

# PONDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS A PARTIR DA PRESENÇA DA LITERATURA E DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA BNCC: CONTORNOS E ENTORNOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

## THEORETICAL-METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS FROM THE PRESENCE OF LITERATURE AND LITERARY EDUCATION IN THE BNCC: CONTOURS AND SURROUNDINGS IN ELEMENTARY SCHOOL

Abraão Vitoriano de Sousa **1**

Erik Viana Carlos Rodrigues **2**

Fabiano Tadeu Grazioli **3**

**Resumo:** A literatura em sala de aula evoca um recorrente debate, seja em decorrência da didatização do texto literário, seja em favor da promoção de uma educação literária voltada para as perspectivas estéticas e experiência com a linguagem. Nos PCNs de Língua Portuguesa (1997), há o reconhecimento e a necessidade de uma atuação mais consistente acerca do tratamento da literatura no contexto escolar. Desse modo, com a adoção da BNCC, enquanto pressuposto para elaboração do currículo, coube investigar acerca do espaço da educação literária no documento, considerando a área de Linguagens no Ensino Fundamental. Sendo assim, valendo-se de uma pesquisa descritiva, foi possível verificar que a Base propõe a referida educação a partir da leitura em perspectiva transversal que a literatura possibilita, o que pressupõe um avanço significativo na ideia e na prática da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade já realizadas, que vem colocar o texto literário no centro das práticas de leitura das aulas de Língua Portuguesa, ao passo de que exige, também, que sejam preservados os aspectos estéticos e criativos que garantem o entendimento da literatura enquanto expressão artística, observando desde o cânone até as manifestações contemporâneas, necessariamente as que revelam a diversidade da cultura brasileira. O documento também sinaliza a necessidade de a literatura apresentar-se ao leitor no conjunto de suportes (multimodalidades), considerando a necessidade de o leitor assimilar, desde cedo, a construção do(s) sentido(s) nessas semioses que se somam ao impresso, contribuindo na formação de um leitor afeito aos multiletramentos. O aporte teórico foi encontrado em Antonio Candido (2004), Rildo Cosson (2010, 2018), Ana Maria Machado (2016), Regina Zilberman (2009), Marisa Lajolo (1993, 2009), Michèle Petit (2009, 2013), Teresa Colomer (2007), Tzvetan Todorov (2020), Peter Hunt (2010), entre outros.

**Palavras-chave:** Literatura. BNCC. Educação Literária.

**Abstract:** Literature in the classroom involves a recurring debate, either as a result of the didacticization of the Literary text or in favor of promoting a Literary Education focused on aesthetic perspectives and experience with the language. In the Portuguese Language PCNs (1997), there is recognition and the need for more consistent action on the treatment of Literature in the school context. Thus, with the adoption of the BNCC, as a presupposition for the elaboration of the curriculum, it was necessary to investigate the space of Literary Education in the document, considering the area of Languages in Elementary School. In this way, using descriptive research, it was possible to verify that the Base proposes the referred education from the reading in the transversal perspective that Literature allows, which presupposes a significant advance in the idea and in the practice of interdisciplinarity and transdisciplinarity already carried out. Furthermore, these movements put the Literary text at the center of reading practices in Portuguese language classes. Moreover, this process also requires the preservation of the aesthetic and creative aspects that guarantee the understanding of Literature as an artistic expression, observing from the canon to contemporary manifestations, those important aspects that reveal the diversity of Brazilian culture. The document also points out the need for Literature to present itself to the reader in the set of supports (multimodalities), considering the need for the reader to assimilate, from an early age, the construction of the meaning(s) in these semiosis that are added to the printed format. Throughout this process, the education contributes to the training of a reader who is used to multiliteracies. The theoretical background was based on Antonio Candido (2004), Rildo Cosson (2010, 2018), Ana Maria Machado (2016), Regina Zilberman (2009), Marisa Lajolo (1993, 2009), Michèle Petit (2009, 2013), Teresa Colomer (2007), Tzvetan Todorov (2020), Peter Hunt (2010), among others.

**Keywords:** Literature. BNCC. Literary Education.

- 1** Doutorando em Educação (PGEdU/UFPE). Mestre em Letras (PROFLETRAS/UERN). Professor do Sistema Municipal de Ensino de Cajazeiras/PB e da Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP). Coordenador do LERARTE. Supervisor Escolar no Sistema Municipal de Ensino de São João do Rio do Peixe/PB. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8759910629431930>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3418-9943>. E-mail: [abraaovitoriano@hotmail.com](mailto:abraaovitoriano@hotmail.com)
- 2** Mestre em Letras (PROFLETRAS/UFCG). Professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino da Paraíba e do Sistema Municipal de Ensino de Cajazeiras/PB. Formador dos Docentes de Língua Portuguesa no SME/Cajazeiras. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2615574994981275>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1137-9506>. E-mail: [erikumari@hotmail.com](mailto:erikumari@hotmail.com)
- 3** Doutor em Letras (PPGL/UPF), Mestre em Estudos Literários pelo mesmo programa. Professor da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus de Erechim/RS. Autor da obra Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor (Ediupf, 2007, 2019), que teve sua segunda edição em 2019. Organizador e coautor, entre outras, das obras: Teatro infantil: história, leitura e propostas (Positivo, 2015), sobre dramaturgia para crianças e jovens, que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2016, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável - Livro Teórico, da mesma instituição; e Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar (Habilis Press, 2018), que recebeu as mesmas distinções em 2019. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6013536493561767>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3860-6767>. E-mail: [ftg@uricer.edu.br](mailto:ftg@uricer.edu.br)

## Introdução

No poema “Aula de leitura”, Ricardo Azevedo (2012, p. 41) proclama que é possível “[...] ler nas folhas do chão, / se é outono ou verão; / nas ondas do mar, / se é hora de navegar; / e no jeito da pessoa, / se trabalha ou se é à toa; / na cara do lutador, / quando está sentindo dor [...]”. Para além da possibilidade de atribuir sentido às palavras, a leitura contempla um acontecimento de linguagem, permitindo observar os acontecimentos, apreciá-los de determinado ponto de vista e, então, atribuir-lhes significados.

Nessa cena, particularmente no contexto escolar, a leitura literária corrobora expressivamente para a formação de leitores, como peça fundamental no desvendar do mundo, potencializando as experiências linguísticas, estéticas e culturais. A esse respeito, convêm algumas ponderações, especialmente a partir de um olhar sobre os documentos oficiais utilizados como parâmetro pedagógico e curricular nas instituições escolares brasileiras. No recorte atual, releva-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, que tem por objetivo designar as aprendizagens essenciais para a elaboração dos currículos em todo território nacional, ancorando-se nos princípios éticos, políticos e estéticos no intuito de promover uma educação integral e uma sociedade democrática e inclusiva (BNCC, 2017).

Em virtude de contemplar um documento de caráter normativo e com a intenção de tornar equânimes tais direitos de aprendizagem em escolas públicas e privadas das diferentes regiões do país, advém o seguinte questionamento: qual o lugar da literatura na Base? Disso, objetiva-se discutir, com vistas a pontuar com mais clareza, o espaço da educação literária na BNCC, especialmente na área de Linguagens do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que se propõe o diálogo dos aspectos atinentes ao referido conteúdo no documento, com pressupostos teóricos do escopo em questão, ou seja, estudos relacionados à leitura literária, pressupondo a educação literária e a formação do leitor no espaço escolar. Assim, busca-se o diálogo entre essas questões com proposições teóricas e metodológicas encontradas em Antonio Candido (2004), Rildo Cosson (2010, 2018), Ana Maria Machado (2016), Regina Zilberman (2009), Marisa Lajolo (1993, 2009), Angela Dionísio (2011), Eliane Debus *et al* (2018), Bartolomeu Campos de Queirós (2019), Michèle Petit (2009, 2013), Teresa Colomer (2007), Tzvetan Todorov (2020), Peter Hunt (2010), entre outros.

No que diz respeito ao percurso metodológico, este estudo refere-se a uma pesquisa bibliográfica e documental, realizada através do levantamento de fontes (artigos, livros, pesquisas) sobre o tema para uma análise posterior do documento em questão. Na seção subsequente, propõe-se uma discussão sobre a leitura literária na escola, realçando a literatura enquanto valor humanizado e transformador para a promoção dos sujeitos. E, decorrente a isso, explicita-se a análise da BNCC no tocante às perspectivas de literatura e da leitura literária suscitadas em suas orientações e o diálogo mencionado anteriormente.

## A leitura literária na escola

Dentre as muitas experiências de leitura presentes na escola, a leitura da literatura evoca um cenário de significados e vivências com a linguagem à medida que prevê a recepção e a percepção do texto pelo que ele explora da literariedade e senso estético. Esse processo de reflexão e alteridade coaduna-se como uma das perspectivas centrais para a promoção de uma educação literária.

Eliane Debus *et al* (2018, p. 09) ressalta que: “O ato estético da produção literária, como o ato do domínio da cultura, é espaço vivo, valorando em tempo histórico e no espaço social.” Não há como pensar na literatura distante dessas nuances, dessas relações sensíveis e inspiradoras que constroem a paisagem íntima de cada leitor, pois há na leitura “[...] um trabalho psíquico que permite encontrar um vínculo com aquilo que nos constitui, que nos dá lugar, que nos dá vida.” (PETIT, 2013, p. 68).

Tal ambiência favorável à inventividade e afetividade deve ser cultivada na escola, tendo em vista que muitas crianças e jovens têm nas unidades de ensino uma das poucas instâncias de formação leitora. É na escola que, tantas vezes, o estudante toma gosto pela leitura, que descortina as primeiras obras, que descobre o prazer de criar um mundo inteiramente seu, de modo que

leitura e autoconhecimento tornam-se elementos de um mesmo panorama. São imperativos para a construção de um pensamento crítico e ativo, especialmente àqueles sujeitos que se encontram em situações sociais degradantes e desfavoráveis.

É necessário defender a leitura e a literatura e, ainda, a leitura da literatura como *direito*, invertendo a perspectiva do *dever* imposta ao leitor frente ao patrimônio cultural material e imaterial, como que se conhecê-lo e fruí-lo fosse pagamento de uma dívida que ele, enquanto sujeito histórico e social herda incondicionalmente à medida que compartilha do sistema cultural e pelo qual deve zelar durante de sua existência. Bartolomeu Campos de Queirós (2019, p. 124) explica como a leitura da literatura coloca-se numa via, se não oposta a essa que caracterizamos, pelo menos capaz de favorecer o leitor:

A leitura literária é um direito de todos e que ainda não está escrito. O sujeito anseia por conhecimentos e possui a necessidade de estender suas intuições criadoras aos espaços em que convive. Compreendendo a literatura como capaz de abrir um diálogo subjetivo entre o leitor e a obra, entre o vivido e o sonhado, entre o conhecido e ainda por conhecer; [...] afirmando que a literatura, pela sua configuração, acolhe a todos e concorre para o exercício do pensamento crítico, ágil e inventivo; [...].

Partindo da ideia que um projeto literário configura também uma ação política, o pensamento acima conduz a algumas provocações. Uma vez compreendido esse diálogo das diferenças, reverberado pela literatura, por que a escola ainda insiste em atividades mecânicas e carentes de reflexão? Seria redundante ressaltar que, perante outros atributos, o professor necessita ser um leitor envolvido e envolvente para mediar os trabalhos com leitura em sala de aula? E, por fim, cabe ainda explicitar que o ensino de leitura, na perspectiva da educação literária, não se imputa apenas às aulas e professores de Língua Portuguesa, mas a todos componentes curriculares e docentes que compõem a escola, inclusive, aos próprios espaços das instituições educativas, como a sala de leitura e a biblioteca, sala de informática e o ambiente audiovisual?

São inúmeras ponderações a serem feitas, contudo uma destaca-se de imediato: as condições de acesso e recepção à leitura. Nem toda história começa como “era uma vez”, ou seja, nem todo leitor tem livre acesso aos livros e imerge com fascínio no universo deles. Para se pensar numa educação literária, um princípio essencial é a democratização das obras e, logo, democratização dos saberes. O aluno deve ter acesso aos clássicos, à diversidade e à contemporaneidade de temas. O estudante tem o direito de, além de leituras orientadas, poder eleger o que deseja ler, conhecer, sentir.

Assim,

Para democratizar a leitura, não existem receitas mágicas. Apenas, uma atenção especial às crianças, aos adolescentes, às mulheres e aos homens. Um questionamento diário sobre o exercício de sua profissão. Uma determinação. Uma exigência. Um pouco de imaginação. É um trabalho a longo prazo, paciente, muitas vezes ingrato, na medida em que é pouco mensurável, pouco “visível” na mídia, e do qual os profissionais quase nunca têm retorno [...] (PETIT, 2009, p. 183).

O convite à leitura deve ser planejando, considerando os pontos de aproximação com os discentes e meios de ampliação, respeitando individualidades e ofertando outras dimensões. Cabe salientar que o prazer de ler não representa unicamente reconhecer uma narrativa divertida “[...] ou seguir as peripécias de um enredo empolgante e fácil – além dos prazeres sensoriais que compartilhamos com outras espécies, existe um prazer puramente humano, o de pensar, decifrar, argumentar, racionar, contestar: enfim, unir e confrontar ideias diversas.” (MACHADO, 2016, p. 71).

Compete à escola, em particular aos professores, assumir a leitura como um processo

ascendente, propiciando aos alunos experiências de leitura individual, compartilhada e coletiva, em sintonia com as diferentes formas de linguagem e expressão. Para isso, o docente tem que entrecruzar horizontes, sendo um incentivador, mediador e um leitor assíduo de textos literários. Dito de outra forma, o docente deve adubar o terreno, espalhar as sementes e convidar o estudante/leitor para a apreciação desse lugar. É necessária sensibilidade, para desatar os nós e impulsionar voos; olhar atento para indicar, problematizar, difundir; e capacidade de desprendimento, quando sentir que o leitor já consegue sozinho trilhar seus itinerários.

O mediador também pode ser um bibliotecário, livreiro, militante social, político ou alguém próximo que propicie essa incursão no mundo literário (PETIT, 2009). O próprio livro literário, inclusive, representa uma ferramenta intermediadora, atentando-se para seu poder de autoformação, conteúdo e desenvolvimento comunicativo. As mídias, além de entreter, também podem educar e apresentar ao aluno/leitor uma plasticidade de formas e modos de ler. Nesses dois aspectos, ou seja, o livro como materialidade e as mídias podem tornar a atividade da mediação, se pensada sem a figura do mediador, intuitiva a ponto de promover uma aproximação mais efetiva entre obra literária e leitor. Assim, operam, no caso do livro literário, entre outros, os elementos paratextuais, uma vez que o texto não se apresenta sozinho, os paratextos “o cercam e o prolongam, exatamente para *apresentá-lo*, no sentido habitual do verbo, mas também em seu sentido mais amplo, para *torná-lo presente* [...], sob a forma, pelo menos hoje, de um livro.” (GENETTE, 2018, p. 9, grifos do autor).

Por tudo isso, a leitura da literatura tem de

[...] expandir o seu lugar na escola através de múltiplas atividades, que permitam sua integração e conferência com outros tipos de aprendizados. Os mais imediatos, é claro, são os aprendizados linguísticos. [...] Por outro, a inter-relação se produz através de formas mais diretas, já que o contato com a literatura leve as crianças a interiorizar os modelos do discurso, as palavras ou as formas sintáticas presentes nos textos que leem. [...] A literatura também servirá para aprender a comunicar oralmente um texto: as obras são recitadas, são dramatizadas ou são lidas em voz alta para compartilhá-las com os demais. E também para memorizá-las e convertê-las em parte de nossas lembranças, ou seja, de nós mesmos (COLOMER, 2007, p. 159-160).

Refletindo sobre esses itinerários de aprendizagem quanto à leitura literária, nos quais as competências de leitura, escrita e oralidade se inter-relacionam; assim como o intercâmbio entre os saberes artísticos, sociais, culturais; *o ler, expandir e conectar* contempla um notável viés para o tratamento da leitura na escola. Como já assinalavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no final da década de 1990, um dos objetivos nucleares do Ensino Fundamental corresponde a “[...] utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.” (BRASIL, 1997, p. 04).

Dessa maneira, a fim do estudante desenvolver sua competência comunicativa, o exercício da leitura precisa ser compreendido além de um componente curricular. De modo mais específico, pensando nas pluralidades de ideias e representações discursivas manifestadas numa obra literária, esta pode e deve ser conduzida de acordo com uma abordagem interdisciplinar, a qual contribuiria ainda mais para alargar as potencialidades do texto literário, sobressaindo à posição de ser texto-pretexto para tarefas puramente gramaticais e centralizadas numa *compreensão* de elementos literais e explícitos. Nesta suposição temos presente, além de um encaminhamento (ainda) recorrente nas atividades com o texto literário em sala de aula, as reflexões do ensaio “O texto não é pretexto”, de Marisa Lajolo (1993, p. 53), para quem,

em situações escolares, o texto costuma virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo. E, no entanto, texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise. Salvo raras e modernas exceções – por exemplo, os textos produzidos de encomenda e sob medida para alguns livros escolares – um texto costuma ser produto do trabalho individual de seu autor, e encontra sua função na leitura individual de um leitor.

Do conjunto de coordenadas apresentadas no trabalho original, que teve sua primeira edição em 1982, as quais se tornaram basilares nesta área, a pesquisadora retomou algumas discussões no ensaio “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?”, publicado em 2009. Do que implica a teorização aqui realizada, cabe pontuar que Lajolo atualizou – ou melhor, introduziu – as discussões sobre o *contexto*, cuja noção “permite recuperar a dimensão coletiva da escrita e da leitura, bem como é nela que se abrigam as diferentes leituras que um texto recebe ao longo de sua história, da história de seu autor e da história de seus leitores.” (LAJOLO, 2009, p. 108). Seu investimento, para além da individualidade que creditava à atividade da escrita e da leitura e à autonomia do texto na publicação passada, agora é em pontuar que na sua materialidade,

[...] inscrevem-se elementos que vêm de fora dele e que os sujeitos que se encontram no texto – autor e leitor – não são pura individualidade. São atravessados por todos os lados pela história: pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita, e pela história individual de cada um; é na intersecção destas histórias, aliás, que se plasma a função autor e leitor (LAJOLO, 2009, p. 104).

A perspectiva que resgatamos da primeira publicação de Lajolo e que a pesquisadora mantém na atualização do texto é não pensar o texto literário no plano cartesiano e pragmático do ensino da gramática e dos valores éticos e morais. Esse intento fica claro quando a professora lança mão de um exemplo: Lajolo menciona a inadequação da utilização do poema “Cota zero”, de Carlos Drummond de Andrade, para ensinar vocabulário em língua inglesa. Isso pontua uma longa tradição utilitarista do aproveitamento do texto literário para além do seu *contexto*. Cabe salientar, porém, que explorar o referido *contexto* é atitude que pode contemplar a explicação do significado da expressão inglesa “*stop*” ao leitor que não o conhecer. Contudo, o viés adotado nesse encaminhamento é o de dotar o leitor de condições para construir o sentido do poema. Aproveitá-lo no intento antes mencionado não se justifica e reproduz, junto ao leitor, a ideia de que o poema (a poesia, a literatura, a arte...) possui uma utilitária prática, que não cabe ao texto artístico, pois segundo a autora, “É fundamental que o professor não dilua a ambiguidade e a abertura do texto na obrigatoriedade de certas atitudes a serem manifestadas a propósito dele, o texto”. (LAJOLO, 2009, p. 100).

A interdisciplinaridade que centraliza seu trabalho no texto literário deverá ter o cuidado de conceber as atividades de modo a garantir que tais produções sejam lidas a partir de suas especificidades, ao mesmo tempo em que cada área a se integrar à literatura deverá contribuir em profundidade na proposta interdisciplinar, de modo a ultrapassar a superficialidade que tais projetos acabam por assumir, ao mesmo tempo em que, quase sempre, assumem somente uma nova nomenclatura, desde que a referida perspectiva foi assumida (assumida?), nos primeiros anos da década de 2010. Se tais encaminhamentos tivessem recebido a devida importância desde o início, já teríamos, como professores da área de linguagens e como equipe docente, ultrapassado o desafio que o pesquisador Carlos Gildemar Pontes (2018, p. 104) pontua:

O grande desafio dos professores de Língua Portuguesa, nos dias atuais, é, sem dúvida, a formação do leitor. E com certeza, essa tarefa não é apenas do “professor de português”, mas de todo e qualquer educador. Então, a tarefa da escola é descobrir as falhas do processo de formação do leitor e propor soluções práticas, para a resolução deste problema estrutural.

Legitimar por uma educação literária na escola, portanto, é uma preocupação de todos, e significa a ascensão do aluno leitor a um território de conhecimentos, que colabora para o um novo entendimento de ideias, que pode resultar em novas condutas. Alinhar os princípios da leitura da literatura ao espaço escolar, como bem esclareceu Regina Zilberman (2009, p. 36), consiste: “[...] na condição de o ensino tornar-se mais satisfatório para seus principais interessados [...]. E de a escola renovar-se, ainda quando resgatar sua função original, que é dar acesso à ação de ler, para efetivar a revolução duradoura no bojo da qual se popularizou.”

## O lugar da literatura na BNCC

A proposta de um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros textuais/discursivos, isto é, no uso social da língua, já foi um princípio adotado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais há mais de duas décadas. Todavia, a BNCC reflete um avanço provocado pelos novos estudos da linguagem e, sobretudo, pelo advento das novas tecnologias. Nesse contexto, a literatura ganha destaque no texto da Base, cuja competência específica deve garantir ao estudante

Envolver-se 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 (BNCC, 2017, p. 87).

Enquanto os PCNs dedicaram quatro parágrafos para tratar sobre a “especificidade do texto literário”, a Base Nacional Comum Curricular apresenta a literatura como um campo de atuação que perpassa todos os anos do Ensino Fundamental. Isso, de certa forma, ajuda a contextualizar o conhecimento escolar, uma vez que as práticas de linguagem (oralidade, análise linguística/semiótica, leitura e produção de textos) derivam de situações da vida social. Sendo assim, o campo artístico-literário cria condições para “[...] uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos.” (BNCC, 2017, p. 84).

Para a BNCC, o que está em jogo nesse campo é o potencial transformador e humanizador da literatura, referenciado em várias partes do documento atinentes ao Ensino Fundamental, o qual podemos localizar nas discussões de Antonio Candido (2004, p. 180), para quem tal potencial

confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

É preciso, porém, que a escola (re)pense a formação do leitor como uma prática que vai além das atividades de compreensão superficial do texto e/ou do gênero literário para que o referido potencial esteja ao alcance dos objetivos das aulas de Língua Portuguesa. Oferecer condições para que as crianças, os adolescentes e os jovens do Ensino Fundamental alarguem a capacidade de percepção da arte verbal através da fruição é um dos grandes desafios. Por isso mesmo, a Base menciona a importância do multiculturalismo na seleção dos textos, uma vez que o contato com diferentes manifestações artísticas e produções culturais em geral permite ao outro “[...] (re) conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade.” (BNCC, 2017, p. 156).

Contudo, a diversidade de textos deve ser tratada dentro das diferentes práticas de linguagem e, assim, desenvolver nos estudantes determinadas habilidades que ora respondam aos seus interesses pessoais e ora rompam com seu horizonte de expectativas. É claro que as estratégias de leitura e produção desempenham um papel central na ampliação do letramento literário,

mas, para a formação integral de um leitor, é preciso ir além. Assim, no eixo oralidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor pode se valer da contação de histórias, declamações e performances orais do aluno para aprofundar o conhecimento e o uso da língua oral. Já no eixo análise linguística/semiótica dos anos finais, é possível, e às vezes necessário, analisar os efeitos de sentido dos recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários, não como apropriação metodológica única e recorrente do eixo, mas como complementar que, a depender da demanda estética do texto, isto é, da sua elaboração/construção, pode vir reafirmar a expressividade e o uso de tais recursos numa perspectiva literária.

A literatura forma o leitor e o ser humano, ou, como pontua a própria BNCC, garante a formação de um “leitor-fruidor”, capaz de compreender e perceber o texto nas suas múltiplas dimensões. Rildo Cosson, ao refletir sobre o espaço da literatura na sala de aula, sinaliza, em certa medida, como tais dimensões podem ser aprendidas em nível de texto, contexto e intertexto:

Na sala de aula, a literatura precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura. (COSSON, 2010, p. 67).

O campo artístico-literário, portanto, destaca-se pela sua relevância no exercício do conhecimento, da empatia e do diálogo, mas cabe à instituição de ensino selecionar obras literárias que atendam às necessidades cognitivas e aos anseios socioemocionais de cada turma. Para isso, os professores precisam ser leitores e, sobretudo, conhecer as obras antes de propor que seus alunos as leiam, pois o interesse destes pelo texto literário depende bastante da relação demonstrada por aqueles durante suas aulas, o que equivale dizer que, quanto mais envolvimento com o texto literário e com as demandas desta área, maior tende a ser o interesse e o envolvimento dos alunos – leitores em busca de enredos, histórias, desafios e aventuras –, com as obras oferecidas e apresentadas pelos professores e professoras, num gesto de mediação de leitura que pode se tornar decisivo ou, pelo menos, estimulante.

Além do cuidado com a seleção de textos que expressem a diversidade cultural de nosso país – como os clássicos, as produções contemporâneas, literaturas indígenas, africanas, afro-brasileiras, latino-americanas e de cunho universal –, a Base também se preocupa com o potencial multissemiótico ou multimodal dos textos, dentre eles, os literários. Tal potencial precisa ser considerado porque, antes mesmo de se pensar nas semioses ou multimodalidades ligadas à tela e ao movimento, a multimodalidade visual e a verbal já eram percebidas nas categorias do livro literário impresso que relacionam texto e ilustração, em especial o livro ilustrado. Trata-se de um produto cultural específico, à medida que ele constitui um modo singular de colocar texto e imagem em simbiose e provocação constantes, no qual essas duas “modalidades” ou linguagens integram-se de maneira muito mais amistosa do que, por exemplo, no livro com ilustrações: “[...] se lembrarmos que a ilustração altera o modo como lemos o texto verbal, isso se aplica ainda mais ao livro ilustrado”. (HUNT, 2010, p. 233). Nesse cenário, constituem-se como livros ilustrados aqueles que exploraram essa relação complexa, que se dá simultaneamente entre aquilo que é mostrado na imagem e daquilo que é informado no texto verbal, de modo que “as palavras podem aumentar, contradizer, expandir, ecoar ou interpretar as imagens – e vice-versa.” (HUNT, 2010, p. 234).

Apesar de essas duas linguagens existirem no livro literário, como mencionado acima, e mais a do projeto gráfico, responsável por toda realização visual e material do livro, faz pouco tempo que os professores passaram a dar a devida importância para essas linguagens durante as aulas. Isso porque os próprios documentos oficiais, como os PCNs, não consideravam a apreciação dessas outras semioses em função de uma análise puramente linguística. Atualmente, sobretudo dentro da cultura digital, é imprescindível desenvolver habilidades que permitam ao aluno ler, compreender e produzir textos literários marcados pela multimodalidade, pois “os meios de comunicação de massa escritos e a literatura são dois espaços sociais de grande produtividade para a experimentação de

arranjos visuais.” (DIONISIO, 2011, p. 141).

Não se trata de anular ou diminuir a análise textual, gramatical, lexical e fonológica da língua, por exemplo, principalmente se tratando da literatura, cuja matéria-prima é o verbo. A literatura é concebida como a arte da palavra. O que se propõe é “analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos [...]” (BNCC, 2017, 161). Isso apenas enriquece e fortalece o potencial de transformação e humanização do texto literário, uma vez que provoca diferentes sensações e emoções no leitor, como bem menciona Alberto Manguel (2001, p. 277):

O leitor, ao entrar em contato com o livro, estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua.

A ampliação do uso da tecnologia foi um campo fértil para o surgimento de novas formas de interação e, conseqüentemente, de novos gêneros. Na literatura, a Base sugere que esses textos, já popularizados entre alguns jovens, sejam incorporados às salas de aula. É o caso do *ciberpoema* ou a da *ciberpoesia* (expressões utilizadas como sinônimos), e que se referem ao poema construído em meio digital, geralmente acompanhado de animações e sujeito à manipulação/interação do leitor. A segunda expressão em destaque foi utilizada inicialmente por Sérgio Capparelli em um trabalho acadêmico, em 1996, poeta que, aliás, foi pioneiro na oferta de ciberpoemas e/ou ciberpoesias às crianças e jovens brasileiros. De sua parceria com a designer gráfico Ana Cláudia Gruszynski nasceu a obra (impressa) *Poesia visual*, em 2001, a qual, anos depois – provavelmente em 2005 –, serviria como a gênese dos ciberpoemas e ciberpoesias da página virtual *Ciber&Poemas*.

Jorge Luiz Antonio é um dos principais investigadores dessa temática no Brasil e, na obra *Poesia eletrônica: negociações com os processos digitais* (2008), faz referência à perspectiva temporal que mencionamos anteriormente. Além disso, informa que Capparelli, na oportunidade em que inaugurou o uso da expressão “ciberpoesia” no Brasil, se referiu a ela como “uma poesia visual adequada ao meio eletrônico-digital.” (ANTONIO, 2008, p. 124). Cabe lembrar que a definição tratava de explicar um fenômeno recente à época, visto que, segundo Antonio (2007), 1995 é o ano inicial da exploração poética da *web*, ou seja, a partir deste ano desenvolvem-se as experimentações poéticas e artísticas no meio virtual. O percurso inicia a partir do uso das tecnologias dos séculos XX e XXI (rádio, cinema, vídeo, computador, Internet, *web*), e vem produzindo uma poesia que reúne palavra, imagem (estática ou animada) nos meios eletrônico-digitais, usando a interface, a interatividade, a hipertextualidade e a hipermídia. Antonio (2007) divide esse percurso em enfoques específicos: atitudes experimentais que envolveram poesia e tecnologia por volta da década de 1950; experiências isoladas a partir de 1972, época dos grandes computadores; experimentações realizadas nas décadas de 80 e 90 com o uso dos Computadores Pessoais (PCs - *Personal Computers*) e o período a partir de 1995, ano inicial da exploração poética da *web*, até os dias atuais.

“Ciberpoesia” é utilizado a par de muitos outros termos, quase sempre utilizados como sinônimos, como poesia digital, tecnopoesia, poesia eletrônica, poesia cibertextual, nova poesia das mídias, poesia informática (ou infopoesia), poesia hipertextual. São denominações que categorizam as diferentes poesias em suas intervenções nas diferentes tecnologias e meios, embora também enfoquem as relações da poesia com o computador, com a Internet, com a rede e com os dispositivos tecnológicos de cada época<sup>1</sup>. Ocorre que cada tipo de poesia que surge no contexto da poesia experimental ou da “poesia dos novos tempos” – expressão de Eduardo Karc, pesquisador português, utilizada para se referir ao período posterior a 1995 (ANTONIO, 2008) –, lida com formatos que dependem das tecnologias disponíveis. Desse modo, as denominações vão

<sup>1</sup> No CD-ROM que integra o livro *Poesia Eletrônica: negociações com os processos digitais* (2009), Antonio faz um extenso levantamento das denominações da poesia eletrônica, no qual lista mais oitenta e quatro expressões oriundas basicamente da língua inglesa e da língua portuguesa.

se alterando, tendo em vista as tecnologias que vão surgindo. Como elemento básico de distinção, Antonio (2008, p. 114) adota o termo “poesia eletrônica” e, ao final de um levantamento de denominações, elabora um conceito geral:

[...] é um tipo de poesia contemporânea formada por palavras, formas gráficas, imagens, grafismos, sons, elementos esses animados ou não, na maioria das vezes interativos, hipertextuais e/ou hipermidiáticos e constituem um texto eletrônico, um hipertexto e/ou uma hiperídia. Ela existe no palco simbólico do computador (Internet e rede), tendo como forma de comunicação poética, os meios eletrônicos digitais que se vinculam a esses componentes. De um modo geral, ela só existe nesse meio e só se expressa, em sua plenitude, por meio dele (ANTONIO, 2008, p. 114).

Antonio (2007, 2008) não faz distinção entre a poesia eletrônica e a ciberpoesia. Ao contrário, a segunda expressão desponta em suas pesquisas como sinônimo da primeira. Por isso, aproveitamos a caracterização que o autor faz para a poesia eletrônica, já que se trata de estudo pioneiro sobre o tema, para caracterizarmos a ciberpoesia nesta escrita. É bem provável que alguns professores não se sintam confortáveis em didatizar tais criações talvez pela própria dificuldade que eles tenham para manusear aparelhos eletrônicos. Nesse caso, vislumbra-se um momento extremamente propício para conferir protagonismo aos alunos, isto é, atribuir tarefas que os tirem da condição de sujeitos passivos e os coloquem em um lugar de destaque no processo de ensino-aprendizagem. O professor, na função de semeador, carrega o conhecimento da língua e de suas literaturas para desempenhar seu trabalho; o aluno, pertencente a uma juventude conectada, possui saberes a serem colocados em prática na sala de aula. Uma ação dessa natureza, que considera as histórias e os saberes construídos pelos estudantes em outras interações, “[...] fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.” (BNCC, 2017, 62).

O *status* de campo de atuação que o artístico-literário ganhou da BNCC contribui para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, visto que os mais variados saberes atravessam a produção das mais variadas obras literárias. Isso posto em evidência vai ao encontro de uma coordenada que o pesquisador Rildo Cosson (2018, p. 25) apresenta para que o letramento literário se efetive na realidade da sala de aula:

Interessa acentuar que, ao tomar o letramento literário como processo, estamos tratando de um fenômeno dinâmico, que não se encerra em um saber ou prática delimitada a um momento específico. Por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que nos é alheio.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em uma atividade interdisciplinar, a leitura do texto literário não pode ficar limitada ao professor de Língua Portuguesa, cabendo ao da outra disciplina desenvolver o tema sem ter lido a obra. Nesses casos, corre-se o risco de usar a expressão artístico-literária com a única finalidade de responder a questões relacionadas à temática, o que não pode ser interessante para o processo de formação integral do leitor. Isso vale para a escolha de algumas obras que são produzidas e cujo objetivo principal delas é fazer os alunos pensarem sobre determinado assunto, mas que, geralmente, nem geram uma boa reflexão nem são literatura com potencial criativo ou estético.

A literatura tem o seu lugar e a sua utilidade, que contemplam inclusive a discussão de temas sociais ou transversais aos conteúdos estabelecidos pelos componentes curriculares. Entretanto, o professor precisa estar consciente da amplitude e abrangência de tais discussões e, ao mesmo tempo, da especificidade do texto artístico para não correr o risco de limitá-lo a esse interesse, e acabar por fragmentá-lo, dissolvê-lo ou descaracterizá-lo e, com isso, perder de vista o seu potencial transformador e humanizador. Isso porque o referido potencial é estimulado no contato com o

texto literário, que segundo Tzvtan Todov (2020), não exclui as experiências vividas pelo leitor, mas faz descobrir mundos que se colocam em continuidades com elas, permitindo assim, melhor compreendê-las. O texto literário provoca um movimento que deflagra a potência humanizadora do sujeito, porque resgata e amplia o resíduo que já está nele, que já lhe constitui em essência, daí nossa insistência num processo pedagógico que não negue o vínculo com a literatura. Ao contrário, aposte nele e o fortaleça e faça dele crença e referência, uma vez que ela

[...] amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, **ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano** (TODOROV, 2019, p. 23-24, grifo nosso).

Nas palavras assertivas da obra *A literatura em perigo* (2020), Todorov nos coloca na esteira das reflexões de Antonio Candido, utilizadas na abertura da seção. Deslocando a reflexão dos teóricos para o campo da literatura para a infância e para a juventude, uma vez que nosso intento é pontuar questões acerca da literatura no âmbito da BNCC no segmento do Ensino Fundamental, é importante mencionar que, junto a esse público, despertar o potencial humanizador ou permitir que crianças e jovens respondam de modo mais pontual à vocação humana, também pressupõe uma atitude do ponto de vista da *produção* da obra literária. Nesse sentido, espera-se que ela possa acolher a infância e a juventude de modo eficiente no projeto artístico e criativo do texto, de modo estampá-las na articulação da linguagem, na manipulação do imaginário, no intuito de não presentificar o pensamento adulto, para assim poder libertar o texto da dicção adultocêntrica, paternalista, machista, predominantemente branca e pedagógica que tem rondado tais produções e colocá-las em sintonia com o leitor. Desse modo, o investimento dos mediadores de leitura – professores, bibliotecários, animadores culturais de diversos segmentos –, em especial de leitura literária, também se potencializa, uma vez que se organiza em torno de um texto com as características essenciais para a formação de leitores.

## Considerações Finais

A literatura costuma ter uma relação de amor e ódio com os sujeitos, que desponta muitas vezes em escolas, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. O professor, nesses casos, acaba recebendo a alcunha de cupido entre aluno e obra, ou carregando a culpa pelo desapontamento do jovem com o texto literário. Isso porque é atribuída a responsabilidade a uma única disciplina e a um único profissional o que é dever de toda uma sociedade – a começar pela família – e direito de todo cidadão: o acesso à cultura pelo viés da leitura literária.

Na Base Nacional Comum Curricular, apesar de as atividades com a leitura literária continuarem sendo uma prática comum à Língua Portuguesa, a Literatura ocupa um lugar permite que outras disciplinas e áreas tenham acesso e trânsito, assim como na vida cotidiana, nas práticas de estudo e pesquisa, na vida pública e na esfera jornalística e midiática. O campo artístico-literário é um espaço para leitura e produção, compreensão e fruição, poesia e prosa, bem como o linguístico e o multissemiótico, a empatia e o diálogo com culturas e saberes, entendidos, esses últimos, como plurais.

Com a BNCC, os estados e municípios vêm ganhando mais praticidade na elaboração de seus currículos, que poderão tornar-se mais alinhados em relação às habilidades e aos objetos de conhecimento elencados para o Ensino Fundamental no escopo escolhido para esse estudo. Além disso, em âmbito estadual e municipal, os docentes, por meio das coordenadas da Base, foram

incentivados a escolher e a valorizar a literatura regional e local. O professor, portanto, ainda tem motivos de sobra para sonhar com uma educação pública de qualidade, em que a arte e o texto literário de maneira específica não sejam vistos apenas como passatempo, mas como algo capaz de vencer o tempo, de transformar o mundo e de humanizar as pessoas.

A BNCC, como documento orientador, não deixa de ser somente o primeiro passo, um indício, uma pista para, a partir dele, chegar-se a outros contingentes, seja de encaminhamentos teóricos, seja de proposições metodológicas, como exemplificamos nesta escrita, por meio dos estudos que fomos colocando em diálogo com algumas proposições da Base. Sempre foi papel do professor, no caso do escopo em que se enquadra este estudo, do mediador de leitura, pensar de modo mais efetivo a relação dos documentos oficiais com as teorias dos períodos em que os documentos vigoram, bem como com as propostas teórico-metodológicas que possam viabilizar as orientações dos documentos nas diretrizes dos alunos. Em seguida, a atitude de pensar ou repensar a prática cotidiana que envolve o trabalho com a Língua Portuguesa, no que tange à leitura, em especial à leitura literária, torna-se mais efetiva e poderá se encaminhar para um percurso capaz de colocar tais perspectivas em evidência, na realidade, no dia a dia da sala de aula, tempo-espço que os princípios precisam alcançar para que sua intenção se efetive.

## Referências

**ANTONIO**, Jorge Luiz. Poesia eletrônica no Brasil: alguns exemplos. **Cibertextualidades**. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2007, v.2. p. 17-34.

**ANTONIO**, Jorge Luiz. **Poesia eletrônica**: negociações com os processos digitais. Belo Horizonte: Veredas e Cenários, 2008.

**AZEVEDO**, Ricardo. **Dezenove poemas desengonçados**. Ilustrações do autor. São Paulo: Ática, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

**CAPPARELLI**, Sergio; **GRUSZYNSKI**; Ana Cláudia. **Poesia visual**. 2 ed. São Paulo: Global, 2002.

**COLOMER**, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

**COSSON**, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: **Literatura**: Ensino Fundamental. (Coord.). PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; RILDO, Cosson. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 55-69.

**COSSON**, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

**DEBUS**, Eliane; **BAZZO**, Jilvania Lima dos Santos; **BORTOLOTTTO**, Nelita. Educação poética para a infância e juventude: o que temos (ainda) a dizer? In: **DEBUS**, Eliane; **BAZZO**, Jilvania Lima dos Santos; **BORTOLOTTTO**, Nelita. **Poesia (cabe) na escola**: por uma educação poética. Campina Grande: EDUFCG, 2018. p. 7-16.

DIONISIO, Angela. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir; GAYDECKZA, BEATRIZ & BRITO, Karim (Org.). **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137-151.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editorais**. 2 ed. Tradução de Álvaro Faleiros. Cotia: Ateliê Editorial, 2018.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia Maria Kuchenbecker. **Escola e leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

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

MANGUEL, Alberto. **Uma história da Leitura**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Sousa. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Tradução de Celina Olga de Sousa. São Paulo: Editora 34, 2013.

PONTES, Carlos Gildemar. Leitura como chave do universo. In: SOUSA, Abraão Vitoriano de; ROBERTO, Sara Vitoriano de Sousa; BATISTA, Maria Thaís de Oliveira. (Orgs). **Práticas Pedagógicas e Diversidade: múltiplos olhares**. Fortaleza: Impreco, 2018. p. 104 -112.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. (Org.). ABREU, Júlio de. São Paulo: Global, 2019.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 10 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2020.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia Maria Kuchenbecker. **Escola e leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 17-39.

Recebido em: 22 de fevereiro de 2022.

Aceito em: 21 de março de 2022.