

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

A LITERATURA NA ESCOLA E A BNCC: ALGUMAS OBSERVAÇÕES INICIAIS

Marilva Luiz de Menezes Silva

Mestranda em Letras

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Endereço: Campo Grande – MS, Brasil

E-mail: marilva_lum@hotmail.com

Prof. Dra. Susylene Dias de Araujo

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Endereço: Campo Grande – MS, Brasil

E-mail: susylene@uems.br

Eixo 5: Linguagens, Literatura, Alfabetização e Letramento.

Resumo:

Este artigo pretendeu demonstrar, em linhas gerais, o papel da escola na formação de leitores literários e, mais especificamente, para fins de sistematização de tal papel na prática pedagógica em sala de aula, o tratamento dado ao assunto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Constatou-se, por meio da leitura de obras de estudiosos como Colomer (2007), Koch e Elias (2010), Riter (2009), Azevedo (2004) e Amorim et al, o consenso de que cabe à escola, em primeiro lugar, o papel de formadora de leitores, tendo, para tanto, que se organizar a sistematização disso na prática, por meio de projetos de leitura exitosos contextualizados com o mundo contemporâneo. Observou-se também, em relação à BNCC, que esta apresenta alguns pontos que se deve considerar, inicialmente, na implementação de projetos de leitura literária com o fim de formar leitores ativos, como o de manutenção da perspectiva bakhtiniana (enunciativo-discursiva) de linguagem e o da concepção interacionista de leitura. Elas vêm subsidiando práticas didáticas importantes Brasil afora, como podemos constatar, por exemplo, nos trabalhos de Rildo Cosson (2021), cabendo aos professores entenderem isso e usar todo o cabedal teórico à sua disposição para o seu trabalho com leitura literária em sala de aula. Espera-se que este trabalho possa contribuir para outras iniciativas de pesquisas referentes ao tema, junto a alunos dos cursos de Letras, aos do curso de Pedagogia e aos professores do ensino fundamental, em suas práticas com a leitura nas escolas.

Palavras-chave: leitura, literatura, formação, leitor, BNCC.

*Por isso na impaciência
desta sede de saber,
como as aves do deserto —
as almas buscam beber...
Oh! bendito o que semeia
livros... livros à mão cheia...
e manda o povo pensar!
O livro caindo n'alma
é gérmen — que faz a palma,
é chuva — que faz o mar.
(Castro Alves)*

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

Introdução

Nessa epígrafe, os versos “o livro caindo n’alma/ é gérmen - que faz a palma, é chuva - que faz o mar” (ALVES, 2023, n.p.) referem-se à importância dos livros em nossas vidas, tendo-o sido para o autor, um baiano que, aos dezesseis anos e vivendo em Recife-PE, já “era leitor dos românticos europeus – Vigny, Espronceda, Hine, Musset, Lamartine, Quinet -, cujas obras chegavam às prateleiras de algumas livrarias de Salvador, assim como dos poetas brasileiros e portugueses” (COSTA E SILVA, 2006, p.25-26). Podemos afirmar, pois, que o acesso aos livros fez de Castro Alves um leitor, e isso inserido no contexto escolar, demanda um trabalho sistematizado em projetos de leitura por parte dos professores, em especial aos de língua portuguesa, que têm a difícil e prazerosa missão de formar leitores literários.

A ideia de a escola exercer papel fundamental na formação de leitores, por meio de ações estratégicas de leitura, remonta aos anos 1980 - período em que as iniciativas de incentivo à leitura aumentaram de forma significativa. Um dos exemplos foi a criação do Programa Salas de Leitura que “se caracterizaram pelo atendimento assistemático e restrito a escolas com determinadas faixas de matrícula, definidas previamente a cada ano de atendimento” (BERENBLUM, 2006, p.9). Essa iniciativa surgiu quando se percebeu que a população urbana aumentava rapidamente, o que resultou em problemas como baixa escolaridade e baixos índices de leitura. Diante disso, a leitura ganhou outra dimensão, passando da alfabetização (decodificar e codificar) para a complexidade do letramento.

Para Magda Soares (2003, p. 3) “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte do aluno”- e está referendada nos documentos oficiais brasileiros da área da educação, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) e a *Base Nacional Comum Curricular* (2017), que se ancoram nos pressupostos da concepção interacional (dialógica) da língua, em que os alunos são vistos como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH & ELIAS, 2010, p.10). Tal modelo, como se sabe, opõe-se ao tradicional - que focava tão-somente o autor e o texto - e atende as exigências da sociedade atual.

A BNCC, em particular, é um documento resultante de muito trabalho e, ao mesmo tempo, fonte de contentamento e descontentamento, em geral por parte de professores e pensadores da área da Educação em relação a vários aspectos. Seu empenho para adequar o ensino às demandas de uma sociedade cada vez mais fragmentada e conectada à internet é perceptível, apresenta uma abordagem metodológica que visa um ensino mais descentralizado, incentivando a utilização de recursos digitais para fomentar (multi)letramentos, com o intuito

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

de alinhar o ambiente escolar à realidade contemporânea, que é cada vez mais dinâmica, interativa e fluída.

Nesse contexto, o ensino de literatura, especificamente, tem gerado reflexões entre vários pensadores, cada qual contribuindo com suas perspectivas críticas e propostas de ensino voltadas para uma formação mais abrangente dos estudantes a partir da leitura e fruição de textos literários em ambiente escolar.

Diante disso, este artigo pretende demonstrar, através de revisão bibliográfica, algumas observações iniciais de como a BNCC trata a questão da leitura literária e de como isso se reflete no trabalho docente de formação de leitores no ensino fundamental.

Para efeito de organização, o texto está dividido em itens que buscam traçar um percurso que vai mais do geral, a leitura literária e a formação de leitores no contexto escolar, ao mais específico, algumas observações iniciais sobre leitura literária na BNCC e como esta pode ser utilizada pelo professor como instrumento norteador na implementação de projetos de leitura literária no ensino fundamental.

A leitura literária e a formação de leitores na escola

Historicamente, fazer o aluno ler e escrever foi a função principal das escolas brasileiras até o início dos anos 1980. Para tanto, utilizava-se o modelo tradicional de ensino em que o texto literário era visto apenas como instrumento da aprendizagem de gramática nas aulas de Língua Portuguesa e decodificação da mensagem do autor por meio de perguntas soltas e descontextualizadas, elaboradas pelo professor. Não era possibilitada nem permitida ao aluno, portanto, a leitura crítica do texto literário, que lhe chegava de forma fragmentada, via livro didático. Ou seja, os livros não eram considerados como algo importante, capaz de construir e ampliar a sua forma de ver e entender o mundo.

O desejo de mudanças na área da educação, entretanto, mobilizou professores, pesquisadores e políticos em todos os setores e cantos do país, fazendo com que surgissem, nos anos 1990, a Lei 9.394 (LDB) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), que apresentam em seu *corpus* as normas e orientações da nova educação nacional, vista como a mais apropriada para a sociedade de então. O pontapé inicial para as mudanças que se sucederiam, chegando ao estágio atual, com as reformas no Ensino Médio e a publicação da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Desse modo, as aulas tradicionais de língua portuguesa passaram a ser ministradas por meio da perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem em que o texto literário é visto como relevante na formação pessoal e intelectual

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

do aluno, requerendo deste uma reflexão crítica de leitura para a construção dos sentidos por meio de atividades totalmente condizentes com o seu contexto de vida.

Nesse sentido, o ensino de literatura representa um desafio constante, pois envolve uma forma de expressão artística que se constrói a partir das palavras e que reflete a condição humana, com seus complexos enigmas e dilemas existenciais. Dessa forma, a literatura se configura como uma linguagem rica em significados e oportunidades de (auto)descobrimto. No ambiente escolar, a arte literária se torna, necessariamente, um objeto de ensino e aprendizagem, demandando, portanto, tempo e espaço adequados para sua abordagem.

Tudo isso conjugado ao fato de que bons leitores se transformam em pesquisadores, escritores e inventores, na opinião da professora Jurema Rangel (2005). De qualquer modo, seja qual for o objetivo da leitura – ler por prazer, nos manter informados, realizar trabalhos acadêmicos, etc. (KOCH & ELIAS, 2010) –, a escola é vista pelos teóricos da área da educação como a principal responsável na formação de leitores literários.

Assim, segundo Riter (2009),

a escola é espaço para aprendizagem, e a leitura também precisa ser ensinada. Os alunos necessitam de que alguém mostre a eles caminhos de leitura, indique títulos, revele o prazer que as palavras possuem e todo o universo que as páginas de um livro escondem (RITER, 2009, p. 57).

Notadamente, o que nos interessa aí é a ideia de que o leitor não se faz sozinho e que a escola, enquanto espaço de aprendizagem, recebeu e aceitou da sociedade a incumbência de formar leitores literários, tendo, para tanto, que se organizar, rever os objetivos do seu ensino literário, de modo que, ao invés de ensinar literatura, a escola ensine a “ler literatura” (COLOMER, 2007, p. 30), levando o aluno a perceber que a leitura “exige esforço e que o chamado prazer da leitura é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação” (AZEVEDO, 2004, p. 38).

Para Amorim et al. (2022), a escola e os professores de Língua Portuguesa e de Literaturas em qualquer das etapas da educação básica são responsáveis diretamente na formação de leitores literários, entendidos estes como

aqueles que, longe das necessidades básicas de subsistência e inserção em uma sociedade letrada (ler uma receita médica, um letreiro de destino de um ônibus, um contrato de trabalho), buscam nos textos um espaço para vivenciar outros e este mundo, buscam um local no qual, ao mesmo tempo que escapam de sua vida, encontram-na; leitores que, quando leem, sofrem, riem, se engasgam, têm arrepios, sentem sua vida se misturar com o que está sendo lido (AMORIM et al., 2022, p. 39).

Isso “porque a frase, o conceito, o enredo, o verso/ e, sem dúvida, sobretudo o verso/ é o que pode lançar mundos no mundo” (VELOSO, 2003-2024, n.p.). Falar de Literatura, pois, presume recorrer à ficção, ou seja, penetrar no “patamar da subjetividade (a visão de mundo

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

peçoal e singular), da analogia, da intuição, do imaginário e da fantasia” (AZEVEDO, 2004, p. 40). Daí a importância do trabalho do professor em sala de aula. Trabalhar com literatura, a fim de despertar o amor pelos livros, não constitui tarefa fácil, mas que deve ser realizada, nos pressupostos da concepção interacional, considerada hoje como a metodologia mais adequada à leitura e à interpretação de textos literários, já que, em tal perspectiva,

o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH & ELIAS, 2010, p. 11).

A intenção que emerge daí, obviamente, não é só a da escola formar o leitor, mas formar o leitor competente, aquele que entende o que lê e leia de forma assídua, mesmo depois de finalizados seus estudos, melhorando, assim, “a contribuição que até agora deu ao acesso dos cidadãos à literatura” (COLOMER, 2007, p. 47). Isso exige, claro, que o professor também seja leitor, já que, como mediador responsável pela prática leitora de seu aluno, ele deverá elaborar estratégias significativas para que ocorra a formação do leitor “de forma consciente pela prática concreta e efetiva do ler, pois somente quem se relaciona com livros, de maneira preciosa, será detentor do poderio de gerar novos bons leitores” (SOUZA & COENGA, 2023, p.17477).

Rildo Cosson (2021) tem pensamento semelhante, ao defender a ideia do letramento literário. Para ele,

se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos de maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada de leitura, porque esconde sob a aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2021, ps. 31-32).

Como acabamos de ver, nessa breve revisão teórica, a escola exerce papel fundamental na formação do leitor literário, não só em razão das mutações sofridas por ela ao longo dos anos, mas por exigência da própria sociedade. Sem leitura nas famílias e sem livros nas casas, pergunta Ana Maria Machado em *Ponto de Fuga* (2016), estariam todos condenados a um *apartheid literário*? E responde: “Existe, porém, uma segunda chance: a escola. O momento e

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

espaço da salvação da literatura, da possível descoberta e formação do futuro leitor” (MACHADO, 2016, p. 65).

Cabe à escola, pois, cumprir esse papel. Isoladas as dificuldades de praxe (falta de livros, falta de biblioteca, professores despreparados, pais analfabetos, elevada quantidade de conteúdos, poucos recursos pedagógicos, etc.), os caminhos são muitos e os instrumentos estão aí, disponíveis a todos, oferecendo o suporte teórico necessário para a elaboração, instituição e implementação de bons projetos de leitura destinados à formação de leitores no âmbito das escolas.

A leitura literária no ensino fundamental e a BNCC: algumas observações iniciais

Hoje em dia, ao elaborar um projeto de leitura visando sua implementação como contribuição na formação de leitores literários, a escola deve levar em consideração as orientações contidas na *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), que é o documento oficial mais recente para a educação básica brasileira, aprovado pelo Ministério da Educação em 2017 e disponibilizado na internet em sua versão final em 2018.

Desse modo, através de análise do campo da “Etapa do Ensino Fundamental” em seu componente de Língua Portuguesa (anos iniciais e finais), que vai da página 55 à página 134, este item procurará demonstrar, sem entrar em outros campos de discussão, algumas observações iniciais de como a BNCC trata a questão da leitura literária e de como isso se reflete no trabalho docente de formação de leitores no ensino fundamental, que é a fase da transição da infância para a adolescência em que, dando continuidade a conteúdos e habilidades da educação infantil, a escola deve trabalhar organizando-se

em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BRASIL, 2018, p. 57).

Nesse sentido, dividiu-se a etapa do ensino fundamental em I (inicial: turmas do 1º ao 5º anos) e II (final: turmas do 6º ao 9º anos), cujo ensino se dá de forma articulada e contínua, com ênfase na alfabetização (anos iniciais) e aprofundamento dos conteúdos (anos finais), de modo que a instituição escolar

contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento (BRASIL, 2018, p. 59).

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

Com isso, criou-se, na BNCC, a área de Linguagens, composta pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa, com o fim de garantir aos alunos o desenvolvimento das competências específicas.

Para o fim deste item e artigo, vamos nos concentrar na análise tão-somente do componente curricular de Língua Portuguesa, nas questões específicas de leitura literária.

Inicialmente, observa-se que a BNCC procurou manter no referido componente de Língua Portuguesa a concepção de linguagem dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), vista como atividade discursiva, cognitiva e situada sócio-historicamente, assim como as práticas de leitura no contexto dos gêneros discursivos. Nesse sentido, o Eixo Leitura, dentro desse componente,

compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p. 70).

Partindo daí, nota-se que o texto da BNCC considera a leitura

em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão (BRASIL, 2018, p. 71).

Assim, combinação de termos *leitura literária* (AMORIM, 2022) aparece páginas depois, na competência de número 9, do quadro de competências específicas de língua portuguesa, que diz:

Envolver-se [os alunos] em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 86).

O que vimos, até agora, suscita uma série de questões e críticas de educadores à BNCC, como a ausência de referenciais teóricos que fundamentem o que se formula; a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades para fins de adaptação dos indivíduos em detrimento à apropriação dos conhecimentos científicos, e a falta de uma definição ou uma explicação ao conceito de leitura literária - no que se conclui que, embora

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

não haja “uma definição ou ao menos breves considerações sobre o que venha a ser a leitura literária, a BNCC preconiza que os alunos do ensino fundamental se envolvam em suas práticas” (AMORIM, 2022, p. 17472), que, na visão de alguns estudiosos, podem dificultar o trabalho dos professores preocupados com a implementação das práticas de leitura em sala de aula.

Tudo isso deve ser levado em consideração, na sistematização do trabalho escolar, entendendo-se a BNCC, como o próprio nome diz, apenas como um documento norteador do trabalho docente e não um manual com receitas prontas e acabadas. Sendo assim, vê-se que os conceitos e referenciais teóricos que fundamentam suas colocações estão implícitas ao longo do seu corpus. Ao manter a “concepção sócio-histórica de linguagem” adotada nos PCN, fica claro que a linha teórica do trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula deve ser a *interacionista*, baseada no modelo dialogista de Bakhtin, que considera a linguagem como uma atividade de interação humana por meio da qual os indivíduos praticam ações que envolvem a fala e a escrita considerando o contexto sócio-histórico e ideológico em que estão envolvidos no ato comunicativo. Essa linha teórica vê o texto como produto de construção coletiva, em que os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais e privilegia o trabalho de leitura literária por meio dos *gêneros discursivos*, ou, como se costuma chamar por aqui, *gêneros textuais*. Dadas essas noções, a BNCC entende que os professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras têm o pré-requisito necessário para entender isso e buscar a fundamentação de suas atividades nos estudos de autores como Ingedore Villaça Koch, Vanda Maria Elias, Luiz Antônio Marcuschi, Marisa Lajolo e Regina Zilberman, só para citar alguns, disponíveis em todos os formatos e suportes.

Por outro lado, ao propor, na competência 9, que o trabalho do professor seja feito de forma que possibilite “o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura” (BRASIL, 2018, p. 86) junto aos alunos, significa trabalhar diretamente com o livro literário em sala de aula, por meio de projetos de leitura. Nas entrelinhas, o que a BNCC diz é que o professor, com base na linha interacionista de leitura, pode valer-se de uma infinidade de estratégias de leitura, como, por exemplo, a do *círculo de leitura* proposto por Rildo Cosson, na formação do leitor, em que o ensino de literatura efetive “um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (COSSON, 2021, ps. 47-48). Nesse sentido, o ensino de literatura deve concentrar-se nos valores “estéticos”, ou seja, de análise dos elementos constitutivos da obra, seja esta um poema, uma crônica, um conto, um romance ou uma peça teatral, e não mais nos aspectos

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

historiográficos de antes. Com isso, reafirmamos, o professor pode trabalhar diretamente com o livro literário nas aulas, possibilitando, assim, o seu acesso aos alunos, em especial os oriundos de famílias de baixa-renda, que não têm condições de comprá-los.

Na sequência, para ilustrar o que se discutiu até então, vemos que a BNCC apresenta as *dimensões da prática leitora*, assim resumidas por Lopes-Rossi (2021) em seu artigo “Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula?”:

Quadro 1 – Síntese das dimensões das práticas leitoras e conceitos relacionados

Dimensões das práticas leitoras	Síntese das habilidades	Conceitos teóricos relacionados
“Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana”	Cinco habilidades a respeito: do contexto sócio-histórico de produção e circulação do gênero discursivo alvo de leitura; de como suas características composicionais são determinadas por esse contexto; de como as tecnologias de comunicação e informação contemporâneas atuam na produção, circulação e transformação de gêneros discursivos; e da necessidade de contemplar os novos e multiletramentos para apreciação e compreensão ética, estética, política e ideológica dos textos.	Gênero discursivo Novos e multiletramentos
“Dialogia e relação entre textos”	Duas habilidades referentes à percepção: de vozes presentes no texto por meio de marcas linguísticas e de relações de intertextualidade e interdiscursividade.	Dialogia Intertextualidade Interdiscursividade
“Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto”	Três habilidades referentes à percepção: de relações entre as partes do texto (repetições, substituições e outros elementos coesivos); de relações lógico-discursivas; e de hierarquização de informações do texto.	Coesão referencial Coesão sequencial
“Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações”	Uma habilidade referente à leitura crítica	Leitura crítica

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

“Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos”	Três habilidades relacionadas à identificação de implícitos e efeitos de sentido referentes a recursos expressivos da linguagem verbal, da linguagem não verbal e da linguagem sonora.	Leitura referencial Multissemiótica
“Estratégias e procedimentos de leitura”	Treze habilidades cognitivas envolvidas no processo de leitura. Referem-se à seleção de procedimentos de leitura adequados aos objetivos, aporte de conhecimentos prévios, levantamento de hipóteses, localização de informações, inferências diversas, articulação do verbal com outras linguagens, tratamento das informações, manejo da não linearidade da leitura de hipertextos.	Procedimentos de leitura Estratégias cognitivas Estratégias metacognitivas Habilidades de leitura
“Adesão às práticas de leitura”	Duas habilidades relativas a interesse, envolvimento e receptividade do aluno às diversas propostas e experiências de leitura.	Motivação

Fonte: Lopes-Rossi, 2021, p. 9.

Dá para ver aí, sem entrar em maiores detalhes, as diversas teorias e suas subcorrentes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de literatura: a textual, a interacionista, a da recepção, a do letramento literário, etc., cabendo ao professor o reconhecimento disso e sua utilização na elaboração e implementação de projetos de leitura na sala de aula, com o fim de formar leitores na educação básica.

Considerações finais

Na elaboração deste artigo, com o tema “a literatura na escola e a BNCC: algumas observações iniciais”, partimos da epígrafe de Castro Alves retirada do poema “O livro e a América” para, tomando o poeta como exemplo, demonstrar em linhas gerais o papel da escola na formação de leitores literários e, mais especificamente, para fins de sistematização desse papel na prática pedagógica em sala de aula, o tratamento dado ao assunto pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que é o documento oficial mais recente para a educação básica brasileira, resultante de muito trabalho e ao mesmo tempo fonte de contentamento e descontentamento, em geral por parte de professores e pensadores da área da Educação em relação a vários aspectos, como, por exemplo, o seu empenho para adequar o ensino às demandas de uma sociedade cada vez mais fragmentada e conectada à internet e por

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

apresentar uma abordagem metodológica que visa um ensino mais descentralizado, incentivando a utilização de recursos digitais para fomentar (multi)letramentos.

Assim organizado, pudemos constatar, por meio da revisão bibliográfica, que há um consenso entre os estudiosos da área da educação a respeito do tema tratado, de que cabe à escola, em primeiro lugar, o papel de formadora de leitores, tendo, para tanto, que se organizar para sistematizar isso na prática, por meio de projetos de leitura exitosos e de longa duração que contemplem estratégias contextualizadas com o mundo contemporâneo, de modo que, “ao invés de ensinar literatura, a escola ensine a “ler literatura” (COLOMER, 2007, p. 30) e façam de seus alunos leitores assíduos dentro e fora dos muros escolares.

No caso da BNCC, vimos alguns pontos que se deve considerar inicialmente, na implementação de projetos de leitura literária com o fim de formar leitores ativos, como o de manutenção da perspectiva bakhtiniana (enunciativo-discursiva) de linguagem e o da concepção interacionista de leitura, que já vem subsidiando práticas didáticas exitosas Brasil afora, como podemos constatar, por exemplo, nos trabalhos de Rildo Cosson (2021), cabendo aos professores entenderem isso e usar todo o cabedal teórico à sua disposição para o seu trabalho com leitura literária em sala de aula.

Portanto, se a escola não o faz é porque não quer. Os livros literários estão aí, espalhados nas estantes para serem lidos, chamando, por meio de suas páginas mágicas, os leitores ávidos de conhecimento, mas ainda sem o devido encantamento. Esperamos que este artigo contribua para despertar as escolas e os professores para a missão de tal encantamento, junto aos alunos da educação básica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Castro. **O Livro e a América. COMO FAZER UM POEMA. Poema O livro e a América, de Castro Alves (com análise).** [S.I.] 2023. Disponível em: <<https://comofazerumpoema.com/poema-o-livro-e-a-america-castro-alves-poesia/>> Acesso em: 26 jul. 2024.

AMORIM, Marcel Alvaro de. et al. A leitura literária e a sua prática na escola. In: **Literatura na escola.** – São Paulo: Contexto, 2022.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira (org.) **Caminhos para a formação do leitor.** – 1. ed. – São Paulo: DCL, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília. MEC, 2017.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. – São Paulo: Global, 2007.

Semana de Pedagogia e Encontro de Pesquisa em Educação de Maracaju

COSTA E SILVA, Alberto da. **Castro Alves: um poeta sempre jovem.** – São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed., 12ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021.

GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula.** – 4. ed. – São Paulo: Ática, 2006.

BERENBLUM, Andréa. **Por uma política de formação de leitores** / elaboração Andréa Berenblum, Jane Paiva. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 35 p.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** – 3. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realiza-las em sala de aula?. **Linha D'Água: São Paulo**, v. 34, n. 03, p. 5-26, set.- dez. 2021.

SOARES, Magda. **O que é Letramento?** Santo André, SP: Diário do Grande ABC, 29 ago 2003. In: <http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>. Acesso em 11 ag. 2024.

MACHADO, Ana Maria. **Ponto de fuga: conversas sobre livros.** 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola.** – São Paulo: Biruta, 2009.

SOUZA, Sara Vitalino de; COENGA, Rosemar. Leitura literária e formação de leitor: pressupostos da BNCC. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.16, n.9, p. 17468-17483, 2023.

VELOSO, Caetano. **Livros.** 2024. Letras. [S.I.] 2003-2024. Disponível em: <<https://Livros - Caetano Veloso - LETRAS.MUS.BR>> Acesso em: 18 jun. 2024.

OBSERVAÇÃO: Observar NOVA NORMA DE CITAÇÕES DE DOCUMENTOS ABNT 10520/2023