os considerados “inaptos para a leitura” nascem nas famílias mais pobres.

A autora sustenta que, mesmo a escola tendo as condições estruturais ao desenvolvimento do projeto de leitura, se a prática pedagógica for marcada pela preocupação de ensinar a decifrar e reconhecer palavras, o resultado será prejudicial aos leitores. As crianças aprendem a ler ao mesmo tempo em que aprendem a decifrar. A construção de sentido requer estabelecimento de relação entre o texto, os objetos que o sustentam e o domínio da escrita.

A concepção de leitura como pluralidade indefinida de significações desafia a escola contemporânea, já que em nossa sociedade a escola ainda representa a via principal ou quase-exclusiva de acesso aos bens culturais, precisando tomar, por um lado, a leitura, como uma atividade intelectual, que tem um papel fundamental na construção da subjetividade humana e por outro, não ignorar a dimensão política da leitura, o que exige levar em consideração o capital cultural dos alunos, isto é, suas experiências de vida, suas histórias, sua linguagem. (SAVELI, 2007, p. 127).

Este tipo de postura não pode ignorar a relação complexa e fundamental entre ensino, aprendizagem e cultura dos alunos, sendo o mais importante que os professores assumam a responsabilidade de organizar o trabalho de modo que as vozes dos alunos sejam ouvidas e legitimadas, uma vez que o conhecimento é gerado na interação entre leitores e autores e entre professores e alunos no momento da leitura e discussão do texto na sala de aula.

Rojó (2009) também assume que a leitura envolve diversos procedimentos e habilidades, todos dependendo da situação e das dificuldades que o texto apresenta. Os procedimentos de leitura implicam um amplo conjunto de comportamentos e rituais, incluindo: ler da esquerda para a direita e de cima para baixo (no Ocidente), percorrer o livro de forma contínua e sem pular páginas; examinar as manchetes dos jornais para encontrar textos de interesse; usar marcador para iluminar informações relevantes. Embora tais procedimentos requeiram habilidades específicas, não constituem diretamente o que é comumente conhecido como capacidades de leitura.

Conforme a autora, a pesquisa e o desenvolvimento teórico da leitura aumentaram significativamente o conhecimento das capacidades de todas as ordens exigidas em diferentes

práticas de leitura. A partir da segunda metade do século XX, a leitura era um processo de percepção e associação de decodificação dos caracteres em fonemas para obtenção do significado do texto. Nessa perspectiva, aprender a ler é equivalente à alfabetização. Uma vez alfabetizados, os indivíduos poderiam ir das letras às sílabas e palavras, e delas às frases, períodos, parágrafos e textos, acessando de forma linear e contínua seus significados. Nessa teoria, o foco está na decodificação, importante porta de entrada para a leitura, mas que não esgota a capacidade envolvida no ato de ler.

A leitura não é um mero ato de decodificação; é também um ato de cognição e de compreensão que envolvem conhecimento de mundo e conhecimento linguístico muito além dos fonemas e grafemas. De acordo com a autora, muitas capacidades de leitura denominadas de estratégias cognitivas e metacognitivas foram descobertas a partir da abordagem centrada no texto e no leitor. Ao tratar o ato de ler como interação entre leitor e autor, verificou-se que o texto, mediador dessa interação, fornece pistas sobre a intenção do autor. Para capturar tais intenções, é necessário compreender as práticas e regras sociais, as quais, de acordo com Rojo (2009, p. 77-79), são estratégia de compreensão do texto, incluindo:

- Ativação de conhecimentos de mundo: antes ou durante a leitura, os leitores vinculam seu conhecimento de mundo com o conhecimento exigido e usado pelo autor no texto. Se essa sincronização falhar, haverá uma lacuna no entendimento, que será preenchida por outras estratégias que normalmente são inferenciais.
- Antecipação ou previsão do conteúdo ou atributos do texto: os leitores não tratarão o texto como papel em branco. Do ponto de vista da situação de leitura, finalidade e campo da comunicação; suporte de texto; sua configuração na página; seu título, fotos, legendas e ilustrações, os leitores farão suposições sobre o conteúdo e a forma do texto ou o próximo parágrafo do texto que irá ler.
- Checagem de hipóteses: No entanto, no processo de leitura, o leitor irá verificar constantemente essas hipóteses, confirmar ou negá-las, portanto, buscar novas e mais adequadas hipóteses.
- Localização e/ou retomada de informações: em algumas práticas de leitura, os leitores irão constantemente pesquisar e localizar informações relevantes e armazenar essas informações, copiando, colando, sublinhando e, em seguida, reorganizá-la para utilizá-la novamente. Esta é a estratégia básica de muitas práticas de leitura, mas sem as contribuições das outras ferramentas de leitura, ela não opera sozinha.
- Comparação de informações: no processo de leitura, o leitor sempre compara as informações em várias sequências derivadas do texto, outros textos e seu conhecimento de mundo para realçar o significado do texto que está lendo. Para atividades específicas, como resumos ou síntese de textos, essa comparação é essencial para medir a relevância das informações que devem ser retidas.
- Generalização: uma das estratégias mais úteis para enumeração, redundância, repetição, exemplos, explicação, entre outras. Ninguém guarda o texto fielmente na memória. Armazenamos informações em forma de generalizações que é responsável pela síntese.
- Produção de inferências locais: No caso de lacunas de compreensão causadas por palavras ou estruturas desconhecidas, adotaremos estratégias de inferência, ou seja, descobriremos novos significados por meio do contexto imediato do texto e dos significados estabelecidos.
- Produção de inferências globais: nem tudo está dito ou posto num texto. O texto tem seus implícitos ou pressupostos que devem ser compreendidos durante a leitura. Para tanto, o leitor também utiliza algumas pistas deixadas pelo autor no texto, o conjunto

de significados estabelecido e seu conhecimento de mundo, incluindo o conhecimento lógico.

Desde a década de 1990, “a leitura tem sido vista como um ato de se colocar em relação um *discurso* (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de *réplica*, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2009, p. 79, *itálico no original*). No entanto, pouco se percebem os avanços no que diz respeito às práticas pedagógicas:

Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, eles possivelmente responderão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são quase ignoradas. Como vimos, isso é o que mostram os resultados de leitura de nossos alunos em diversos exames, como o ENEM, SAEB e PISA, tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual. (ROJO, 2009, p. 79).

Yunes (2002) atenta para o fato de que recuperar a capacidade de leitura das pessoas significa resgatar sua capacidade de pensar e de se expressar, descobrindo o processo de construção da cidadania e fortalecendo o espírito crítico. O poder da leitura advém da persistência dos sujeitos, do ato de convidar o leitor a inserir sua própria interpretação. O conhecimento pertence à construção do sujeito que lhe permite organizar o mundo e determinar sua posição nele. Devemos falar então de outra leitura, anterior à palavra escrita:

Esse olhar do mundo sobre o mundo foi, necessariamente, mesmo quando essa consciência do olhar ledor é impossível, a sobrevivência. O homem lê desde sempre e lê não só o verbo; lê todos os significantes que estão disponíveis e nos deixou os de sua primeira invenção no mundo das cavernas. Essa potencialidade para significar, que é germe mesmo dessa condição humana, faz com que o homem imediatamente compreenda os objetos, os outros homens, dentro de uma ótica de apropriação de uma imagem, uma imagem por ele mesmo “desenhada” e que, muitas vezes, não corresponde ao objeto de que trata, senão por analogia criada. (YUNES, 2002, p. 97-98).

Segundo Britto (2012), a leitura tem duas faces independentes, mas complementares. Em primeiro lugar, ler é o processo intelectual que se faz sobre a pauta escrita e, em segundo lugar, a interpretação do discurso em um campo de relações culturais. Observa o autor que é um erro tratar a leitura como qualquer ato intelectual, de modo que haveria leitura, por exemplo, ao se interpretar uma imagem. No entanto, uma das características básicas da leitura é a forma como ocorre o processo – a que se faz sobre o texto escrito. Segundo Britto (2012), embora *leitura* tenha significado amplo, nem todas as acepções dicionarizadas são propriamente leitura, devendo ser tomadas por expansões metafóricas ou metonímicas, tais como leitura das mãos, leitura do jogo, leitura do mundo, leitura de um quadro, de um filme. “O teatro, a música, o

cinema, a pintura, a escultura, a fotografia, assim como a aula, não são leituras em sentido estrito: supõem processos intelectuais diferentes, mesmo que tão complexos quanto e com muitas articulações com a leitura do texto” (BRITTO, 2012, p. 19-20). Todas essas ações são formas de interpretar o mundo, não menos importante que se faz propriamente pela leitura de textos – apenas são diferentes.

Segundo Silva (2011), a leitura é a ferramenta básica da educação. Ler, mais que comunicação, é um ato de consciência pelo qual o leitor passa a compreender sua forma de estar no mundo: “O ato de ler envolve uma direção da consciência para a expressão referencial escrita, capaz de gerar pensamento e doação de significado” (SILVA, 2011, p. 74). O autor acredita que a interpretação do texto é tarefa de “descontextualização e recontextualização” (SILVA, 2011, p. 83) do projeto de compreensão que revela, elabora e esclarece a possibilidade de sentido do texto, de modo que a interpretação seria aquilo que a compreensão projeta. Ao estabelecer relação entre o ato de ler e a educação, o autor considera a educação como projeto e o texto, para além de seu conteúdo informativo, pretexto para a formação da consciência crítica: “a presença do documento escrito, na situação em que o homem se coloca para atribuir significados, significa uma QUESTÃO ou DÚVIDA. Como toda questão existe para ser respondida, a resposta à mensagem escrita é o próprio ATO DE LER, o exercício do leitor no diálogo educacional” (SILVA, 2011, p. 92-93, maiúscula no original).

A mecânica da leitura possibilita “ao leitor penetrar nos horizontes possíveis do documento” (SILVA, 2011, p. 104) em busca de significado que atribui quando reflete sobre as palavras. Entretanto, “a leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais; (...) esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagem não significativas e irrelevantes” (SILVA, 2011, p. 111). O ato de ler envolve apreensão, apropriação e transformação de significados a partir do texto, gerando experiências e possibilidades de existência. Por isso, a leitura deve ser vista pelo professor como instrumento de participação do aluno para a reflexão e tomada de decisão.

Antunes (2009) destaca que as avaliações realizadas a cada ano, no Brasil, mostram que as escolas não têm desempenhado seu papel na formação de leitores. Ao analisar as causas desse problema, percebe-se que o livro não é o centro das atividades de ensino, até mesmo daquelas relacionadas ao ensino de línguas, o que constitui uma contradição.

Esse ensino descontextualizado tem transformado em privilégio de **poucos** o que é um direito de **todos**: a saber, o acesso à leitura e à competência em escrita de textos. Lamentavelmente, até o momento, aprender a ler, ou melhor, *ser leitor*, tem sido no Brasil prerrogativa das classes mais favorecidas. Quer dizer, os meninos pobres são levados a se convencerem de que “têm dificuldades de aprendizagem” e, portanto, *não nasceram pra leitura*. Tentam por alguns anos; cansam-se e acabam desistindo.

Grande parte das pessoas acha isso natural; ou seja, ninguém considera absurda a “coincidência” de apenas pobres não aprenderem a ler. Ninguém acredita que esse déficit pode ter uma solução e depende de um conjunto de ações pelas quais somos, todos nós, responsáveis. (ANTUNES, 2009, p. 186 – destaque da autora).

A leitura de obras literárias é crucial na educação emocional, no desenvolvimento da sensibilidade artística e do gosto estético. Ela pode nos manter em contato com a arte das palavras, com o prazer estético da criação artística, com a beleza, com a fantasia e com os sonhos. E, para entrar no mistério, no mundo ficcional, nas cenas de outras imagens criadas pelas palavras, é preciso experiência com os textos literários.

O cuidado por desenvolver uma competência na leitura dos gêneros textuais que mais cotidianamente circulam na sociedade (como cartas, avisos, anúncios etc.) não deve enfraquecer o empenho em promover o convívio com diferentes gêneros literários e com as obras de que os textos fazem parte. A história de nossa travessia, ao longo dos séculos, está refletida também no grande *intertexto* que constitui nosso acervo literário (ANTUNES, 2009, p. 200, itálico no original).

Antunes (2003) observa que as atividades de leitura convencionais na escola centram-se na mecânica da escrita, sem direcionamento para as habilidades de leitura; neste caso, não há propriamente leitura porque não há interação verbal entre leitor e autor. Trata-se de atividade desvinculada de sua função social, sem relação com os usos sociais da leitura, reduzida a um mero exercício sem reflexão, a uma enunciação vazia.

A autora reporta-se à pesquisa *O tempo para a leitura na escola*, realizada por Lílian Martin da Silva com alunos das escolas públicas de Campinas. Segundo Antunes (2003), a resposta dos alunos é uma denúncia face aos objetivos de Língua Portuguesa. Ao indagar se liam em aula, a pesquisadora ouviu deles que nunca ou pouco liam porque faziam muitos exercícios e nunca tiveram aula de leitura; liam apenas livros didáticos e que os professores se concentravam no ensino da gramática e da redação. Indagados *por que não há tempo para a leitura em sala de aula*, os alunos responderam que os professores têm que dar a matéria e, por isso, poucas vezes pedem para ler; se os alunos se pusessem a ler, não haveria tempo para aprender a matéria, atrapalhando a explicação do professor que não pode perder tempo da aula de português fazendo leitura.

Segundo Antunes, a complexidade do ensino exige prever e avaliar conceitos, objetivos, procedimentos e resultados para que as ações estejam voltadas a expandir a capacidade de interação dos alunos. Como em outras situações, discutir, refletir, descobrir problemas e encontrar soluções já é uma ação que passa a fazer parte da mudança. Na prática cotidiana, os esforços para tornar favorável esses tipos de reflexão assentam-se na descoberta permanente e na preservação de todos os participantes da vida escolar.

A atividade de leitura completa a atividade do trabalho escrito. Os leitores realizam ações ativas e se esforçam para recuperar e compreender as informações e intenções do autor. Na busca interpretativa, o elemento gráfico serve de indicador para que o leitor descubra o significado, elabore sua hipótese e tire uma conclusão. No entanto, muito do que pode ser aprendido com o texto faz parte do conhecimento prévio do leitor:

um texto seria inviável se tudo tivesse que estar explicitamente presente, explicitamente posto. O que é pressuposto como já sabido, o que é presumível a partir do conhecimento que temos acerca de como as coisas estão organizadas, naturalmente, já não precisa ser dito (ANTUNES, 2003, p. 67).

De acordo com a autora, ler é uma atividade para adquirir conhecimento, obter prazer estético e, ainda, adquirir a particularidade da escrita. Esse princípio está incorporado em três planos: no primeiro, as atividades de leitura ajudam a expandir os recursos de informação dos leitores, pois os leitores podem conformar novas ideias, adquirir novos conceitos e novas informações sobre o mundo; no segundo, a leitura permite que as pessoas desfrutem do prazer estético, das imagens criativas e das belas expressões de linguagem. O alvo são textos literários: romances, contos, crônicas, poesia; no terceiro plano, a atividade de leitura permite compreender as características da escrita, principalmente as características da escrita formal de textos de comunicação pública. Por meio da leitura, aprendemos os padrões gramaticais da escrita e entendemos a organização sequencial e a expressão de diferentes gêneros. O contato com um bom texto escrito é a base para expandir o conhecimento da língua escrita e de seus usos: “É esta tríplice função, implicada na realização da leitura (*ler para informar-se; ler para deleitar-se; ler para entender as particularidades da escrita*), que justifica a sua tão propalada conveniência” (ANTUNES, 2003, p. 76-77, itálico no original).

Ao reconhecer esses três princípios, os professores devem promover a leitura de textos autênticos, com função comunicativa e finalidade interativa. Textos que tenham autores, data de publicação, suporte de comunicação social, enfim, textos reais. Desse ponto de vista, a compreensão é o ponto privilegiado. As palavras e o contexto são pistas que orientam o leitor a entender o texto. No processo de leitura, a prioridade deve ser dada à dimensão global do texto, desenvolvendo competências para identificar os conceitos centrais, em função dos quais a interpretação de cada uma de suas partes ganha sentido.

Além disso, os professores devem promover a leitura crítica. De acordo com a autora, a leitura se torna plena quando os leitores entendem os aspectos ideológicos do texto. O leitor deve seguir o caminho inverso do autor: depois da compreensão global do texto, o leitor deve fazer a sua decomposição para descobrir qual plano de pensamento organizacional foi

selecionado, quais partes se subdividem em plano e os elementos responsáveis pela expressão. As estratégias de leitura e interpretação são alteradas, conforme os objetivos.

Lima (2002) afirma que, no passado, as obras literárias eram magníficas, documento de época, lugar onde a verdade era apreendida pela voz inspirada do autor. A tarefa do leitor era reconstruir o significado oculto, projetado pelo autor, e chegar a uma conclusão. Hoje, embora a tradição clássica se mantenha, duvida-se de um único sentido e o leitor passou a participar ativamente da construção do sentido.

Conforme Jouve (2002), a compreensão da obra literária não se limita à estrutura, sendo necessário analisar a relação entre o autor e o leitor. Analisar a leitura significa perguntar a si sobre o modo de ler um texto ou sobre o que nele se lê. Se a observação do modo de ler traz certa peculiaridade à teoria da recepção, seu conteúdo levanta questões sobre o significado do texto. Desse modo, o estudo da leitura se confunde com o da obra.

Assim sendo, deve-se explicar como a obra é organizada e orientada para a leitura e, por outro lado, a forma como o leitor responde ao percurso imposto pelo texto no plano cognitivo. Jouve (2002) assegura que o leitor concreto dificilmente pode ser teorizado: ele responde ao texto devido a parâmetros psicológicos e socioculturais extremamente diversos. No nível da história coletiva, o leitor pode ser apreendido por meio do público de que participa. A imagem do leitor definida pelo texto não é determinada apenas pelo gênero ao qual a obra pertence, mas também pela enunciação específica de cada obra.

Segundo Jouve (2002), antecipação e simplificação são os dois reflexos básicos da leitura. Depois que um livro é aberto, o leitor faz uma suposição sobre o conteúdo geral do texto: com antecedência, antecipa – simplificando o conteúdo narrativo. O leitor, para ler, precisa saber para onde vai e, por isso, é obrigado a simplificar. Devido ao reflexo de antecipação, a leitura é um teste das capacidades de previsão do leitor. A leitura, assim, propõe

uma dialética entre propensão (espera do que vai acontecer) e retenção (memória daquilo que aconteceu). A atividade de previsão apresenta-se do seguinte modo: existe antecipação do leitor, depois validação ou invalidação pelo texto das hipóteses emitidas. Nesse último caso, existe retroação, isto é, reformulação pelo leitor daquilo que ele havia anteriormente estabelecido. (JOUVE, 2002, p. 76).

O trabalho de previsão é tudo, menos superficial, pois força o leitor a pedir explicação para suas interpretações, sendo esta uma das funções básicas da leitura que está na origem da autodescoberta. O leitor constrói sua recepção, interpretando os diferentes níveis do texto, camada por camada. Jouve (2002), citando Umberto Eco, afirma que os leitores começam com a estrutura mais simples e vão para a estrutura mais complexa: narrativa, actancial e ideológica.

A atualização da estrutura do discurso corresponde à etapa da interpretação semântica. Ao decifrar as palavras, o leitor retém os atributos necessários para compreender o texto.

2.3 Literatura na educação escolar

De acordo com Lajolo (2018), a literatura contemporânea expressa a realidade por vários ângulos, mostrando um mundo parecido com o nosso, mas também muito diferente, habitados por personagens, trazendo o mundo prometido pela ciência para a ficção. A obra literária é um objeto social específico, espaço de interação estética entre autor e leitor. A escola é a instituição mais antiga que cumpre com eficiência o papel de avaliadora e de fiadora do que é literatura; é a maior responsável pela qualificação de uma obra literária e de seus autores, desfrutando de pleno poder de censura estética sobre a produção literária.

Perrone-Moisés (2016) ressalta que os pensadores e escritores de ficção do século XXI acreditam numa prática que retém algumas qualidades tradicionais chamada de literatura de alto nível. Esta prática de vários escritores contemporâneos caracteriza-se pelo uso livre e consciente da linguagem; criação de mundos paralelos como exposição e crítica da realidade; expressão de pensamentos e emoções pessoais que podem ser reconhecidas por outras pessoas como correspondência mais precisa consigo mesmas; a capacidade de formular perguntas relevantes, sem a pretensão de possuir respostas definitivas. Para a autora, escritores que levam seu ofício a sério são leitores profissionais e autocríticos, atentos à crítica. Se uma obra suscita novas leituras, não é porque contém valores básicos, mas porque corresponde aos antigos problemas da humanidade, envolvendo vida e morte, amor e ódio, paz e guerra, e essas questões são expressas numa linguagem reconhecida pelos leitores de várias gerações. Esse reconhecimento torna uma obra um clássico e a insere num cânone: “A literatura é, justamente, uma poderosa mediadora entre diferentes culturas, função que hoje em dia, num mundo globalizado pela informação e pelos deslocamentos humanos, é mais do que nunca oportuna” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 77).

O julgamento das obras literárias não depende apenas do gosto, nem seu valor pode ser medido pelo consumo. Na cultura atual, predomina o mercado, que considera as obras de arte produtos vendáveis. Na sociedade consumista e utilitarista, a poesia pode continuar a ser “inútil” e a ficção pode continuar a ser incentivo para criticar ou servir de evasão dessa sociedade. Portanto, a literatura é uma das poucas atividades de liberdade que ainda temos.

Candido (1972) apresenta a função humanística da literatura, sua capacidade de confirmar a humanidade do homem. A literatura interessa como experiência humana, não

apenas como produção de obras vistas como projeção. Ela desperta o interesse pelos elementos contextuais porque somos levados a eles focalizando nossa identidade e destino e, mesmo que isso nos distancie do ponto de vista científico, é difícil deixar de lado as questões pessoais e sociais que sustentam a obra e a conecta no mundo em que vivemos.

O autor sustenta que, quando consideramos o papel da literatura, uma certa função mental pode ser a primeira coisa que nos acontece. Sua produção e fruição assentam na procura universal de ficção e de fantasia, que convivem indubitavelmente com o ser humano, porque está na vida humana, seja como indivíduo ou como grupo, que atende às suas necessidades mais básicas. Isso acontece independentemente de serem os países primitivos ou civilizados e também não depende de faixa etária ou de quanto uma pessoa é instruída: “E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas” (CANDIDO, 1972, p. 83).

A fantasia nem sempre é pura. Muitas vezes se refere a uma determinada realidade. É por isso que existem questões sobre a conexão entre fantasia e realidade que podem ser usadas como entrada para pensar sobre função da literatura. Muitos mitos, lendas e histórias representam uma forma ficcional de explicar a razão da existência do mundo e da sociedade. A literatura pode formar, mas não como método oficial de ensino, geralmente considerado ideologicamente como ferramenta da tríade definida como “verdade, bondade e beleza” de acordo com os interesses do grupo governante para fortalecer seu conceito de vida.

Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras (CANDIDO, 1972, p. 84).

Candido (1972, p. 85-86) indaga se teria a literatura a função de compreender o mundo e a existência, além de satisfazer as necessidades universais de fantasia das pessoas e promover a formação da personalidade. Para responder a essa questão, afirma que muitas tendências estéticas entendem a literatura como forma de conhecimento, forma de expressão e estrutura de objetos autônomos semiologicamente. No entanto, o problema é determinar o aspecto dominante e mais típico da criação literária. As três posições e as obras literárias são a exposição de uma sugestão sobre a personalidade e o mundo com autonomia de sentido, mas essa autonomia não a separa da realidade e não cancela sua capacidade de ação.

Perrone-Moisés (2016) considera que devemos estudar literatura porque o ensino da literatura é o ensino da cultura; ninguém nasce com a capacidade de ler, mas adquire; textos literários podem incluir todos os outros tipos de textos que os alunos devem ler para se tornar cidadãos; os textos literários são textos com a maior precisão e significado máximo da

linguagem; nos textos literários, a significação não é reduzido ao significado, mas interage em vários níveis semânticos e, teoricamente, produz possibilidades ilimitadas de interpretação; a literatura é caminho de conhecimento de outras pessoas e de si mesmo; a literatura esclarece a realidade ao mesmo tempo em que mostra outras realidades possíveis, o que liberta os leitores do contexto estreito e desenvolve a imaginação; a poesia captura a percepção e a fruição da realidade que outros tipos de texto não alcançam. Enfim, devemos estudar literatura porque, sendo ela criação de significados a partir de dados da realidade, diferentemente dos textos apenas comunicativos, “*diz algo em determinada forma, mais complexa, mais rica, mais ambígua*” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 77, *itálico no original*).

O que garante a sobrevivência da literatura não é sua defesa teórica, nem sua promoção institucional, muito menos sua gestão na indústria cultural. A possibilidade de escrever e publicar nunca esteve tão em voga como agora; isso exagera o número de obras medíocres e aumenta a chance de destaque entre elas. Quanto à fruição, não há invenção melhor que ler romances ou poesia para alcançar autoconhecimento, compreensão do outro e reflexão sobre o mundo. Enquanto o desejo da humanidade de contar histórias e ouvi-las existir e a busca por expressões verbais mais significativas que a linguagem que nos cerca e entorpece na vida diária, a literatura continuará a existir.

No cenário atual da educação brasileira, o aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem razoável contato com literatura, e o mesmo deveria acontecer nos anos subsequentes; porém, à medida que avança os anos de estudo, o contato com a literatura vai escasseando. Isso porque a leitura na escola passou a ter função utilitária, substituindo a literatura por textos de caráter utilitário, sendo valorizados gêneros textuais de menor densidade cultural em detrimento aos textos literários.

Dalvi (2013) afirma que a literatura efetivamente lida e discutida através do diálogo não acontece em sala por não ter destaque na educação escolar:

Partindo do princípio de que a literatura, do modo como a estamos pensando (próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, ao pastiche, à leitura irônica e humorada, à paródia, à contextualização individual e histórica, com manejo dos recursos – verbais, visuais, materiais e imateriais -, inserida num mundo da vida e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias, sem medo dos julgamentos), nunca esteve no centro da educação escolar (DALVI, 2013, p. 77).

A literatura é uma forma de arte que envolve a fruição estética, por isso sua valorização passa pela mudança na forma de pensar a arte literária. Quando analisa apenas a estrutura organizacional de um texto literário sem considerar o processo de elaboração, o leitor deixa de refletir sobre o objeto elaborado e sobre a concepção do autor do texto. Neste caso, a literatura

deixa de ser conhecimento, não renova nem amplia a expectativa do leitor. Conforme Britto (2007, 2012, 2015), a literatura como arte sensibiliza e causa admiração, opondo-se ao entretenimento; é uma possibilidade de realização da liberdade e do autoconhecimento, por isso devem ser abandonadas as visões ingênuas de arte para investir no conhecimento intenso do objeto literário.

Lajolo (2000) acredita que o texto literário é um processo construído pelo leitor e autor atravessado por suas vivências; é uma forma de experiência do mundo capaz de transformá-los pela reflexão da sua cultura, seus valores. A escola é o local privilegiado onde os alunos podem ter acesso aos livros de literatura, fortalecendo a interação entre texto e leitor, conforme nos alerta a autora:

Os projetos precisam abrir-se com a crítica da inevitável participação nos rituais de apropriação da literatura infantil pela escola e vice-versa: que os professores lutem por uma formação competente, regular e supletiva, que os liberte da tutela de cursos efêmeros e do paternalismo autoritário de receitas de leituras apostas a livros; que os autores se mobilizem no sentido de fazerem frente à escolarização de seus textos; e que os demais envolvidos – nós todos – discutamos nos circuitos, bastidores e arrabaldes da literatura infantil o caráter histórico da organicidade institucional dos livros infantis, refinando categorias para a compreensão dessa historicidade que *também nos envolve*, cumprindo, assim, de forma mais crítica, o papel que nos cabe, e que ninguém cumprirá por nós. (LAJOLO, 2000, p. 74, *italico no original*).

Machado (2002), ao tratar da leitura dos clássicos, dá-nos dicas de como ler essas obras e apreciá-las de forma crítica; ressalta que, nos tempos atuais, em que prevalece a imagem e o domínio das telas sobre o livro, é necessário não abandonar a leitura do clássico, sob pena de desperdiçar um direito. Da mesma forma que temos de saber ler para não ficar à margem da civilização, temos de conhecer o cânone literário; se um número maior de pessoas de origens e de histórias diferentes lerem, estabelecerão sua própria rede de preferências e instruirão uns aos outros. A leitura fará com que o leitor termine de ler o livro com uma nova visão do mundo, de si mesmo e do outro: “terão o efeito de um relâmpago, subitamente iluminando tudo. Farão o leitor terminar a última página transformado. Para sempre diferente do que era quando começou a primeira” (MACHADO, 2002, p. 135).

De acordo com Barbosa e Rovai (2012), o professor deve considerar o interesse dos alunos nas escolhas das obras clássicas e contemporâneas da cultura valorizada, das culturas locais, das híbridas, em diferentes níveis e dimensões. Para tanto, o papel do professor é promover o encontro do aluno com o texto literário, sem impor sentido ao texto, mas fornecendo meios para o aluno interpretá-lo, criando espaço e condições de leitura, possibilitando uma experiência estética para compreensão de si e do outro.

Conforme Leahy-Dios (2001), a função principal do ensino da leitura literária é despertar-se para o mundo e reconhecer-se no outro.

Da mesma forma que ensinar uma língua por meio das exceções é dificultar a produção de sentido linguístico, aprender literatura por meio de dados historicizados e quantitativos renega a função primordial da causa literária: desenvolver um olhar perante o mundo, o outro, perante si mesmo; construir sujeitos agentes na sociedade. A importância da leitura na escola, o prazer, o desenvolvimento da consciência crítica obtida pela leitura são fatores raramente valorizados – o texto ainda segue sendo tratado como pretexto para estudos lineares de língua, base para exercícios superficiais e acríticos de “interpretação”. (LEAHY-DIOS, 2001, p. 34).

A formação de leitores pelo diálogo entre professor e aluno pode despertar a sensibilidade para a descoberta do mundo, levando-o ao conhecimento e ao domínio do código e do sistema da escrita de forma criativa e dinâmica; além disso, a leitura de textos literários pode levá-lo a questionar sobre si mesmo e o seu meio social, ampliar a capacidade imaginativa e o seu campo de visão, capacitá-lo à reflexão profunda sobre os valores da sociedade e a uma atitude responsiva perante o mundo.

Silva (2004) trata da complexidade teórica de ensinar, aprender e ler, “porque o ensinar, o aprender e o ler são os primeiros sustentáculos do processo de conhecer” (p. 26). Nisso consiste o primeiro desafio do ensino-aprendizagem, que é ler o mundo criticamente para compreender as diversas informações que aparecem na internet por meio da escrita e de seus suportes e multimídia. Portanto, as escolas devem encontrar uma forma de ensino

que não apenas exponha informações e outra concepção de aprendizagem, que não somente devolva, pela memorização, aquilo que foi exposto pelo professor e/ou livro didático. Mais ainda, é preciso encontrar outra visão de leitura, que permita a seleção daquilo que é relevante e digno de ser utilizado em novas sínteses do conhecimento. (SILVA, 2004, p. 27).

O autor destaca que, para alguns professores, a aula representa o sacrifício de aguentar um grupo de alunos por 45 minutos, para outros, a hora de subjugar os alunos para mostrar quem manda; ainda tem os que pedem para os alunos fazer as atividades do livro didático. Em sua visão, é necessário levar em consideração a qualidade dos materiais didáticos fornecidos aos alunos, como livros, bibliotecas, jogos didáticos, vídeos, filmes, coleções didáticas para que os alunos possam agir sobre eles.

Azevedo (2004), ao considerar a formação de leitores, observa que,

De um certo ponto de vista, é possível dizer que leitores são simplesmente pessoas que sabem usufruir os diferentes tipos de livros, as diferentes “literaturas” – científicas, artísticas, didático-informativas, religiosas, técnicas, entre outras – existentes por aí. Conseguem, portanto, diferenciar uma obra literária e artística de um texto científico; ou uma obra filosófica de uma informativa. Leitores podem ser descritos como pessoas aptas a utilizar textos em benefício próprio, seja por motivação estética, seja para receber informações, seja como instrumento para ampliar sua visão

de mundo, seja por motivos religiosos, seja por puro e simples entretenimento. (AZEVEDO, 2004, p. 38).

O autor insiste que toda literatura é importante e tem razão de ser. No entanto, os adultos devem determinar as diferenças entre elas para as crianças, para evitar que se afastem da leitura; se uma criança pressupuser que todos os livros são iguais, lerá um livro de poesia como se estivesse estudando e que esse livro de poesia tivesse uma única interpretação.

Para formar um leitor, é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço, e este se justifica e se legitima justamente através dessa comunhão estabelecida. (AZEVEDO, 2004, p. 39).

É possível discutir assuntos relevantes através do texto literário, geralmente evitados pelos textos didático-informativos por serem subjetivos – como as paixões e as emoções humanas, a busca do autoconhecimento, a construção da voz pessoal, as dificuldades de interpretar o outro. Todo ser humano, seja criança ou adulto, está constantemente submerso num processo de aprendizado e busca de conhecimento de si. Por isso,

indicar idades em capas de livros de Literatura – o que pressupõe a existência de textos literários ‘especiais’ para pessoas de sete, nove ou 11 anos e, portanto, a crença de que crianças de, digamos, nove anos sejam **todas** iguais(!) – não contribui nem um pouco, muito pelo contrário, para a formação de novos leitores. (AZEVEDO, 2004, p. 43, destaque do autor).

Faria (2004) acredita que os seres humanos têm necessidade de fantasiar e de criar mundos por meio da imaginação: “O faz de conta representa para a criança de zero a seis anos o mesmo que o trabalho representa para o adulto, e o mesmo que o conhecimento sistematizado sobre o mundo físico e social representa para a criança em fase escolar” (p. 55). O faz de conta é uma forma por meio da qual as crianças estabelecem interação com outras pessoas, expressam emoções, desejos, necessidades e ideias. A literatura torna-se um espaço privilegiado de as crianças vivenciarem sua existência no mundo, porque se destaca nesse jogo. Isso significa que, como parte da cultura, esta é a principal atividade e forma prioritária de aprendizagem e desenvolvimento. Para a autora, a maior parte das crianças brasileiras, mesmo vivendo em uma sociedade letrada, tem pouco acesso à literatura nos primeiros anos da escola.

Uma das formas de propiciar esse ambiente é por meio da criação, na instituição e mesmo na sala de atividades, de espaço onde as crianças possam interagir individual ou coletivamente com a leitura e a escrita. Por exemplo, a organização de um lugar onde devem ficar os diferentes livros e revistas de uso dos alunos que, dependendo das condições, tanto pode ser uma biblioteca de uso de toda a instituição, como um cantinho para guardar os livros. O importante é que a criança tenha acesso fácil a esse material. (FARIA, 2004, p. 55).

A criança deve estar integrada à comunidade de leitores para aprender a ler e a cultivar o interesse pela leitura com a intenção de construir novos significados para compartilhá-los com os pares. E, para continuar pelo resto da vida, com as mesmas emoções e curiosidades, é necessário conviver com pessoas que tenham relação profunda com a literatura. Um aspecto a destacar é a importância de os professores também constituírem uma comunidade de leitores.

A autora sustenta que é possível encontrar sempre um leitor mais experiente que revela o significado do mundo da leitura para o leitor iniciante. Normalmente, isso não é feito por meio de discursos, sugestões e palestras sobre a importância da leitura, mas pela prática real. Nesse sentido, para formar leitores, é necessário investir na formação inicial e contínua de professores e dispor de recursos, tempo e espaço especialmente planejados para construir uma comunidade de leitores. Enfim, as crianças, para entrarem no mundo dos livros, devem estar familiarizadas com obras literárias de alta qualidade, do clássico ao moderno, incluindo diferentes gêneros, tramas, estilos e tipos de texto. Os temas devem abranger as realidades culturais, sociais e naturais que são mediadas pelo uso de outras linguagens, e as formas de interação das crianças com a natureza e a cultura.

Souza (2004) sustenta que a infância é o melhor momento de o indivíduo iniciar sua emancipação através da função libertadora da palavra. Apesar de todos os problemas da escola, é nela que a maioria das crianças aprendem a ler. Nesse ambiente, muitas pessoas têm seu primeiro contato com a literatura, talvez o único.

Na formação do leitor é imprescindível que a criança conheça livros de caráter estético, diferentes dos pedagógicos e utilitaristas, usados na maioria das escolas. O livro estético (prosa ou poesia) proporciona ao pequeno leitor oportunidade de vivenciar histórias e sentir emoções, permitindo-lhe colocar em ação a capacidade de imaginar e ter uma visão mais crítica do mundo (SOUZA, 2004, p. 63-64).

Conforme a autora, o caráter formador da literatura é diferente da função pedagógica. Enquanto o pedagogismo transmite conceitos definidos, a literatura estimula o desenvolvimento da personalidade. À escola cabe despertar o interesse das crianças pela leitura e cultivar o gosto nas fases posteriores do seu desenvolvimento. Por isso, é necessário ajustar o conteúdo da leitura de acordo com as necessidades e interesses dos jovens leitores.

Santos e Souza (2004, p. 83-84) levantam os seguintes questionamentos: como ensinar leitura e literatura, se os professores costumam incorrer em equívocos metodológicos que dificultam a formação crítica do pequeno leitor? Como professores e alunos compartilham o processo de formação estética? Uma das alternativas é formar professores como leitores de literatura infantil e lhes fornecer os instrumentos para o diálogo entre texto e leitor. Nesse sentido, será interessante que os professores percebam que as obras literárias são ricas,

apropriando-se dessa leitura, não na perspectiva utilitarista, mas para refletir sobre os diversos significados.

Zanchetta (2004), fundamentando-se em Escarpit & Vagné-Lebas, propõe que a leitura literária envolve cinco atitudes do leitor. A primeira é a memorização, a lembrança da memória, para que a narrativa seja enredada: quanto maior a clareza da lembrança, mais confortável o leitor se sente com a história, podendo restaurar sua memória e associá-la ao livro. A segunda, intimamente ligada à primeira, é a compreensão – atitude que revela a proficiência do leitor nas narrativas escritas e possibilita a apropriação do conteúdo. Neste momento, há associações e inferências sobre o conjunto da narrativa, de personagens específicas e de temas da obra literária. A terceira atitude é a vivência, atitude que revela o leitor que parece estar dentro da história, revendo-a como se fosse parte dela. Tem vários graus de intensidade, desde a simpatia por personagens ou características momentâneas até conversas intensas entre leitores e objetos identificados. A quarta é a imaginação, que estimula os leitores a encontrar caminhos, imagens e estabelece narrativas ou personagens. A evidência para esse processo são as informações dos leitores que revelam sua marca pessoal da narrativa. A quinta é a exploração, quando, movidos pela curiosidade pela narrativa, além de imaginar a história, os leitores adquirem novas formas de vivenciar situações, sentimentos e sensações que não conhecem. Para atingir esse nível, o grau de interação entre leitores e obras e a suscetibilidade de fazê-lo são elevados. Essas atitudes não aparecem de forma isolada e variam de acordo com o leitor. Segundo o autor, no trabalho com as crianças e jovens, não lidamos com leitura problemática, mas com leitores nos estágios iniciais de leitura literária. Se a escola aproximar os alunos das obras literárias com sucesso e apresentar desafios para equilibrar a confirmação e a quebra das expectativas dos jovens, terá papel decisivo.

Segundo Fontão (2010), a presença da literatura clássica no Ensino Fundamental é necessária para abrir possibilidades de leituras do aluno no que se refere à compreensão da sua cultura. Tratando do desenvolvimento da criança leitora a partir da literatura infantojuvenil, a autora parte “da premissa de que ler é satisfazer a alma em desenvolvimento, é vivenciar cada texto como sendo o único, considerando o método de como ensinar a literatura e fazer dela um instrumento de aprendizagem” (FONTÃO, 2010, p. 186).

O leitor proficiente desenvolve-se com um conjunto de textos, utilizando variados métodos de leitura. Entretanto, não basta fornecer ao aluno um clássico ou mesmo um livro didático com fragmentos de textos de obras-primas e pedir para que leia; o professor deve orientar o aluno na leitura para que ela faça sentido e o desperte para a descoberta de diferentes mundos, para o desejo de penetrar no texto, conhecer a sua história, apreender sua estética, suas

características e parâmetros. A autora sugere o trabalho com textos consagrados para que a aula seja atraente, mas o professor deve considerar a literatura local, regional e o fazer do aluno, levar os alunos para biblioteca para emprestar livros; interagir e dialogar na internet, ou seja, o professor deve verificar as novidades na biblioteca da escola e possibilitar a leitura.

Silva (2015) considera o processo de escolarização da leitura literária para discutir o papel da literatura em sala de aula. Segundo ela, as poucas estratégias de abordagem do texto literário na escola têm contribuído para compreensão restrita da literatura. De acordo com a autora, leitura e literatura estão conectadas por discursos que investigam a inter-relação entre as concepções de leitura, texto e literatura em sala de aula, devendo se relacionar no meio escolar devido a vários fatores:

- a própria natureza interdisciplinar do ato de ler que envolve contribuições de diversas áreas. No caso da leitura literária, o ato de ler é influenciado por estratégias cognitivas, linguísticas, metalinguísticas, conhecimento do policódigo literário, noção de gênero literário, estilo de época no qual o texto está inserido, enfim, um conjunto de noções determinantes na interação do leitor com o texto;
- o fato de a significação do texto literário ser construída a partir da participação efetiva do receptor, o que torna evidente as relações dinâmicas entre a literatura e o leitor;
- a teoria literária só existe em função da leitura e da literatura: esse é outro aspecto a ser considerado quando se trabalha o texto literário em sala de aula. A teoria literária deve estar presente na escola, subsidiando a prática do professor, no sentido de ampliar concepções críticas sobre o fazer literário e a recriação do texto pelo leitor, o que só ocorre no ato da leitura. (SILVA, 2015, p. 514-515).

A leitura “como atividade atrelada à consciência crítica do mundo, do contexto histórico-social em que o aluno está inserido” (SILVA, 2015, p. 515) é pouco praticada na escola, uma de suas funções deve ser a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de leitura crítica do mundo. É necessário que o professor repense a concepção de leitura e a de literatura que norteiam sua prática pedagógica. A leitura de textos literários em sala de aula torna-se significativa quando há interação do aluno com os textos: “o texto literário não pode ser compreendido como objeto isolado, sem as interferências do leitor, sem o conhecimento das condições de produção/recepção em que o texto foi produzido” (SILVA, 2015, p. 521). Grande parte dos alunos não entende que a obra literária apresenta visões de mundo e valores ideológicos de uma época, sendo, portanto, produto de um contexto amplo em que a cultura participa ativamente na sua constituição. Ensinar literatura é revelar o caráter atemporal e a função simbólica e social da obra literária para o aluno.

Müller (2016) levanta os seguintes questionamentos quanto ao trabalho com literatura na escola: que papel a literatura desempenha na vida das pessoas? Que orientação os documentos oficiais nos fornecem sobre a formação do leitor e o ensino de literatura nos anos

finais do Ensino Fundamental? Atualmente, como se aborda o texto literário em sala de aula e como podemos repensar uma forma mais expressiva para o leitor em formação?

De acordo com a autora, os PCN condenam o trabalho com fragmentos ou simplificação de textos. As condições adequadas para o ensino-aprendizado de textos deveriam ser asseguradas a todos os alunos, visto que a escola, para a maioria deles, é o único lugar que lhes proporciona o contato com textos escritos que se converterão em seus modelos para a sua escrita: “Mas quais textos podem ser empregados de modo a não repisar práticas superadas? O que é representativo da sociedade letrada brasileira contemporânea? Qual lugar cabe hoje à literatura no Ensino Fundamental? ” (MÜLLER, 2016, p. 20). Os idealizadores dos PCN concedem alguma ênfase à especificidade do texto literário, atribuindo à literatura uma forma particular de representar a realidade, predominando a intenção estética e a força criativa da imaginação:

Assim, falta promover a leitura de textos maiores e mais complexos, chamando a atenção para o trabalho estético e a existência de sistemas de obras, autores, público leitor e crítica. Nesse sentido, romances, epopeias e dramas, exatamente os gêneros literários mais excluídos, são os mais propícios a tais explorações, tendo em vista o trabalho estético e a fruição literária que podem ser apreciados ao longo de um volume maior de texto, com o envolvimento subjetivo do leitor com a obra, sua identificação pessoal com personagens e tramas, a repercussão da publicação, o contexto social no qual estão imersos, os paralelos com outras obras do gênero produzidas no mesmo período ou em diversas fases. (MÜLLER, 2016, p. 24).

A autora critica os programas moldados por livros didáticos. Promover a leitura e a escrita em sua plenitude é resistir contra um sistema que instala a leitura superficial e fragmentada. Para tanto, sugere uma dinâmica de ensino em que os alunos elaboram um caderno:

no qual registrariam uma vez por semana o que mais chamou sua atenção entre tudo o que foi lido. (...). As anotações também visam a estimular o posicionamento crítico, articulando análise estrutural e percepção estética da obra. Não ficam de fora a experiência pessoal, as emoções e demais vivências relacionadas à experiência de leitura (...). É ao propiciar esse espaço de autoconhecimento e de troca, em que se compartilham gostos e opiniões, que os alunos começam a exercitar o hábito da leitura e da escrita de um modo mais orgânico e articulado. (MÜLLER, 2016, p. 26-28).

A escolha dos livros não é universal nem impositiva nas experiências transdisciplinares com leitura de textos literários, o que permite a efetiva troca entre os alunos, que passam a recomendar leituras para a professora e tecem comentários nos diários dos demais leitores.

2.4 Panorama de pesquisas do Proletras sobre o texto literário em sala de aula

No campo da literatura, mais especificamente no trabalho com a leitura do texto literário no Ensino Fundamental, há pesquisas com sólida fundamentação nas disciplinas do programa

do Profletras e na sua organização bibliográfica e estrutural com impactos diretos nas escolas. Considerando a possibilidade de atuação dos professores em sala de aula, os artigos aqui analisados baseiam-se nas teorias mais recentes de atualização da prática docente.

A nova prática de leitura e escrita de textos literários leva em consideração a existência de leitores em processo de compreensão. Isso requer mudança de atitudes por parte do docente, pois as dificuldades dos alunos em leitura e escrita dificultam o processo de ensino-aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Diante disso, professores de Língua Portuguesa buscam subsídios no Profletras para aplicação de metodologia e aprendizagem.

Alguns desses trabalhos estão reunidos em *O trabalho com língua portuguesa e a literatura na Educação Básica no âmbito do Profletras*, organizados por Ângela Rita Christofolo de Mello e Nataniel dos Santos Gomes (2019). O livro apresenta atividades de Linguística e Literatura no Ensino Fundamental, considerando as possibilidades de atuação do professor. Destacamos o trabalho com o ensino da Literatura, através dos gêneros textuais e literários conto, conto digital, poemas visuais, crônica e narrativas subjetivistas por meio das proposições planejadas sob a forma de sequências didáticas, para trabalhar a Língua Portuguesa e a Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental.

O primeiro artigo, de autoria de Cristiane Olinda Perinazzo Ceconi Signor (2019), apresenta a sequência didática *Metacognição e sociocognição no ensino de Língua Portuguesa: uma proposição de intervenção pedagógica a partir do gênero conto*. A proposta de atividades envolve a produção do gênero conto com a finalidade de ampliar as capacidades leitoras e escritoras e expandir as competências comunicativas do educando através do exercício da meta/sociocognição. Segundo a autora, os educandos apresentam problemas em relação à leitura e à escrita, por isso, necessitam do auxílio do professor, que, por sua vez, ressenete-se de conhecimentos para propor atividades adequadas ao contexto dos educandos.

Respondendo à questão “Como a produção textual, a partir do trabalho com o gênero conto, contribui para o desenvolvimento e/ou a ampliação de capacidades meta/sócio/cognitivas de leitura e escrita?” (SIGNOR, 2019 p. 16), a autora sustenta que o professor deve pensar o antes, o durante e o depois do processo de leitura para elaborar exercício metacognitivo, definir e adaptar seu desenvolvimento ao propósito do letramento. Ela propôs a leitura coletiva do conto “Curare”, de Olga Savary, seguida de questionamentos acerca do tema, tempo e espaço em que se desenrolam os fatos, marcas da presença do narrador, descrições, recursos linguísticos utilizados e a intertextualidade presente para instigar oralmente a participação dos estudantes na atribuição de sentido ao texto, em atividade meta/sociocognitiva com o objetivo de analisar as diferentes inferências de acordo com o grau de conhecimento dos educandos. A

proposta da sequência didática (SD) visa desenvolver nos estudantes proficiência em leitura e habilidades na escrita. Para isto, é necessário flexibilidade e atitude por parte do professor e da equipe pedagógica para que o educando acredite em sua capacidade reflexiva e autônoma e desenvolva habilidades meta/sociocognitivas no processo de ensino.

O segundo artigo, de autoria de Carlos Roberto Borges, Daniela Fidelis de Moura Przyvitoski e Márcia Aparecida Moraes Domiciano (2019), traz a sequência didática *Book trailer: um gênero digital a favor da leitura*. Propõe o gênero digital book-trailer para desenvolver o hábito da leitura de livros no formato digital e impresso, de autores regionais de Alta Floresta/MT. A SD pretende trabalhar as características e a função social deste gênero com o intuito de preparar educandos a produzir book-trailers, divulgá-los em redes sociais e motivá-los a se tornar leitores hábeis nos suportes impressos e digitais. Ao estabelecer vínculos dos multiletramentos com os letramentos digital e literário, dinamiza o processo de ensino e de aprendizagem e propicia um processo de aprendizagem interativo.

O terceiro artigo, das autoras Iraci Sartori dos Santos, Izana Néia Zanardo e Marciana Teixeira de Gois (2019), intitulado *A aprendizagem significativa atrelada a uma sequência didática de poemas visuais*, explora as relações entre imagem e texto verbal do gênero literário poema visual; utiliza recursos visuais, semânticos e sonoros para proporcionar o desenvolvimento metacognitivo do educando através da criação de poemas com versos livres e de forma fixa. O trabalho defende a aprendizagem significativa como construção de um novo conhecimento a partir da relação entre conhecimentos já aprendidos.

Segundo as autoras, o letramento literário tem a experiência literária como instrumento para o ensino-aprendizagem, por meio do contato com a literatura que pode assegurar efetiva função na vida do educando e na sociedade. O poema visual, por sua composição textual literária, permite explorar a sensibilidade, a afetividade, o autoconhecimento, a apropriação de conhecimento de mundo, o senso estético entre outros aspectos importantes para a aprendizagem dos educandos. A sequência didática propicia aprendizagem significativa ao considerar o processo metacognitivo realizado através da leitura e da escrita do poema visual, o que contribui para a melhoria da qualidade da educação, envolvendo os educandos em um ensino interativo e dinâmico da língua, através do exercício metacognitivo, condição importante para que possam se apropriar de novos conhecimentos.

O quarto artigo, de Almir da Silva Coutinho e Sandra Cristina Buchelt (2019), denominado *Uma proposta de intervenção didática para a ampliação da capacidade leitora com os gêneros textuais: crônica e notícia*, traz sequência didática para o nono ano a partir do trabalho com crônicas, com objetivo de desenvolver as habilidades leitoras dos estudantes,

estabelecendo relações entre o gênero e os fatos noticiados no seu cotidiano e a outros gêneros de forma intertextual. De acordo com os autores, o professor como mediador de leitura deve expandir as capacidades leitoras do estudante e, para isso, apresentar desafios a cada estágio do desenvolvimento, monitorando a aprendizagem e projetando novas propostas.

O quinto artigo – *Macauã: uma proposta de letramento literário a partir do conto matogrossense de Ivens Cuiabano Scaff* –, de Margot Kirsch Berti, Patrícia Vertuan e Saionara Mazzochin Torres (2019), apoia-se na pedagogia de Paulo Freire para afirmar que a leitura parte do contexto sociopolítico, econômico e cultural para compreender a realidade. As autoras buscam relacionar a crônica às notícias de violência veiculadas pelos meios de comunicação, utilizando como tema o *bullying* para a proposição de sequência expandida de letramento literário no nono ano do Ensino Fundamental, através de leitura, interpretação, intervalo, contextualização, expansão de leitura, leitura extraclasse e avaliação do gênero conto de escritores matogrossenses para valorizar a cultura local. As autoras reportam-se à compreensão de Candido, ao afirmar que a literatura humaniza naquilo que é a essência da vida em sociedade, como refletir, adquirir sabedoria e compreender o próximo.

O sexto artigo – *Estratégias de leitura propostas ao conto A palavra, de Santiago Villela Marques para o desenvolvimento da competência leitora* –, de autoria de Adalucy Martins Pinto, Cláudia Zanata Vasconcelos e Sinara Cristina Cancian (2019), afirma que a literatura serve para ensinar a ler e a escrever e contribui com a formação cultural, sendo essencial na formação do leitor e na formação do ser humano, razão maior de toda educação e da tradição do ensino da literatura.

A proposta de intervenção, apresentando estratégias de leitura para o conto de “A palavra”, de Santiago Villela Marques, visa efetivar o desenvolvimento da competência leitora. Tem o objetivo de levar o educando à reflexão e à construção de sentidos do texto por meio de estratégias desenvolvida em três momentos da leitura: antes, durante e depois. Antes da leitura, preocupa-se com a antecipação de informações com vistas a ativar o conhecimento prévio dos estudantes; durante a leitura, localizam-se as informações explícitas, levanta e checa hipóteses, infere o texto, além de perceber as implicações da escolha do gênero e do suporte; depois da leitura, extrapola e aprecia criticamente o texto. A formação de leitores crítico dá-se através do confronto da leitura do texto com suas vivências, ideais e dificuldades, passando a entender melhor a si e o mundo.

Além desse livro, dissertações foram publicadas em forma de artigos. Dentre elas, destacamos as mais significativas para o ensino da Literatura no Ensino Fundamental.

A dissertação *A escolarização da literatura: ferramenta para a construção do universo da leitura literária para alunos do ensino fundamental*, de Sueli Aparecida Racanelli da Silva (2016), propôs desenvolver o gênero *conto* em turma do 8º ano do Ensino Fundamental como forma de aprimorar a compreensão e a produção do aluno-leitor. A metodologia baseia-se na sequência didática de produção de um texto. Durante o processo de leitura do conto, o foco nos aspectos linguísticos, semânticos e estruturais permitiu ao aluno compreender a estrutura e o sentido do texto, facilitando o entendimento dos elementos do texto narrativo e dos recursos específicos do gênero. A reflexão sobre o uso da linguagem no processo de produção inicial e final do texto escrito levou os alunos a entender as questões linguísticas sobre o uso da primeira ou terceira pessoa, o uso do discurso direto ou indireto e o uso de sinais de pontuação.

A dissertação *A leitura da literatura no ensino fundamental II: Bases teóricas e práticas possíveis*, de Viviane Bordin-Luiz (2016), utiliza o gênero *conto* para trabalhar em sala de apoio à aprendizagem. A autora propõe, de forma lúdica, aproximar outros objetos culturais do texto literário, traçando caminhos de intertextualidade entre textos literários e outros tipos de linguagem artísticas ou culturais, como pintura, charge, filmes e desenhos animados, atraindo os jovens leitores. Ela entende que a leitura literária é tratada como pretexto para o aprendizado da leitura e da escrita; as salas de apoio à aprendizagem foram criadas para suprir as dificuldades dos educandos em aprender determinados conteúdos. Conclui que a leitura literária na sala de apoio à aprendizagem pode auxiliar o professor na formação do leitor por meio da sensibilização para temas que se aproximam das experiências dos alunos numa proposta de formação integral e humanizadora.

Outra proposta de intervenção no sexto ano do Ensino Fundamental denomina-se *A contação de histórias: um caminho seguro para a formação do leitor literário*, de autoria de Maria Gorete Côgo da Silva (2019). A pesquisa propõe contação de histórias como caminho de formação do leitor, partindo da hipótese de que as histórias contadas despertam o interesse por outras histórias, estimulando os alunos à leitura de textos literários e contribuindo com o desenvolvimento da sua competência leitora. A autora assume o letramento literário como ato de fazer algo pertencer à pessoa, o leitor em formação tem a oportunidade de atribuir a si a experiência do outro, dando-lhe condições de desenvolver sua identidade como leitor. Valoriza também a fruição literária como ato cognitivo complexo, em que o leitor mobiliza diversos saberes para construir o prazer do texto.

Por fim, ao analisar os artigos e as dissertações, a conclusão a que se chega é que, há várias formas de trabalhar o texto literário em sala de aula, levando em consideração a interação entre leitor, texto e autor, utilizando metodologias adequadas aos mais recentes estudos sobre a

concepção de linguagem e de língua, além de considerar o conhecimento do leitor para a compreensão do texto literário.

2.4.1 Dissertações do Profletras sobre Literatura no Ensino Fundamental

Em levantamento no repositório de dissertações de Mestrado Profissional em Letras – Profletras Rede Nacional, encontrei nove dissertações sobre Literatura no Ensino Fundamental desenvolvidas entre 2015 a 2018. Dessas, quatro abordam a implementação de práticas metodológicas com gêneros literários por meio de sequências didáticas para ampliar o repertório de leitura literária e promover o letramento literário; uma apresenta reflexões sobre a prática de leitura e ensino de literatura no ensino fundamental a partir de narrativa oral maravilhosa na aula de leitura; uma visa enfatizar a questão da leitura de obras literárias no ensino fundamental na perspectiva interacionista; uma trata do fato do texto literário ser deixado em segundo plano pela escola e a importância do texto literário para o ensino e sua função social; uma relaciona-se à importância do ensino de literatura afro-brasileira; uma propõe um conjunto de atividades interativas para enfatizar o processo de comunicação gerado na interação do leitor com o texto e demais leitores, e o processo do texto como produto.

Tabela 1 – Dissertações do Profletras sobre Literatura no Ensino Fundamental

Literatura no Ensino Fundamental				
	Título	Autor (a)	Universidade	Ano
1	Literatura no ensino fundamental: Incentivando a leitura a partir do gênero conto	Antônio Loureiro da Silva Neto	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	2015
2	Leitura literária em discurso: A escolarização da literatura no ensino fundamental II	Marineia Lima Cenedezi	Universidade Federal de Uberlândia	2015
3	Literatura no ensino fundamental: proposta de letramento literário para o 9º ano	Francerly Moreira Barreiro de Araújo	Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras-PB	2015
4	Contos afro-brasileiros: uma proposta pedagógica com a literatura no ensino fundamental II	Rafael Barros dos Santos	Universidade do Estado da Bahia/UNEB	2015
5	A construção alegórica e a crônica: uma proposta para o trabalho com a literatura no ensino fundamental	Maria Luana de Araújo Cunha	Universidade Federal do Acre – UFAC	2016
6	Literatura no ensino fundamental: uma proposta a partir de Edgar Allan Poe	Maria Cilene Gonçalves Gaspar	Universidade Federal do Acre	2017
7	Quem conta, seus males espanta: leitura e ensino de Literatura no ensino fundamental, a partir de Narrativas orais maravilhosas	Luciana Vieira Pinheiro	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)	2018
8	Histórias em quadrinhos (HQ) e literatura no ensino fundamental: uma proposta de letramento literário	Quiteria Rosa Pereira Oliveira	Universidade de Pernambuco – UPE	2018
9	Literatura no ensino fundamental: uma proposta para leitura e produção de contos	Zélia Mônica Lima dos Santos	Universidade Federal do Pará	2018

Fonte: Repositório de dissertações do Profletras Rede Nacional. Elaboração própria.

A dissertação *Literatura no Ensino Fundamental: Proposta de Letramento Literário para o 9º Ano*, de Francerly Moreira Barreiro de Araújo (2015), tem por objetivo contribuir com a promoção do letramento literário pela efetivação de práticas metodológicas por meio de sequências didáticas, sobretudo porque muitas das atuais práticas têm trazido entraves à formação de leitores. Para isso, considera três pontos básicos: o primeiro é uma abordagem de

como o ensino de literatura foi apresentado ao aluno na perspectiva histórica, e como é ou deveria ser a aproximação do discente ao texto literário; o segundo mostra que os métodos propostos na pesquisa auxiliam a prática docente com leitura e de produção de textos literários no ensino fundamental II; o último, organizado na forma de sequências didáticas a partir do poema “Vou-me embora pra Pasárgada” (1930) de Manuel Bandeira (1886-1968) e da crônica “19 de maio de 1888” de Machado de Assis (1839-1908), visa promover discussões sobre desenvolvimento e implementação de atividades que levem ao letramento literário no Ensino Fundamental.

De acordo com a autora, é inegável que o debate em torno da formação do leitor tem desencadeado iniciativas no âmbito educacional para amenizar a crise de leitura no ambiente escolar. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que realiza avaliações externas em escolas públicas e privadas para identificar o nível de habilidade dos alunos, mostra resultados da habilidade de leitura não satisfatórios, principalmente nos últimos anos de cada etapa de ensino. O ato de leitura significa diálogo entre diferentes sujeitos históricos e as atividades de leitura desde os primeiros estágios escolares visam desenvolver habilidades de compreensão do texto. Por isso, é necessário que as práticas pedagógicas nas escolas garantam que os alunos estabeleçam sentido para o conteúdo da leitura.

Segundo a autora, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa (2001) ressaltam que as opções de experiência do leitor fornecidas aos alunos demandam um movimento de progressão, desde leitores de adaptações ou fragmentos a leitores de textos originais e completos. Cabe aos educadores sugerir a leitura de textos diferentes de acordo com as atividades a fim de que os alunos estabeleçam melhor interação com as particularidades e características dos textos.

A autora ressalta que a leitura de obras literárias nas escolas não considera atividades que apoiem a autonomia na leitura, os alunos leem vários gêneros da mesma forma, sem considerar funções, objetivos e metas. A autora sustenta que a leitura contínua na escola deve aceitar leituras múltiplas, pois outro conceito a ser superado é o mito da interpretação única, que resulta do pressuposto de que o sentido é dado no texto. Porém, o sentido se estabelece a partir do esforço do leitor em explicar, não só a partir do que está escrito, mas também do conhecimento que traz para o texto. Em alguns textos, diferentes interpretações são significativas ou mesmo necessárias, como é o caso dos textos literários.

No ambiente escolar, a abordagem proposta pelos PCN (2001) não é óbvia, a leitura quase sempre se limita a decifrar códigos escritos e a repetir o texto em voz alta, além de resolver atividades de busca de informações. A leitura no espaço escolar não deve ser realizada

por meio de atividades incoerentes, pois não farão sentido para os alunos. Relacionada à ineficiência dessa forma de leitura, está a produção textual dos alunos que não desenvolveram as habilidades necessárias para concluir essa etapa de ensino. A autora apresenta sugestões de como trabalhar com literatura no Ensino Fundamental, através de proposta de letramento literário para o 9º ano. A leitura de obras literárias e a leitura de modo geral realizam-se em quatro a cinco aulas semanais, de acordo com o regulamento da escola. A maioria dos casos observados na prática docente mostra que o desenvolvimento da leitura literária não capacita alunos do Ensino Fundamental a melhorar sua capacidade de leitura. As práticas não ampliam o repertório estabelecido pela comunicação literária, não proporcionam aos alunos condições de estimular o interesse pela leitura crítica, selecionando as próprias leituras e sabendo o porquê da escolha, e, por meio delas, se tornando um apreciador da literatura.

A dissertação *Literatura no Ensino Fundamental: Incentivando a leitura a partir do gênero conto*, de Antônio Loureiro da Silva Neto (2015), tem como objetivo promover, no ensino fundamental, a leitura literária do conto para estimular o gosto pela literatura e pela leitura. O autor discute todos os aspectos da leitura, sua importância, o perfil do leitor brasileiro, o valor e as características do conto literário e o poder da literatura no campo da arte e aborda a necessidade de expandir o letramento literário dos alunos do Ensino Fundamental. A parte prática da pesquisa apresentou em detalhes a situação encontrada em sala de aula e analisou criticamente as potencialidades, as limitações e as particularidades do ensino de literatura e leitura nesse contexto. No final da dissertação, relata que motivar os jovens a ler literatura não é simples, principalmente porque costuma-se pensar que lerão textos longos e enfadonhos. Além disso, a dificuldade dos jovens em compreender as palavras e o conteúdo do texto afeta a qualidade da leitura. No entanto, segundo o autor, o resultado pode ser positivo desde que as pessoas interessadas em leitura e ensino de literatura possam aceitá-los bem.

A dissertação *Quem conta, seus males espanta: Leitura e ensino de Literatura no Ensino Fundamental, a partir de narrativas orais maravilhosas*, de Luciana Vieira Pinheiro (2018), apresenta reflexões sobre a prática de leitura e ensino de literatura no Ensino Fundamental, a partir de narrativa oral maravilhosa na aula de leitura, o que coopera para melhorar as habilidades de leitura dos alunos. O trabalho parte do questionamento sobre a importância da leitura, da literatura e do ensino na escola:

Para que ensinar literatura? A escola, incumbida de tal responsabilidade, estaria dando conta de seu ofício? O texto literário tem tido seu espaço no meio escolar? Que tipo de leitura e literatura a escola tem oferecido ao seu público? Estaria, a escola, contemplando os diversos tipos de alunos e suas respectivas realidades? Que contribuição pode, a literatura, levar ao aluno do campo? (PINHEIRO, 2018, p. 11).

Conforme a autora, o contato com a literatura muda o pensamento das pessoas porque pode alimentá-lo, nutri-lo e enriquecê-lo; sua existência é extremamente importante na escola, na vida dos alunos e na vida dos professores. Portanto, é necessário estudar, compreender e investigar como se encontra o espaço disponibilizado para a literatura na escola e no seu entorno, e como utilizar o espaço, tendo em conta que a escola é a principal responsável pela formação do leitor de textos literários. Não há dúvida de que as famílias podem colaborar, mas a função da escola é proporcionar essa tarefa tão delicada e promissora.

A proposta visa ensinar leitura e literatura numa escola rural de Parauapebas-PA, com perspectivas sobrenaturais repletas de narrativas orais. As histórias contadas pelos idosos ao redor da fogueira – histórias de assombração, de encantamento, de metamorfose –, são muito apreciadas por seu conteúdo. Para este trabalho, além das histórias contadas pelos colaboradores do projeto, a autora escolheu dez gêneros narrativos que fazem parte da realidade de contadores escondidos neste imenso país rico em cultura popular. A sugestão inclui a descrição de atividades fora da escola por meio das quais os alunos entraram em contato com ex-moradores da comunidade, que ajudaram com as curiosas histórias da região e os fatos marcantes da formação da comunidade.

A dissertação *Literatura no ensino fundamental: uma proposta a partir de Edgar Allan Poe*, de Maria Cilene Gonçalves Gaspar (2017), apresenta reflexões sobre a prática de leitura e ensino de literatura no ensino fundamental. A proposta foi centrada nas tecnologias da educação, no ensino da leitura e literatura, com o uso do *Facebook* como instrumento de formação leitora dos alunos. Mesmo com todos os meios técnicos no contexto da globalização e a facilidade em fornecer aos alunos os mais diversos tipos de textos, ainda se faz o possível para superar o fracasso das escolas no ensino da leitura e da escrita. Avaliações como o PISA, Prova Brasil e SEAPE / AC1 mostram número considerável de alunos do 6^a ao 9^a ano do ensino fundamental abaixo do nível básico. Conforme a autora, todo aluno deve saber ler e escrever com proficiência e autonomia para se posicionar e solucionar problemas diante de diversas situações de comunicação. Portanto, faz-se necessário planejar estratégias de ensino de práticas de leitura e escrita para funções sociais, práticas de linguagem/comunicação realizadas por meio de diferentes gêneros dentro e fora da escola.

A proposta de intervenção consiste de um projeto didático baseado nos contos “O gato preto” e “O retrato Oval” e no poema “O Corvo”, de Edgar Allan Poe, assim como o curta metragem “Vincent”, de Tim Burton, com o objetivo de dar aos alunos oportunidade para aprimoramento literário, visando à formação leitora e escritora a partir de textos literários, entendido como um “corpus” que promove o desenvolvimento de uma concepção interacionista

do ensino de língua portuguesa dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, numa concepção em que a leitura é a realização social e dialógica entre os sujeitos da comunicação e os objetos de conhecimento resultantes: texto/aluno; texto/autor; aluno/professor.

Conforme a autora, os alunos podem ler e compreender textos complexos e obras literárias de autores famosos, como Edgar Allan Poe, Machado de Assis, Clarice Lispector. Professora e formadora na área da educação básica há mais de 20 anos, pesquisa o processo de ensino, principalmente relacionado à leitura e à escrita de alunos e professores.

A autora ressalta que todo mundo aprende conteúdo específico de diferentes disciplinas por meio da leitura; os gêneros textuais são objetos do ensino e sempre existem nas atividades de ensino. Um professor de geografia usa mapas, tabelas, gráficos, relatórios, resumos e outros conteúdos para ensinar todos os tipos de conteúdo. Esses textos são diferentes; cada um tem sua estrutura, elementos linguísticos, linguagem, suporte e propósito que precisam ser entendidos de forma diferente. Os professores de português podem ajudar, mas não podem considerar todos os tipos de texto que circulam em todas as disciplinas.

A dissertação *Histórias em quadrinhos (HQ) e Literatura no Ensino Fundamental: Uma proposta de letramento literário*, de Quitéria Rosa Pereira Oliveira (2018), apresenta proposta de intervenção didático-pedagógica de letramento literário no Ensino Fundamental a partir da leitura de obras literárias adaptadas a histórias em quadrinhos. A pesquisa teve por objetivo verificar a importância das obras literárias em quadrinhos na formação do leitor, na perspectiva de letramento literário, bem como incentivar a utilização das HQs em sala de aula enquanto objeto de leitura no Ensino Fundamental e proporcionar o diálogo entre literatura e histórias em quadrinhos. A autora selecionou *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, adaptado para os quadrinhos, com arte de Rodrigo Rosa e roteiro de Ivan Jaf.

O estudo, fundamentado na pesquisa-ação, se desenvolveu por meio de oficinas de leitura realizadas com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de São José da Tapera, em Alagoas. A pesquisa teve como objetivo superar os obstáculos da leitura da literatura clássica em sala de aula por meio de histórias em quadrinhos e fornecer uma leitura literária que se aproxime do dia a dia dos alunos. A autora considera que todos os tipos de arte devem ser apreciados, cada uma tem suas particularidades e características, o que não as torna melhores ou piores, apenas diferentes. Quem lida com adaptações tem o entendimento de que, no processo de compreensão, é vital que diferentes artes lidem com o significado estético de maneiras diferentes. Os resultados da pesquisa mostraram que os quadrinhos despertam o interesse dos alunos pela leitura literária, uma vez que tal leitura amplia a capacidade cognitiva ligada à elementos simbólicos da literatura, por se tratar de

gênero híbrido, promovendo a interligação do texto com a imagem. Assim, os quadrinhos aproximam-se dos elementos literários ligados à narratividade, criando, no leitor em formação, as práticas de leitura de diferentes textos e, promovendo, dessa forma, o letramento literário.

A dissertação *Literatura no Ensino Fundamental: Uma proposta para leitura e produção de contos*, de Zélia Mônica Lima dos Santos (2018), enfatiza a leitura de obras literárias no Ensino Fundamental e propõe um conjunto de atividades interativas, com foco na leitura dos *Contos amazônicos*, de Inglês de Sousa, destinado a alunos do nono ano de Ensino Fundamental da rede pública. O papel da escola é ajudar a formar indivíduos críticos, responsáveis e atuantes, desenvolver hábitos de leitura entre jovens e crianças e torná-los leitores capazes. Segundo a autora, a leitura é um processo em que o leitor vai compreender e interpretar o texto conforme o objetivo, o conhecimento do assunto e do autor, e todo o seu conhecimento sobre a linguagem.

A autora enfatiza o processo de comunicação gerado na interação do leitor com o texto e demais leitores, e o processo do texto como produto. Para tanto, adota obras narrativas como “Voluntário”, “Acauã” e “O rebelde”, através de oficinas de leitura para desenvolver a competência leitora dos alunos. Na consideração final, propõe pensar a respeito da leitura de obras literárias no espaço escolar, pois quanto mais o sujeito adquirir experiência de leitura, mais benefício terá; a literatura precisa e merece a atenção daqueles que se dedicam ao ensino e a leitura em sala de aula.

A dissertação *A construção alegórica e a crônica: uma proposta para o trabalho com a literatura no ensino fundamental*, de Maria Luana de Araújo Cunha (2016), propõe caminhos relacionados à discussão das aulas de literatura no Ensino Fundamental, enfocando dois aspectos principais: o fato de o texto literário ser mantido em segundo plano pela escola e a importância do texto literário no ensino e sua função social. A proposta apresenta melhoria da qualidade das aulas de literatura no Ensino Fundamental, utilizando as crônicas alegóricas como ferramenta, visando à apropriação e à valorização do texto literário. Também demonstra a importância de cultivar a oralidade dos alunos por meio de apresentações orais de suas experiências de vida para que possam contribuir com as aulas.

A autora ressalta que o ensino da literatura vive um dilema nas escolas brasileiras pelo fato de a literatura ser extensão ou acréscimo à disciplina de português. Muitas pessoas chegam a pensar que a literatura é desnecessária nos currículos escolares, assim como acontece com a filosofia e a sociologia. Existe quem admita humildemente não ter conhecimento da literatura, mas, talvez por pensar que o esforço de aprender literatura é maior que seus benefícios, prefere ignorá-la. Por outro lado, um pequeno grupo de pessoas pensam que isso é importante e anseiam

estudar literatura, mas, por causa das condições ou da forma como o assunto é representado, desistem, talvez porque pensem que a literatura seja inacessível.

Conforme a autora, o ensino de literatura tem perdido importância por causa da ignorância e arrogância daqueles que pensam que a conhecem bem. Ler na escola não é fazer nada ou fazer qualquer outra atividade. Os bibliotecários, seguindo a maioria dos administradores de escolas brasileiras, se contentam em não ter sequer um projeto de leitura e até proibem os alunos de ler sob o pretexto de que rasgarão ou arranharão os livros. Muitos são ex-professores e a maioria não tem experiência ou formação bibliotecária. Em vista disso, a pesquisa apresenta a importância do ensino de literatura e a necessidade de uma prática pedagógica na perspectiva de letramento literário, mostrando caminhos de formação de leitores, além de incentivar a aplicação de metodologias que favoreçam a oralidade.

A dissertação *Contos afro-brasileiros: uma proposta pedagógica com a literatura no ensino fundamental II*, de Rafael Barros dos Santos (2015), tem como objetivo construir práticas de leitura relacionadas à história e à cultura afro-brasileira e africana a partir do gênero literário contos no Ensino Fundamental. O trabalho baseia no gênero literário conto, dos Cadernos Negros, publicados pelo Grupo São Paulo Colombhoje e explora a importância de divulgar costumes históricos e culturais afro-brasileiros. O autor buscou primeiro referendar a importância do ensino de literatura afro-brasileira, corroborando em bases teóricas que reforçassem essa literatura, como forma de denúncia e fortalecimento da identidade etnicorracial. Em seguida, introduziu os contos do gênero literário e buscou as potencialidades e particularidades dessas narrativas, que se originaram no campo da narração oral e se espalharam para o campo da escrita. Este trabalho com texto literário pode ajudar a discutir melhor a cultura afro-brasileira, sendo possível reeducar a relação etnicorraciais na educação pública. Isso porque a leitura dos contos afro-brasileiros pode aumentar a consciência das práticas pedagógicas e estimular a reflexão sobre as relações etnicorraciais dentro e fora da escola. Além disso, o trabalho pode auxiliar na formação de alunos da educação básica e na formação do professor e na situação da unidade escolar para inspirar tolerância, respeito às diferenças e acolher com sensibilidade o outro, ou seja, fazer a escola formar para a vida.

A dissertação *Leitura literária em discurso: a escolarização da literatura no ensino fundamental II*, de Marineia Lima Cenedezi (2015), reflete sobre práticas de leitura de textos literários preconizada pelo currículo do Estado de São Paulo. A autora observa que as principais ferramentas pedagógicas lançadas pela Secretaria do Estado de São Paulo, destinadas aos alunos do oitavo ano das escolas públicas paulistas, buscam delinear os obstáculos que dificultam a prática da leitura literária e a trajetória desses alunos no letramento literário.

A investigação fundamenta-se nas evidências de que as atividades de leitura literária orientadas por este documento são solidariamente responsáveis pela falta de leitores literários nessas escolas. As palavras passadas ao professor revelam certo grau de abertura, por meio do qual podem ocorrer movimentos contraditórios, deixando claro que o objetivo é utilizar o texto literário como objeto de análise, interpretação e prática social com vista a resgatar a dimensão frutiva da literatura, considerada a base do leitor autônomo, por isso deve ser trabalhada ao longo de todos os bimestres do ano letivo. No entanto, as práticas recomendadas contradiziam os objetivos expostos, e as atividades do caderno relacionadas à leitura literária foram subvertidas para atingir outro propósito de ordem cognitiva ou informativa, o que tornava as conquistas da literatura impossíveis de alcançar.

De acordo com a autora, a aprendizagem instrumentalizada nesses cadernos promove situações que mantêm o aluno em silêncio. Essa abordagem limita as recomendações pedagógicas proferidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o ensino de literatura. Para contornar essa limitação, com base no referencial teórico do letramento e na teoria dos Efeitos Estéticos, a autora propôs intervenção docente para textos literários implantados no nível de ensino especificado que enfatize a interação entre o leitor e o texto e enfatize o papel positivo do leitor na construção do significado do texto literário.

Por meio da análise dessas dissertações, conclui-se que, considerando as pesquisas recentes sobre o ensino da leitura literária em sala de aula, diversos métodos têm sido adotados, incluindo as pesquisas mais recentes sobre a leitura de obras literárias no ensino fundamental. Vários objetivos são estabelecidos, visando a expansão do repertório de leitura por meio da reflexão sobre o direito e a prática do ensino literário, com ênfase na leitura literária em uma perspectiva interativa; além de tratar da importância do texto literário para o ensino e sua função social, há foco no ensino da literatura afro-brasileira por meio de atividades interativas, enfatizando o processo de comunicação entre leitores e textos e outros leitores, e os processos textuais como produtos. Também visa discutir todos os aspectos da leitura, sua importância, o valor e as características dos textos literários e o poder da literatura no campo da arte, a fim de atender às necessidades de aprofundamento do conhecimento relacionado à leitura de textos literários de alunos do ensino fundamental.

3 LITERATURA E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

3.1 Estrutura da BNCC

A BNCC, “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7), determina a cada Secretaria de Estado a inclusão de conteúdo do currículo mínimo da escola, podendo ser acrescentadas especificidades de cada região, sem deixar de lado os direitos dos alunos.

O Ensino Fundamental na BNCC está organizado em cinco áreas do conhecimento. Cada área tem seu papel na formação integral do educando do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais – que considera as suas características e as suas especificidades e demandas pedagógicas para cada fase de escolarização. As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, atravessando os componentes curriculares, e a articulação vertical, que é a progressão entre os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades relacionadas a diferentes objetos de conhecimento para garantir o desenvolvimento das competências específicas que são organizadas em unidades temáticas.

O Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada área estabelece competências específicas a ser promovidas no âmbito da BNCC e os itinerários formativos. Para garantir o desenvolvimento de cada competência específica das áreas de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática) é relacionado um conjunto de habilidades que representa as aprendizagens essenciais.

3.2 Língua Portuguesa no ensino fundamental na BNCC

A língua, na BNCC, é vista como forma de manifestação da linguagem, não como código a ser decifrado ou sistema de regras gramaticais; o texto, em suas múltiplas formas de apresentação é o foco do ensino, permitindo o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos como agentes da linguagem. Para tanto, são estabelecidos quatro eixos organizadores: Oralidade, Leitura/escuta, Produção de textos e Análise linguística/semiótica nos campos de atuação no Ensino Fundamental.

O processo de ensino-aprendizagem dá-se por meio das práticas de linguagem nos cinco campos de atuação que orientam a seleção de gêneros textuais/discursivos, práticas, atividades e procedimentos. Cada campo articula as práticas de linguagem aos respectivos objetos de conhecimento e habilidades, integrados aos eixos organizadores, sempre associadas às competências específicas.

O livro *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): língua portuguesa (e) m debate*, composto de textos organizados pelas professoras Kelli da Rosa Ribeiro e Silvana Schwab do Nascimento, levanta questões referentes à BNCC, especificamente no que diz respeito às diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa (LP), conforme o entendimento dos pressupostos da Linguística Aplicada. Na apresentação, as organizadoras consideram as discussões sobre as relações de usos da língua na sociedade e as condições da disciplina de língua Portuguesa. O livro compõe-se de onze textos produzidos por acadêmicos professores de Língua Portuguesa, o que respalda seu ponto de vista sobre as diretrizes para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental nesse documento. Analisaremos alguns textos, destacando aspectos relevantes para a temática desta dissertação. Vale ressaltar que o livro foi publicado em 2018 e, portanto, alguns estudos abordam versão anterior da BNCC; isso importa, principalmente, quando se trata do ensino da literatura, pois, na versão definitiva, o eixo Educação Literária passou a ser o campo artístico-literário.

Ferreira (2018) tece breve histórico da BNCC e ressalta a falta de participação popular nos critérios definidores da Base. A BNCC não foi construída democraticamente, pois os debates se deram quase que exclusivamente no âmbito dos conteúdos/objetivos de ensino. Conforme a autora, o documento desconsidera os estudos na área da linguagem e as diferenças socioeconômicas do Brasil, não avalia nem reflete o contexto, a concepção de língua em uso, o gênero textual, o letramento e o multiletramento, a identidade social do indivíduo, assim como suas particularidades. A autora entende que a BNCC, apesar de afirmar que trabalha com a língua em uso, apresenta concepção estruturalista de língua, a qual valoriza a gramática, o conteúdo e a decodificação, havendo, portanto, retrocesso no ensino uma vez que a língua, estrutura maleável e emergente, está sujeita às pressões do uso.

Em conformidade com Ferreira (2018), tanto a BNCC quanto os PCN definem o texto em suas multimodalidades como o centro do trabalho com a linguagem. Porém, o trabalho com gêneros textuais no documento é limitado por não os considerar como formas interativas, fluidas e multimodalizadas de produção de sentido, difícil de ser assimilado por classificações e descrições linguísticas, pois não é uma simples forma de produção textual, mas um modo de atuação sociodiscursiva. Ao dominarmos o repertório de gêneros, sempre surgem novos

gêneros; essa dinamicidade, segundo Ferreira (2018), parece não ser considerada pelo documento, como se observa na análise das seguintes habilidades: “acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas; identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo” (FERREIRA, 2018, p. 15). Neste caso, a “língua culta”, a estruturação, a nomenclatura e o uso dos gêneros textuais são enfatizados para atividades com gramática, priorizando a identificação em vez da reflexão sobre a língua em uso.

Em relação à variação linguística, segundo a autora, há poucas diretrizes, como nos exemplos de habilidades do terceiro, do sexto e do nono ano em que o aluno deve “ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala” (FERREIRA, 2018, p. 15), em que as atividades propostas não são suficientes para levar o educando ao entendimento sobre os aspectos socioculturais e linguísticos envolvidos no processo de variação linguística.

Segundo a autora, a BNCC estabelece que toda criança seja alfabetizada até o fim do segundo ano, diferentemente da versão anterior que estendia o prazo até o terceiro ano; destaca, nesse sentido que “cada indivíduo é diferente do outro, nos depararemos com a situação de que muitas crianças não estarão, do ponto de vista de seu desenvolvimento, prontas para ler na pré-escola e quem sabe desencadeando outro equívoco com práticas inadequadas em sala de aula” (FERREIRA, 2018, p. 16). Conforme a autora, na educação infantil, a criança deve manter relacionamentos interpessoais, interagir com outras crianças para viver a sua infância, buscar experiências, lidar com o coletivo, enfim, socializar-se; as escolas devem levar em consideração as diferenças de cada criança, sem pressioná-las, pois não se trata de planejar para alunos ideais que precisam aprender a ler e a escrever mais cedo para serem adultos felizes com competências e habilidades.

Ferreira (2018, p. 16) observa que o estudante do primeiro ano, entre seis a sete anos, não terá maturidade suficiente para atingir os objetivos estabelecidos nas seguintes diretrizes da BNCC:

Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas. (BRASIL, 2018, p. 95).

Conforme a autora, uma educação de qualidade deve se ater não à dimensão instrucional de forma reducionista e pragmática, mas sim a uma educação heterogênea, baseada no respeito do outro para que se torne capaz de pensar por si mesmo.

Gasparin (2018) declara que a BNCC traz contribuição para políticas e ações concernente à educação “tais como a formação de professores e a avaliação e, dessa forma, ajudará a superar a fragmentação das políticas educacionais” (GASPARIN, 2018, p. 21); para tanto, reitera que não se trata da existência de uma base como padrão de referência, mas de política educacional que prevê que 60% do conteúdo será definido pela Base e o restante, 40%, é destinado às diversidades locais. A crítica que se faz em relação a isso diz respeito à tentativa de padronizar os processos de avaliação, no sentido de que a parte diversificada não será contemplada nas avaliações. Nesse caso, corre-se o risco de a elaboração de materiais didáticos ocorrer somente sobre a parte obrigatória, materiais que serão usados nos sistemas de ensino padronizados, pré-fabricados por grandes corporações nas escolas.

A definição de linguagem como comunicação e interação na BNCC ressalta a ênfase dada “ao exame histórico e contextual das práticas de linguagem que possibilite o entendimento dos motivos do seu uso, da sua valoração, dos interesses sociais que estão em pauta e das escolhas semânticas efetuadas em certos contextos de uso” (GASPARIN, 2018, p. 21). Segundo a autora, tanto a BNCC quanto os PCN abordam o trabalho com gêneros discursivos, práticas sociais e culturais manifestadas linguisticamente por meio de texto.

A autora assegura que a BNCC relaciona as competências com a vertente da Linguística Funcionalista, relacionando a estrutura das línguas e o uso que os falantes fazem dela em seus reais contextos de comunicação: “Assim, a língua é concebida em sua heterogeneidade, sensível às pressões de uso, devendo ser adequada à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero discursivo” (GASPARIN, 2018, p. 24). Conforme a autora, a Lei de Diretrizes e Base 9.394/96 (LDB) recomenda que o ensino fundamental e o médio trabalhem a língua numa perspectiva de análise reflexiva nos contextos de uso, orais e escritos, para vincular aos propósitos pragmáticos e comunicativos dos educandos no seu contexto socio-histórico. Porém, segundo a autora, há diversas contradições na Base:

Nessa perspectiva, uma base curricular nacional, ao eleger os conteúdos escolares e habilidades que deverão ser desenvolvidas durante o percurso escolar, poderá não contemplar outros conteúdos importantes, que abarquem a heterogeneidade cultural e contribuam para um ensino mais democrático. Sendo assim, muitos saberes poderão ser silenciados, ou, ainda, poderá haver a naturalização de alguns discursos discriminatórios, conservadores e excludentes, pois somente alguns pontos de vistas serão priorizados. (GASPARIN, 2018, p. 28).

A pesquisadora entende que, na BNCC, há ênfase na gramática da língua nos Anos Iniciais que se intensifica nos Anos Finais, como se observa no descritor de habilidades do 7º ano, em que o emprego do verbo *identificar* aparece várias vezes, sendo que identificar não significa compreender os processos linguísticos e gramaticais em um determinado contexto.

A variação linguística é citada no eixo Oralidade, nos Anos Iniciais, mas os conceitos de norma-padrão e preconceito linguístico são sugeridos no 9º ano. Há contradição, pois o professor, ao trabalhar com o conceito de norma-padrão, trabalhará com adequação dos usos da língua: “Da mesma forma, se é citado, no 3º ano, que o aluno deve respeitar a variação linguística usada por diferentes grupos sociais e regionais, rejeitando preconceitos linguísticos, não faz sentido o conceito de esse último ser recomendado apenas ao 9º ano” (GASPARIN, 2018, p. 28).

A autora ressalta que na introdução da disciplina de Língua Portuguesa, na BNCC, o texto é considerado centro das práticas de linguagem, mas, nas habilidades, há ênfase crescente na gramática, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A autora sugere que a escolha dos conteúdos poderia ficar a critério do professor “que faria sua seleção a partir dos próprios textos selecionados, como também, de uma avaliação prévia sobre o andamento em termos de aprendizagem de cada turma” (GASPARIN, 2018, p. 29).

Por fim, conclui que o conhecimento teórico subentendido na Base retrocede diante dos avanços da Linguística Aplicada, pois o foco está na identificação de termos gramaticais, sugerindo o ensino tradicional. Além disso, tenta padronizar o currículo escolar, correndo o risco de priorizar os conteúdos recomendados no documento para o bom desempenho nas avaliações e suprimir o estudo das diferenças locais que caracteriza e molda o nosso país.

Gomes (2018) questiona a existência de um documento que defina a homogeneidade no ensino de Língua Portuguesa. Segundo a autora, não é possível tornar o ensino de LP semelhantes em todo o país, pois as línguas não são homogêneas. Isso é ainda mais verdadeiro em um país de grande extensão territorial como o Brasil, onde há grande mistura de culturas e identidades. Segundo a autora, a interação humana existe por meio de atos de comunicação consolidados pela linguagem e que esses atos de comunicação não são criações, mas pertencem a um sistema semiótico com muitos significados. O sujeito constitui-se ser social por meio do processo discursivo da linguagem. Assim, a situação de comunicação determinará as formas e o próprio discurso de acordo com seu contexto. Conforme a autora, há contradição na construção da BNCC, pois, se todos os textos e discursos são realizados de acordo com o contexto e a quem se dirige, como é possível uniformizar o ensino de LP quando encontramos diferentes tipos de alunos e contextos sociais, históricos e culturais? Como transmitir o mesmo

conteúdo e objetivos a um aluno do campo e a outro da cidade se as experiências e o acesso à informação são diferentes?

O Ensino de LP deve ser pensando nos alunos conforme sua realidade. É necessário o trabalho com linguagem de prestígio, afinal ter múltiplos conhecimentos sobre a linguagem ou conhecimentos linguísticos é essencial para saber circular, participar e refletir sobre as práticas linguagem. (GOMES, 2018, p. 33)

A autora afirma que o processo de escolarização das linguagens consiste na sensibilização que visa desenvolver a consciência e a reflexão. Não se trata de padronização, mas de observação cuidadosa de professores quanto à realidade de cada escola. A experiência e o contato com a realidade devem ser a base do planejamento, bem como da definição das competências que precisam ser desenvolvidas ao longo dos anos. Em relação a este processo formativo, a BNCC explica que é necessário reconhecer as estruturas profundas das formas e valores implícitos nas linguagens. Isso sugere, segundo a autora, que o ensino da estrutura, da forma da língua, é mais relevante do que o ensino da língua em uso nas aulas de LP nas escolas e isso possibilita pensar sobre o tema do condicionamento.

Além disso, se a Base menciona a importância de adaptar o ensino às novas tecnologias e inserir a noção de linguagem em mudança, como ignorar a questão territorial, regional, individual, histórica e, sobretudo, social da linguagem, quando é preciso estar atento e levar em conta as peculiaridades das mutações que sofrem as línguas e as múltiplas formas de comunicação?

Outra crítica na formulação das diretrizes da base feita pela autora diz respeito à segmentação dos eixos sem relação um com o outro. Se a linguagem é responsável pela capacidade dos indivíduos de interagir socialmente, então o discurso consiste no conhecimento de todos esses eixos. A autora defende que o essencial na aprendizagem, além de aprender a língua portuguesa, é a capacidade de pensar a linguagem, que consiste no conhecimento linguístico e não na divisão do conhecimento gramatical.

A autora menciona os PCN (1997) para mostrar contradição da BNCC quanto à existência de várias práticas de linguagem que devem ser mais sistematizadas, pois, se as práticas devem corresponder à realidade do uso efetivo das linguagens, por que sistematizá-las? O uso efetivo da linguagem deve prevalecer no ensino de LP e as representações em várias línguas para que o aluno circule nas mais diversas áreas sociais e construa seus textos e discursos no processo comunicacional, estabelecendo interação entre atores sociais.

Silva (2018) faz breve contextualização da BNCC e apresenta questionamento quanto ao processo de sua elaboração. Em relação à abrangência da base, questiona “se realmente estas diretrizes estarão ao alcance de todos” (SILVA, 2018, p. 55), visto que muitas escolas estão

distantes dos grandes centros urbanos, como na zona rural, comunidade indígena, quilombola; em sua maioria em locais improvisados, com estrutura física precária, em que nem sempre o professor conta com os materiais necessários para exercer com eficiência seu trabalho. A autora pergunta: se a BNCC visa garantir a equidade, será que essas escolas serão atendidas de forma prioritária devido a sua defasagem em relação à aprendizagem dos alunos que as frequentam?

O aspecto que, segundo a autora, se revela problemático é o fato de que, na área de Língua Portuguesa, as orientações se dividirem em eixos. Embora essa divisão torne mais fácil a visualização do conteúdo e das habilidades, alguns professores podem não conseguir estabelecer vínculo entre os eixos. Por esse motivo, a autora sugere que o MEC oriente melhor escolas e professores na implementação da BNCC, com exemplos práticos de trabalho com a associação desses eixos.

Ferreira (2018) afirma que a BNCC contém pontos que precisam ser discutidos e sua implementação exige esforço dos envolvidos. A autora acredita que o currículo básico proposto pelo documento trará melhoria para o ensino e apoio para o trabalho docente, pois traçará os primeiros passos nessa tarefa árdua, mas necessária. Pela análise mais acurada da BNCC, destaca o estabelecimento de atividades de leitura e produção de textos multissemióticos em diversos suportes, inclusive por meio eletrônico, incluindo a produção e divulgação de diferentes gêneros textuais em diversas mídias digitais. Isso leva-a ao seguinte questionamento: Há possibilidade de todos os alunos de escolas públicas desenvolverem essas habilidades ou somente os que possuem recursos tecnológicos serão capazes de desempenhar com eficiência essa atividade? Isso é preocupante, visto que poucas escolas públicas dispõem de sala de informática.

Segundo a autora, na BNCC, a maneira como as habilidades se apresentam num crescente de complexidade de leitura e compreensão de textos é um aspecto elogiável, assim como a reflexão sobre a funcionalidade dos gêneros textuais, a utilização dos recursos linguísticos nas atividades de variados textos, inclusive multimodais, pois as práticas de linguagem contemporâneas envolvem diversos gêneros e textos, compostos por várias linguagens (modos e semioses), combinando diferentes modalidades tais como as linguagens verbal (oral e escrita), visual, sonora, corporal e digital, utilizando diferentes mídias. A autora finaliza recomendando a leitura da BNCC, e o estudo reflexivo aprofundado, pois é indispensável à formação de cidadãos críticos, como proclama o próprio documento.

Valente (2018) lembra que a BNCC chegou ao meio acadêmico provocando contradições, principalmente no que diz respeito à falta de participação da comunidade escolar e da sociedade civil na sua elaboração. Conforme Valente, a BNCC, ao estabelecer

competências e habilidades que indicam o que deve ser trabalhado, parece tentar controlar o profissional da educação. Esse documento, ao focar nas avaliações sistêmicas, enfatiza o resultado em vez do ensino-aprendizagem:

Percebe-se a existência de interesses mercadológicos em pontos como, por exemplo, na alfabetização mais precoce, dentro das lógicas da escolarização, ou na ênfase dada a determinadas disciplinas em detrimento de outras, sempre focando nos rankings internacionais que avaliariam a qualidade da educação. (VALENTE, 2018, p. 78).

A BNCC, diz a autora, atribui papel central ao texto na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos. O conhecimento dos gêneros, textos, língua, norma-padrão, diferentes linguagens, deve ser mobilizado em prol do desenvolvimento das habilidades de leitura, produção e manejo das linguagens, que, por sua vez, devem servir para aumentar a participação nas práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. Porém, as propostas do ensino de gramática na BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental assumem grande peso no documento. A autora cita como exemplo o conteúdo para desenvolver as habilidades para trabalhar com o dicionário, consciência grafo fonêmica, estruturas silábicas, acentuação, pontuação, entre outros, no 3º ano para crianças de 8 anos: “A escolha desses conteúdos e a insistência na classificação em séries iniciais parece ser um retrocesso ao que já foi definido nos Parâmetros Curriculares” (VALENTE, 2018, p. 76-77). Ademais, a BNCC não menciona obrigatoriedade dos agrupamentos propostos para o currículo, porém parece mais do que uma simples sugestão. De acordo com a autora, a Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED):

considera que a BNCC está nitidamente voltada para as avaliações em larga escala, isto é, quantificação e padronização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. O texto entra em minúcias acerca das finalidades e objetivos do ensino, vinculando qualidade às avaliações sistêmicas, tirando o foco da aprendizagem como ato pedagógico e colocando sobre o resultado, e conseqüentemente produzindo uma visão equivocada de padronização de qualidade, que só os professores com boa formação conseguirão superá-la, enquanto o restante será impelido a segui-la como uma receita. (VALENTE, 2018, p. 76-77).

A autora ressalta que o foco da Base está nos rankings internacionais que têm a função de avaliar a qualidade da educação voltada para a imagem da educação brasileira em nível internacional.

Morales (2018) critica a forma como são tratados os objetos de conhecimento e as habilidades no documento, sustentando que a BNCC ignora a singularidade das pessoas e a situação física e financeira das escolas, o que torna a implementação problemática. Segundo o autor, a Base apresenta inconsistência na habilidade de produção de textos nos três primeiros anos da educação infantil, pois, nessa fase, “as crianças ainda usam letras, números, sinais de

pontuação, símbolos matemáticos, parágrafos, espaços entre palavras, leitura e escrita” (MORALES, 2018, p. 84). Mesmo com a instrução do professor, querer que os alunos produzam textos contextualizados ignora as complexidades da alfabetização e as possíveis dificuldades de aprendizagem das crianças. Conforme o autor, a situação é agravada pela antecipação da alfabetização prevista na última versão da base, que agora exige que os alunos sejam alfabetizados até o final do segundo ano, quando têm sete anos.

O autor destaca que a BNCC, quando define uma habilidade como selecionar livros disponíveis nos espaços físicos da escola ou em meios digitais para leitura individual, ignora informações importantes sobre a realidade escolar de cada bairro, de cada cidade e de cada estado em relação à estrutura física da escola:

A padronização do ensinar e do aprender proposta pela Base não se sustenta devido às múltiplas e heterogêneas realidades sociais, econômicas e culturais vivenciadas pelas escolas, pelos professores e pelos estudantes. Cada escola, cada professor e cada turma possuem suas próprias especificidades no que diz respeito ao ensinar e ao aprender, portanto, é inviável uniformizar a educação em todas as regiões do Brasil. A inviabilidade inicia quando a versão aprovada da BNCC é validada tanto para escolas públicas quanto escolas privadas. (MORALES, 2018, p. 85).

Para o autor, a habilidade de utilizar *softwares*, inclusive de edição de texto, surpreende, pois é contraditório propor que todos os alunos utilizam o *software*. Deve-se garantir que em todas as escolas brasileiras os computadores estejam em funcionamento e o *software* disponível.

Conforme o autor, há uma variedade de habilidades que dar ênfase na identificação e classificação de elementos gramaticais do quarto ao nono ano e cita os Parâmetros Curriculares Nacionais para expressar que ensinar e aprender a nomenclatura não é importante porque não é usado na vida cotidiana. Essas habilidades na BNCC indicam que o texto, neste documento, é apenas pretexto para ensino de gramática. Portanto, há incoerência, pois se o ensino de Língua Portuguesa se mostra ancorado na concepção de língua como espaço de interação, não deveria enfatizar o ensino de conteúdos gramaticais, a aprendizagem da nomenclatura e a norma-padrão.

Segundo o autor, a BNCC, ao definir os conteúdos e os gêneros textuais a ser ensinados em cada ano, limita a ação docente do professor: “No segundo ano, constam tirinha e quadrinhos, no terceiro ano, estão definidos gráficos e tabelas, no sexto ano, carta, *e-mails*, *post*, notícia, etc.” (MORALES, 2018, p. 84). Enfim, os problemas da BNCC no componente curricular Língua Portuguesa dizem respeito à idealização da educação num país marcado pela desigualdade social e econômica, desconsiderando as diferentes realidades e desejar que todos os alunos desenvolvam as mesmas habilidades.

Ribeiro (2018) sustenta que a BNCC, ao evidenciar a prescrição gramatical para o ensino de Língua Portuguesa em detrimento de práticas de análise e de produção textual, apresenta imprecisões na sua estrutura. A autora entende que a BNCC vê o ensino da Língua Portuguesa como correção de erros e resolução de exercícios, com método de ensino baseado em conceitos da língua como sistema. Esse fato ocorre porque as atividades de Língua Portuguesa têm precedência sobre as teorias gramaticais.

A autora reitera que os PCN afirmam que o ensino de LP tem por objetivo utilizar a linguagem como objetivo de interação e amplitude discursiva da língua e defini-la como uma das condições para os indivíduos participarem plenamente na sociedade. Nesse sentido, os conteúdos gramaticais não seriam mais o centro das atividades de LP, mas o uso da língua falada e escrita e a reflexão sobre esses usos a partir da análise linguística.

Segundo a autora, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a interação com as múltiplas linguagens (incluindo a escrita) permite aos alunos entrar no mundo do letramento, confirmando sua identidade no grupo e realizando seu potencial. Por isso, é preciso considerar que o ensino de Língua Portuguesa a partir do ensino de nomenclatura por categorias de palavras não ajuda o aluno a realizar seu próprio potencial, “pois classificar palavras não produz discurso e sem discurso não há voz, não há posicionamento social” (RIBEIRO, 2018, p. 92).

Ao aprofundar a análise da BNCC, encontram-se dois eixos de maior amplitude na área de Linguagens: o eixo de produção, ação sobre as coisas pelas quais o homem transforma a natureza, e o eixo de comunicação, em que as ações do estudante sobre outras pessoas criam relações intersubjetivas. Segundo a autora, considerando a necessidade de processar a linguagem em suas três formas, a saber, verbal, não verbal e multimodal, os alunos compreenderão melhor a estrutura do texto e serão capazes de manipulá-lo, aceitá-lo, refutá-lo e alterá-lo. Quando a Base afirma que os alunos devem compreender, analisar e refletir sobre a língua, assume essa visão de que a própria língua é o objeto da aprendizagem:

Portanto, as competências específicas da Base em sua maioria trazem reflexões de uma nova perspectiva de ensino da Língua Portuguesa, pois compreende a linguagem como construção humana, histórica e social; almeja confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens prevendo a coerência de sua posição e a dos outros; respeita e preserva diferentes linguagens utilizadas por diversos grupos sociais. (RIBEIRO, 2018, p. 93).

A BNCC, afirma a autora, fragmenta o texto ao trabalhar com atividades isoladas de acentuação, pontuação, uso do dicionário, derivação sufixal, aposto e vocativo, entre outros, propondo o trabalho com as características do texto desvinculadas da produção/leitura e lança

os conteúdos para o professor montar sua aula. Ela levanta o seguinte questionamento: “será que o professor saberá articular esses conteúdos ao trabalho com gêneros diversos sem cair no ‘texto como pretexto’?” (RIBEIRO, 2018, p. 98).

Gonzaga (2018) pontua que, numa avaliação geral da BNCC, no componente curricular de Língua Portuguesa do ensino fundamental, os conceitos de gêneros e linguagem coincidem com os dos PCN, mas a forma com que devem ser aplicados para atingir um fim se diferencia, com um capítulo de proposta de como trabalhar com a variação linguística. A BNCC faz uma tentativa fracassada de regular toda a Educação Básica, pois prevê as diferenças regionais, nos eixos da oralidade, mas não apresenta proposta de análise e reflexão na sala de aula.

Segundo o autor, a BNCC definiu dois conceitos para avançar o currículo no Brasil. Primeiro, descrito pela Constituição, estipula que em termos de temas curriculares é necessário distinguir entre conhecimentos básicos e conhecimentos diversificados, devendo ser entendido que suas competências e diretrizes são comuns e os currículos são diversificados. O segundo ponto é voltado para o currículo, mencionando que os conteúdos curriculares estão a serviço da evolução de competências; a orientação da LDB deve considerar o que é necessário e essencial para o aprendizado.

De acordo com o autor, ao contrário dos PCN, o Eixo Oralidade da BNCC privilegia o trabalho com a norma padrão da língua, pois

entre os objetos de conhecimento que o educando deve desenvolver do primeiro ao nono ano está o procedimento de escuta de textos, e entre as habilidades, consta que o aluno deve ser capaz de resgatar assuntos e informações presentes em situações de escuta formal de textos. (GONZAGA, 2018, p. 98).

O autor acredita que, em relação ao Eixo da Leitura, o foco das sugestões de leitura é identificar e compreender os gêneros discursivos presentes nos textos para estimular o letramento dos alunos nos diferentes gêneros. A habilidade de interpretação depende da possibilidade de compreensão das estruturas de vários gêneros. Para um ensino mediador, os tipos de gêneros que os alunos já conhecem não são considerados para que continuem a aprender novos tipos. Enquanto, no Eixo Escrita do primeiro ano, a finalidade é elaborar e revisar pequenos textos levando em consideração o conteúdo e o objetivo do discurso. Porém, devido à adoção de novos gêneros nos cinco eixos, torna-se um ensino repetitivo.

Por fim, destaca que a BNCC privilegia o ensino da norma padrão, o texto sendo apenas uma desculpa para ensinar gramática, ignorando que o ensino do português não deve se basear no ensino exclusivo de normas gramaticais. Em relação aos estudos literários, o documento privilegia a poesia e as narrativas ficcionais, não havendo sugestão de diálogo com outras áreas do conhecimento, como matemática, história e filosofia.

Por fim, ao analisar o livro *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): língua portuguesa (e) m debate* composto por textos produzidos por pesquisadores que também são professores de Língua Portuguesa, é possível perceber que há várias controvérsias relacionadas aos descritores propostos pela BNCC, considerando as diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, pressupostos pela Linguística Aplicada, considerando também as discussões sobre as relações de usos da língua na sociedade e as condições da disciplina de língua Portuguesa, ensejando assim, que os professores devam buscar conhecimentos, principalmente sobre a conceituação de linguagem, língua e literatura para estabelecer metodologias adequadas ao ensino de leitura, em especial leitura de textos literários.

3.3 Literatura no ensino fundamental na BNCC

A criança deve interagir com textos literários desde sua entrada na escola. Ao ouvir a voz do professor, ela se insere “na interlocução com o discurso escrito organizado numa sintaxe, num léxico e numa prosódia diferentes, como passa a compreender as modulações de vida que se enunciam num texto escrito” (BRITTO, 2012, p. 109). É possível realizar atividade de leitura em sala de aula, especialmente de leitura literária, com crianças bem pequenas e ir avançando de textos mais simples para os mais complexos, conforme o seu avanço nas etapas de ensino.

Veremos a seguir a importância que a BNCC estabelece para a Literatura, mais especificamente a leitura literária no Ensino Fundamental.

3.3.1 Proposta de ensino de literatura no ensino fundamental na BNCC

A BNCC propõe o campo artístico-literário para possibilitar o contato das crianças, adolescentes e jovens com as manifestações artísticas e culturais, especialmente, o contato com a arte literária, visando ampliar e diversificar as práticas de leitura, compreensão e fruição de textos literários e o compartilhamento das manifestações cultural, linguística e semiótica. O campo artístico-literário visa ainda ampliar os interesses que movem a arte e a literatura, assim como as mídias que dão suporte a estas manifestações, experimentando a arte e a literatura como expedientes que permitem conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, agir, sentir e desenvolver atitude de valorização e de respeito ao outro, assim como desenvolver habilidades que garantam compreensão, apreciação, produção e compartilhamento de textos dos variados gêneros das esferas literária e artística.

Ao analisar a ocorrência da palavra *literatura* na BNCC e seus termos relacionados, constatou-se que a palavra não aparece na apresentação, introdução ou partes relacionadas à sua estrutura.

A Literatura aparece em dois momentos na etapa Educação Infantil. No primeiro, refere-se às experiências que o educador deve proporcionar às crianças a fim de que conheçam a si, aos outros e o ambiente através de brincadeiras, experiências com vários materiais, aproximando-as da literatura e das pessoas. No segundo, refere-se às experiências propostas pelo educador/mediador entre os textos literários e as crianças, contribuindo para desenvolver o gosto pela leitura, da imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Em ambos os casos, literatura apresenta-se de forma genérica, sem alusão a seu conceito ou função. Entende-se que o simples contato da criança com literatura a despertaria para a arte. A criança não nasce gostando de ler; entretanto, ela pode gostar de literatura se entender a leitura do texto literário a partir de sua dimensão estética, que pode ocorrer por meio da mediação do professor em sala de aula.

A BNCC, ao se referir sobre o contato da criança com os textos literários, afirma que “essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza” (BRASIL, 2018, p. 39). Realmente, essa é a função primordial da literatura; no entanto, quando essa função “se traduz nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se)” (BRASIL, 2018, p. 39), percebe-se falta de critério, pois não se estabelece como o professor deve proceder para levar a leitura ao aluno com o objetivo de despertar a curiosidade pelo livro. María Tereza Andrueto afirma que é necessária a interação da criança com os livros para despertar o gosto pela leitura e descobrir sensações que somente a literatura pode lhe proporcionar, pois

todos sabemos o quanto é difícil, para não dizer impossível, que uma criança se converta em leitor porque recebeu um livreto num estádio de futebol ou na praia. Silvia Bleichmar diz que há inclusões que são exclusões. Uma criança ou um jovem tem direito a se converter em leitor, mas esse direito, se é que na verdade queremos concedê-lo, envolve ocasiões de encontro, como disse há alguns anos nossa querida Graciela Montes, muitas ocasiões e muitos, persistentes e contínuos espaços de encontro (quantidade, persistência e continuidade que, por outro lado, só são possíveis com mediadores capacitados e em projetos de longo prazo, não em ações pontuais que só resultam em mentirosos efeitos midiáticos), o que inclui o acesso àqueles livros que podemos comprar em livrarias, à qualidade e à diversidade desses livros e à qualidade e à diversidade de vozes que os bons livros de uma cultura podem nos oferecer. (ANDRUETTO, 2012, p. 64-65).

A BNCC, nos campos de experiências na Educação Infantil, trata sobre o contato das crianças com textos literários para que se familiarizem com livros de vários gêneros, distingam entre ilustração e escrita e aprendam a direção e o método correto de escrita; reiterando assim, a literatura numa perspectiva pragmática, pois enfatiza a necessidade de conhecer os gêneros literários, sobretudo, classificá-los, ler para poder escrever e adquirir um saber sobre a escrita;

obviamente que leitura e escrita estão inter-relacionadas, o problema ocorre quando a leitura literária aparece com uma função meramente instrumental.

Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em *escritas espontâneas*, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (BRASIL, 2018, p. 43, itálico no original).

No componente Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, anos iniciais da BNCC, *literatura* apresenta-se como práticas de linguagem contemporâneas, referindo-se à intercorrelação das formas de participação nas atividades sociais através dos meios eletrônicos: “Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, podem-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; (...). Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente.” (BRASIL, 2018, p. 68). Nesse trecho, um livro de literatura é equiparado a um filme, não há ênfase no valor da obra literária. Perissé (2006) enfatiza que somente quem tem sensibilidade pode perceber a diferença entre comunicação por meio de recursos tecnológicos e diálogo, e essa sensibilidade pode ser assegurada pela interação entre autor e leitor em um texto literário:

O leitor que se deixou impregnar pela palavra criativa descobre, por exemplo, que a mera comunicação não constitui diálogo. Podemos viver num mundo extremamente informativo, opinativo e comunicativo, mas paupérrimo de verdadeiro diálogo. A comunicação torrencial da Idade Mídia não garante a instauração do campo lúdico do encontro interpessoal. (PERISSÉ, 2006, p. 19).

Além disso, a BNCC não estabelece um direcionamento a respeito da forma como um professor formador de leitor deve proceder quando o aluno concluir a leitura de um livro. Alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pela falta de prática de leitura, precisam de orientação específica para agir depois de ler um livro. Além do mais, o uso dos verbos *poder*, *seguir* e *acompanhar* está distante dos procedimentos sugeridos por especialistas.

A educação verbal autêntica, a meu ver, é levar-nos a mergulhar pessoalmente nas águas da linguagem. Ou, em termos mais pedagógicos, criar condições para que, em particular as crianças e os jovens, experimentem profundamente como a linguagem, essa realidade de todos e de ninguém, é ‘fabricante de mundo’. (PERISSÉ, 2006, p. 29).

As orientações sobre a produção de variados gêneros textuais que predomina na BNCC ilustram a dimensão instrumental da leitura. O tempo que o professor investirá para orientar os alunos para “produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, (...), dentre outras muitas possibilidades” (BRASIL, 2018, p. 68), depois ler um livro de literatura, deveria ser aplicado ao que é peculiar na leitura do texto literário, a fim de despertar os alunos para a leitura e o encontro da literatura, além de estimular a imaginação e o conhecimento de si, dos outros e do mundo.

A BNCC reitera que, em documentos curriculares anteriores, os estudos teóricos e metalinguísticos sobre a literatura estão vinculados à reflexão e ao uso. A literatura na Educação Infantil e Ensino Fundamental não pode ser um fim em si mesmo, mas uma forma de levar o aluno a refletir sobre a língua/linguagem em práticas social de leitura e de produção.

Entretanto, a literatura não é especificada nas práticas de leitura; restringe-se à relação entre livros de literatura e textos científicos e jornalísticos: “Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias” (BRASIL, 2018, p. 74). Nesse trecho, dá-se atenção especial às mídias digitais, à forma como os textos são divulgados no meio social, relegando a espaço secundário a literatura. Segundo Perrone-Moisés, o uso de textos não literários em detrimento aos textos literários em sala de aula priva os alunos do conhecimento de sua cultura, por isso “a introdução, nos programas escolares, de textos comunicativos extraídos da mídia, mais fáceis e mais ao gosto dos jovens, em prejuízo dos textos clássicos, é uma irresponsabilidade” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 79).

Outro estudioso na área da leitura ressalta que a finalidade principal do ensino visa ampliar a consciência do aluno para viver no mundo:

Mais do que trazer dados e informações para a sala de aula, cabe aos professores (o “como fazer” é que é problemático) oferecer espaço para que o aluno aprenda. Deixar aprender mais do que ensinar, eis a difícil-fácil tarefa. Sugerir mais do que explicar. Ou em outros termos – permitir que o contato vivo com a literatura traga à tona temas vitais, faça brotar a reflexão responsável, compromissada e entusiasmante. (PERISSÉ, 2006, p. 52).

Além de tudo, o trecho da BNCC suscita os seguintes questionamentos: Quais livros de literatura circulam em várias mídias? Que ações se percebem nessas habilidades em relação à formação do leitor literário? Há preocupação de que o aluno desenvolva as habilidades de reconhecer a linguagem literária do texto, de apreciar o estético, de estabelecer relações do texto com sua vivência? Como se desperta o interesse pela literatura, sem desenvolver a habilidade de leitura crítica de textos literários?

A BNCC, ao tratar da literatura infantil e juvenil, alude à complexidade cognitiva das atividades de leitura que se expressam pela diversidade cultural nas diferentes produções e formas de expressão no sentido de ampliar o repertório do leitor pelo aumento progressivo de atividades de leitura desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, mas não explicita como a complexidade da leitura se desenvolve: “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, 2018, p. 75).

Essa “demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 75). Como ocorreria esse aumento progressivo das leituras de textos literários? Seria de forma qualitativa ou quantitativa?

Há que se analisar a qualidade das obras literárias, pois

A literatura infantil engloba notável heterogeneidade de textos, em decorrência das mudanças por que passa seu destinatário. No entanto, não abdica da integridade, assegurada pela pesquisa constante de uma arte original e criadora. É este o resultado que cativa o leitor, independentemente da idade e condição dele. (ZILBERMAN, 1985, p. 83).

A expressão leitura literária nas dez competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental alude à prática de leitura que possibilita a fruição estética, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência, o exercício de um direito do ser humano, assim como o “direito à informação e aos conhecimentos disponíveis” (BRASIL, 2018, p. 86). No entanto, a concepção de leitura não está clara na BNCC; nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a leitura aparece como decodificação: “Saber *decodificar palavras e textos* escritos” (BRASIL, 2018, p. 93, *italico no original*). Neste documento não há sugestão de leitura que possibilite ao aluno apreciar a literatura e compreendê-la de uma forma que possa participar da leitura do texto e descobrir a multiplicidade de seu significado, pois o significado nunca é dado no texto. A leitura é uma construção de sentidos pelo sujeito; portanto, o grande desafio do professor de português no Ensino Fundamental é envolver os alunos na leitura de textos, especialmente do texto literário.

Na BNCC, *literatura* relaciona-se à diversidade de textos, culturas e suportes textuais que contemplam a organização do currículo escolar, na qual inclui a literatura universal e a literatura juvenil entre as diversas modalidades de expressão/interação que se dá na/pela língua. Ocupa-se, assim, de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, “como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, (...) tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais” (BRASIL, 2018, p. 157). Nesse caso, a literatura é tratada como evento cultural, sem muita relevância para o ensino da língua portuguesa. No entanto, a leitura literária permite ao leitor compreender o que a linguagem cria e, assim, vivenciar a paixão por assuntos que só a literatura pode traduzir.

Este é um mundo aberto ao leitor, que o torna muito consciente de quem ele é, o que ajuda a entender tudo ao seu redor.

A literatura também faz alusão à leitura de livros que rompam com as expectativas de leitor, sobretudo se pertencerem ao mesmo gênero literário; nas habilidades de oralidade, menciona-se a compreensão e interpretação do texto através de leitura ou fala fluente, respeitando o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais. Nesse caso, há preocupação mais na forma como o leitor faz a leitura do texto escrito do que no seu conteúdo. A leitura não é discutida como diálogo entre seus interlocutores: autor e leitor do texto, como descoberta do mundo.

Uma das habilidades específicas ao 5º ano, do ensino fundamental, trata do planejamento de produção de resenhas digitais em áudio ou vídeo sobre críticas de brinquedos e livros de literatura infantil “Assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo.” (BRASIL, 2018, p. 121). E, em uma das habilidades no eixo Análise linguística/semiótica do campo da vida cotidiana, propõe-se a “Identificar e reproduzir, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto)” (BRASIL, 2018, p. 123).

O documento pretende estabelecer vínculo entre literatura infantil e o uso da tecnologia. Nessas habilidades, não há objetivos específicos direcionados à leitura do texto literário no sentido de orientar o aluno para a fruição e compreensão do texto literário, ou seja, o que é essencial na literatura é relegado a segundo plano.

A expressão texto literário, nos campos de atuação, contempla as dimensões formativas imprescindíveis no uso da linguagem, dentro e fora da escola, mostrando a importância desse tipo de texto em “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” (BRASIL, 2018, p. 84).

Essas habilidades estão voltadas para finalidade prática e não contemplativa. A literatura não visa fins práticos, mas artístico. Entretanto, no campo artístico-literário, o texto literário é tratado do ponto de vista de sua composição e das configurações da situação de produção, ou seja, aos aspectos formais do texto, considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança, sem levar em consideração a fruição literária:

Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos

textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. (BRASIL, 2018, p. 159).

Quanto à fruição da leitura literária, possibilitando o desenvolvimento do senso estético, valorizando as dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura, a BNCC cita como gêneros “lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros” (BRASIL, 2018, p. 132).

Além dos gêneros citados, podem ser acrescentadas leituras de literatura clássica, principalmente dos romances infanto-juvenis. Perrone-Moisés (2016) ressalta que a leitura criativa e transformadora é fundamental, mas parte do professor o exemplo de leitores “que quiseram ser leitores, que fizeram essa opção, e sabem qual o poder da palavra literária, da palavra que nos livra da pior escravidão: a de estarmos satisfeitos conosco mesmos” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 82).

Ao analisar cada contexto em que a palavra *literatura* e termos a ela relacionados aparecem na BNCC, é possível ter noção de sua importância nesse documento. A literatura é objeto de pouca atenção, apresentando-se em sentido genérico, sem detalhamento e sem vinculação com a prática em sala de aula. As práticas de leitura não especificam literatura. Até mesmo nas dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, o termo aparece como práticas de leitura literária; como práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades; ou seja, literatura aparece como campo de atuação da leitura, como fazer social específico e delimitado e não como eixo integrador de componentes curriculares. Se literatura, na BNCC, fosse um eixo, como estava na versão anterior (BRASIL, 2017), seria organizada por unidades temáticas e se configuraria como um bloco de conteúdo relacionado aos textos literários, dando maior importância ao seu ensino.

O eixo da Educação Literária da versão anterior (BRASIL, 2017) pretendia desenvolver competências nos alunos para que se tornassem leitores de textos literários, deixando claro que o ensino de literatura não seria apenas trabalhar a estrutura do texto, mas possibilitar a experiência estética através da fruição literária:

Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. (BRASIL, 2017, p. 65).

A leitura literária na BNCC definitiva é um tipo de leitura em oposição a outras que tem como objetivo informar, conhecer, pesquisar, participar, entre outros, caracterizando-se pela

fruição como prazer e satisfação, “sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; [...] dentre outras possibilidades” (BRASIL, 2018, p. 71).

Assim como a arte faz parte do componente curricular obrigatório da BNCC, a literatura deveria ter espaço, pois uma e outra visam expressar o imaginário humano. A literatura utiliza o texto literário como objeto de fruição, cuja intencionalidade é artística, merecendo destaque no ensino escolar, pois tem a função de levar o leitor a refletir sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Em última análise, a Literatura na BNCC não permeia todo o componente curricular de Língua Portuguesa, não há um tópico específico sobre seu ensino e suas especificidades. A literatura não tem a mesma ênfase dos textos digitais no ensino de Língua Portuguesa que permeiam quase toda a área de Linguagem. A cultura digital impõe-se no contexto atual, mas é de lamentar a falta de reconhecimento da literatura como objeto essencial à formação da criança e do adolescente.

4 DERIVAÇÕES PROFISSIONAIS DA REFLEXÃO ACADÊMICA

Após concluir os tópicos do programa de mestrado e me dedicar ao aprendizado da linguagem, da língua, da literatura e do ensino, expandi minha concepção sobre literatura, sua relação com o ensino da língua e com a vida dos alunos e aprendi que o trabalho que realizo em sala de aula com literatura pode ser mais significativo para os alunos.

É preciso trabalhar com textos literários de diferentes gêneros, e é possível utilizar obras integrais da literatura nacional e estrangeira, mesmo com os problemas de falta de acervo e de biblioteca na escola. Na literatura, não basta focar na estrutura do texto literário, é necessário ir além: o ensino da leitura tem como principal função despertar o conhecimento do leitor sobre si mesmo, o outro e o mundo e mostrar-lhe as possibilidades da leitura para que o aluno perceba que outra realidade é possível, além do que está habituado a perceber.

Muitos professores estão envolvidos no trabalho com obras literárias, mas, geralmente, as escolas e os alunos não as têm. Os professores precisam tirar cópias dos livros, o que prejudica a leitura, porque livros não são apenas compostos por textos, mas por tudo o que os constituem: capa, contracapa, orelha de livro e seu formato e ilustração (de que a cópia em preto e branco tira o brilho).

Nossa função vai além da sala de aula, dos seus corredores, dos muros da escola. O papel social do professor é político: se não tem biblioteca, devemos reivindicar junto à comunidade escolar e ao poder público à construção de uma, com acervo variados de livros e com bibliotecário. O que não podemos é deixar os alunos à mercê das circunstâncias, sem realizar um bom trabalho por falta de estrutura física da escola e de materiais pedagógicos.

O trabalho com a leitura de textos literários leva o aluno a perceber toda a maleabilidade da língua, como as várias formas de se expressar e, conseqüentemente, a compreensão da língua não como algo estático, pronto e acabado, mas como algo vivo a seu serviço para interação com o outro. Ao trabalhar com a leitura de textos literários, damos possibilidade ao aluno de ampliar sua capacidade de usar e viver a língua de forma autêntica em qualquer circunstância da sua vida social.

Formar leitores de textos literários é nosso dever de professores de Língua Portuguesa e direito do aluno. Por isso, é preciso conhecimento teórico para abrir caminhos e delinear metodologias adequadas. Interagir com o aluno no momento da leitura de textos literários para conhecer seu conhecimento linguístico-textual e de mundo é fundamental para a seleção de textos em seu nível de interpretação. Devemos cuidar para não fazer com que os alunos repudiem o texto literário. Isso é possível quando lhes damos a oportunidade de estabelecer relação entre seu conhecimento do mundo e o texto com o qual entra em contato pela leitura.

Não devemos subestimar a compreensão dos alunos sobre os textos, mas fazer o possível para ajudá-los a preencher as lacunas do texto com a sua interpretação.

Será que nós, professores formadores de leitores, não estamos simplesmente utilizando metodologias de forma pragmática? Temos conhecimentos teóricos para ser formadores de leitores de maneira que os alunos compreendam o texto para conhecer melhor a si, despertando neles o desejo em conhecer mais sobre o autor, sobre suas obras, estabelecer relação entre um texto e outro pelo tema? Ou será que estamos lidando com fragmentos de texto descontextualizados e simplificados sem dar aos alunos a oportunidade de interagir e construir significado com base em sua experiência?

A linguagem representa o mundo, mas a realidade é construída pelo pensamento e pela linguagem humana, por isso cada pessoa tem uma visão diferente. A literatura anuncia outras possibilidades de mundo, já que o mundo não é uma coincidência absoluta. Então, por que insistir em uma resposta que coincida com a nossa ou com a do livro didático, menosprezando a resposta do aluno? Como aponta Umberto Eco (2001), a razão pela qual as obras literárias têm liberdade de interpretação é que fornecem um discurso com muitos planos de leitura; enfrentamos a ambiguidade da linguagem e da vida.

Todorov (2009) corrobora este ponto de vista ao afirmar que o sentido de uma obra literária se dá por meio do conhecimento do texto pelo leitor, ao invés de sua subjetividade em relação a obra: “É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento” (p. 31). Para isso, é necessário que os alunos entendam a história literária ou a análise estrutural de uma obra literária, mas nada substitui o sentido da obra, que é o fim em si mesma.

Sempre há tempo para rever a prática, principalmente em relação à leitura de textos literários. O que não podemos é continuar utilizando concepções de educação ultrapassadas, que, em vez de atrair os alunos para os livros, os afastam. A leitura só lhes terá sentido quando associarem o texto com seu mundo, quando tiverem a liberdade de expressar o sentido que estabelecem a partir do texto. Caso contrário, vamos continuar criando “letores” que lerão apenas para tirar notas nas avaliações e responder o que pensam que queremos como resposta. Formar leitores é mostrar caminhos, não mostrar o caminho. É caminhar junto com o aluno, mostrando as várias possibilidades de leituras.

No início do ano letivo, fazemos um planejamento real de conteúdo, temos consciência do planejamento da nossa disciplina? Traçamos caminhos para que os alunos se desenvolvam em relação à oralidade, leitura e escrita? Devemos ter consciência do que ensinamos, por que

ensinamos, como ensinamos e se o que ensinamos traz aprendizado efetivo para a vida social do aluno.

Outros questionamentos surgem para despertar para nossa atividade docente: ensinamos por que o conteúdo está no programa de ensino ou temos intenção ao ensinar o conteúdo para o aluno? Como dar intencionalidade à ação educativa? Como compreender e controlar o processo que estamos realizando na escola? Por que trabalhar com textos literários em sala de aula, que estratégias utilizar, qual a finalidade?

O ensino exige que os professores entendam a concepção de linguagem, língua, literatura e ensino; compreendam a relação entre leitura, literatura e ensino; e, acima de tudo, tenham consciência de que ensinam, para que ensinam e como ensinam. Para isso, não basta conhecimento teórico, é preciso conhecer o que o aluno já sabe para ampliar sua compreensão do conteúdo. Tudo parte da consciência que temos sobre nós mesmos.

REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do gato, 2012.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ARAÚJO, Francerly Moreira Barreiro de. **Literatura no ensino fundamental: proposta de letramento literário para o 9º ano**. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade Federal de Campina Grande. Cajazeiras-PB, 158 p. 2015.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 38-47.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROVAL, Célia Fagundes. **Gêneros do discurso na escrita: rediscutindo princípios e práticas**. São Paulo: FTD, 2012.
- BERTI, Margot Kirsch; VERTUAN, Patrícia; TORRES, Saionara Mazzochin. Macauã: uma proposta de letramento literário a partir do conto mato-grossense de Ivens Cuiabano Scaff. In MELLO, Ângela Rita Christofolo; GOMES, Nataniel dos Santos (org.). **O trabalho com Língua Portuguesa e a literatura na Educação Básica do Proletras**. Cárceres: UNEMAT Editora, 2019, p. 85-94.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Proposta preliminar**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, segunda versão, 2016.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BORGES, Carlos Roberto; PRZYVITOSKI, Daniela Fidelis de Moura; DOMICIANO, Márcia Aparecida Moraes. Book trailer: um gênero digital a favor da leitura. In MELLO, Ângela Rita Christofolo; GOMES, Nataniel dos Santos (org.). **O trabalho com Língua Portuguesa e a literatura na Educação Básica do Proletras**. Cárceres: UNEMAT Editora, 2019, p. 39-50.
- BORDIN-LUIZ, Viviane. **A leitura da literatura no ensino fundamental II: Bases teóricas e práticas possíveis**. Dissertação (mestrado em Letras). Centro de Educação, Comunicação e Artes. Cascavel – PR, 113 p. 2016.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP, Mercados de letras, 2012.
- _____. **Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento**. Calidoscópico, v. 5, n. 1, p. 24-30, jan. / abr. 2007.
- _____. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do gato, 2015.
- CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: Ciência e cultura. São Paulo. USP, 1972, p. 81-90.

- CENEDEZI, Marineia Lima. **Leitura literária em discurso: A escolarização da literatura no ensino fundamental II**. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade Federal de Uberlândia, 100 p. 2015.
- COUTINHO, Almir da Silva; BUCHELT, Sandra Cristina. Uma proposta de intervenção didática para a ampliação da capacidade leitora com os gêneros textuais: crônica e notícia. In MELLO, Ângela Rita Christofolo; GOMES, Nataniel dos Santos (org.). **O trabalho com Língua Portuguesa e a literatura na Educação Básica do Proletas**. Cárceres: UNEMAT Editora, 2019, p. 67-78.
- CUNHA, Maria Luana de Araújo. **A construção alegórica e a crônica: uma proposta para o trabalho com a literatura no ensino fundamental**. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade Federal do Acre – UFAC, 107 p. 2016.
- DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ECO, Umberto. **A literatura contra o efêmero**. Folha de São Paulo, Caderno "Mais", 2001.
- FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Memórias de leitura e educação infantil**. In SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 50-59.
- FERREIRA, Daiane dos Santos. Educação robótica, escola e aluno ideal: as orientações norteadoras da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In RIBEIRO, Kelli da Rosa; NASCIMENTO Silvana Schwab (orgs.). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): língua portuguesa (e) m debate**. Rio Grande: Ed. da UFRG, 2018, p. 11-20.
- FERREIRA, Irene de Marco. Base Nacional Comum Curricular: língua portuguesa no ensino fundamental, uma proposta arrojada. In RIBEIRO, Kelli da Rosa; NASCIMENTO, Silvana Schwab do (org.). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): língua portuguesa (e) m debate**. Rio Grande: Ed. da UFRG, 2018, p. 62-71.
- FONTÃO, Luciene. **A Literatura no ensino fundamental: leitura e recepção Anuário de Literatura**, vol. 15, n. 2, 2010.
- GASPAR, Maria Cilene Gonçalves. **Literatura no ensino fundamental: uma proposta a partir de Edgar Allan Poe**. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade Federal do Acre, 142 p. 2017.
- GASPARIN, Carolina Velleda. A língua portuguesa na perspectiva da base nacional comum curricular. In RIBEIRO, Kelli da Rosa; NASCIMENTO Silvana Schwab (org.). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): língua portuguesa (e) m debate**. Rio Grande: Ed. da UFRG, 2018, p. 21-31.
- GERALDI, João Wanderley. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João editores: 2015.
- GOMES, Simoni Machado. **A Base é a Educação ou condicionar é a Base?!**. In RIBEIRO, Kelli da Rosa; NASCIMENTO Silvana Schwab (org.). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): língua portuguesa (e) m debate**. Rio Grande: Ed. da UFRG, 2018, p. 32-41.
- GONZAGA, Maria Angélica Lemos. A face normativa da Base Nacional Comum Curricular. In RIBEIRO, Kelli da Rosa; NASCIMENTO Silvana Schwab (org.). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): língua portuguesa (e) m debate**. Rio Grande: Ed. da UFRG, 2018, p. 103-112.
- JOUVE, Vicent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2011.

- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.
_____. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Unesp, 2018.
- LEAHY-DIOS, Ciana. **Língua e literatura: Uma questão de educação?** Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- LIMA, Vera Lúcia Roca de Souza. **A formação de repertório de leituras**. In YUNES, Eliana (org.). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e porque ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. **Leitura e condição do leitor**. In YUNES, Eliana (org.). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- 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 RIBEIRO, Kelli da Rosa; NASCIMENTO Silvana Schwab (org.). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): língua portuguesa (e) m debate**. Rio Grande: Ed. da UFRG, 2018, p. 72-79.
- MÜLLER, Fernanda. Ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental: reflexões e alternativas. In **Linguagem e Ensino do Texto: Teoria e Prática**. São Paulo: Blucher, 2016, p. 13-40.
- NETO, Antônio Loureiro da Silva. **Literatura no ensino fundamental: Incentivando a leitura a partir do gênero conto**. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. RN, 114 p. 2015.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- PINHEIRO, Luciana Vieira. **Quem conta, seus males espanta: leitura e ensino de Literatura no ensino fundamental, a partir de Narrativas orais maravilhosas**. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 105 p. 2018.
- PINTO, Adalucy Martins; VASCONCELOS, Cláudia Zanata; CANCIAN, Sinara Cristina. Estratégias de leitura propostas ao conto A palavra, de Santiago Villela Marques para o desenvolvimento da competência leitora. In Ângela Rita Christofolo de Mello e Nataniel dos Santos Gomes (orgs.). **O trabalho com Língua Portuguesa e a literatura na Educação Básica do Profletras**. Cáceres: UNEMAT Editora, 2019, p. 105-122.
- OLIVEIRA, Quiteria Rosa Pereira. **Histórias em quadrinhos (HQ) e literatura no ensino fundamental: uma proposta de letramento literário**. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade de Pernambuco – UPE, 149 p. 2018.
- RIBEIRO, Karen Roberta Oliveira. O ensino de língua portuguesa nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental previsto na base nacional comum curricular: uma perspectiva de prescrição gramatical ou de análise linguística? In RIBEIRO, Kelli da Rosa; NASCIMENTO Silvana Schwab (orgs.). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): língua portuguesa (e) m debate**. Rio Grande: Ed. da UFRG, 2018, p. 90-102.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Rafael Barros. **Contos afro-brasileiros: uma proposta pedagógica com a literatura no ensino fundamental II**. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 175 p. 2015.

SANTOS, Carolina Cassiana Silva; SOUZA, Renata Junqueira. A leitura da literatura infantil na escola. In SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 80-90.

SANTOS, Iraci Sartori dos; ZANARDO, Izana Néia; GOIS, Marciana Teixeira. A aprendizagem significativa atrelada a uma sequência didática de poemas visuais. In MELLO, Ângela Rita Christofolo; GOMES, Nataniel dos Santos (org.). **O trabalho com Língua Portuguesa e a literatura na Educação Básica do Proletas**. Cárceres: UNEMAT Editora, 2019, p. 51-65.

SANTOS, Zélia Mônica Lima dos. **Literatura no ensino fundamental: uma proposta para leitura e produção de contos**. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade Federal do Pará, 137 p. 2018.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Por uma pedagogia da leitura: Reflexões sobre a formação do leitor. In CORREA, Djane Antonucci (org.) **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 107-129.

SIGNOR, Cristiane Olinda Perinazzo Ceconi. Metacognição e sociocognição no ensino de Língua Portuguesa: uma proposição de intervenção pedagógica a partir do gênero conto. In MELLO, Ângela Rita Christofolo; GOMES, Nataniel dos Santos (org.). **O trabalho com Língua Portuguesa e a literatura na Educação Básica do Proletas**. Cárceres: UNEMAT Editora, 2019, p. 14-38.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente. In: SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 26-35.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Anais do Evento PG Letras 30 Anos**. V. I, n. 1, p. 514-527, 2015.

SILVA, Sueli Aparecida Racanelli. **A escolarização da literatura: ferramenta para a construção do universo da leitura literária para alunos do ensino fundamental**. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Três Lagoas – MS, 129 p. 2016.

SILVA, Maria Gorete Côgo. A contação de histórias: um caminho seguro para a formação do leitor literário. **Revista Humanidades e Inovação**, v.6, n.8 – 2019.

SILVA, Jéssica Nunes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas diretrizes para os Eixos de Leitura e Escrita. RIBEIRO, Kelli da Rosa; NASCIMENTO Silvana Schwab (org.). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): língua portuguesa (e) m debate**. Rio Grande: Ed. da UFRG, 2018, p. 53-61.

SOUZA, Renata Junqueira. Leitura e alfabetização: a importância da poesia infantil nesse processo. In _____ (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 62-78.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio De Janeiro: DIFEL, 2009.

VALENTE, Priscila de Pinho. Base Nacional Comum Curricular: um olhar sobre o que se espera do ensino de língua portuguesa. RIBEIRO, Kelli da Rosa; NASCIMENTO Silvana Schwab (org.). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): língua portuguesa (e) m debate**. Rio Grande: Ed. da UFRG, 2018, p. 72-79.

YUNES, Eliana. Elementos para uma história da interpretação. In: _____. (org.). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

ZANCHETTA, Juvenal. **Leitura de narrativas juvenis na escola**. In: _____ (org.). In SOUZA, Renata Junqueira (org.). Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL, 2004, p. 92-110.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil para crianças que aprendem a ler**. Caderno de pesquisa. Da pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre. V. 52, 1985.