

**O ENSINO DE LITERATURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: REFLEXÕES A PARTIR DA BASE NACIONAL
CURRICULAR COMUM - BNCC¹**

Carlos Henrique Ramos da SILVA²
Universidade de Pernambuco (UPE)
carlos.henrique.ramos@hotmail.com

Josivaldo Custódio da SILVA³
Universidade de Pernambuco (UPE)
josivaldo.silva@upe.br

RESUMO: Este artigo tem como objetivo principal fazer uma reflexão crítica sobre a forma de abordagem do ensino de literatura na BNCC (BRASIL, 2018), para turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos são investigar os aspectos do letramento literário ao longo das habilidades propostas; pesquisar qual abordagem teórica orienta o documento; estabelecer um paralelo entre as habilidades propostas e o letramento literário. Para tanto, recorrer-se-á aos estudos de Cosson (2018a), Barthes (1980) e Aguiar e Bordini (1988), a fim de refletir sobre o letramento literário, as perspectivas de ensino da literatura, a especificidade da linguagem literária e o papel da escola na formação do leitor literário. A pesquisa se desenvolveu conforme a abordagem quali-quantitativa de base bibliográfica, já que se limitou à investigação da BNCC e suas implicações para a orientação do currículo dos anos finais. Assim, averiguou-se as relações entre as habilidades e as competências e a sua organização ao longo dos campos de atuação e dos eixos pertinentes a cada ano do Ensino Fundamental na última etapa, no caso, do sexto ao nono ano e se chegou à conclusão de que a BNCC contribui para refletir a construção de um currículo para o ensino de literatura mais equânime, democrático, humanizador, ainda que reproduza o domínio dos estudos estritamente linguísticos.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Ensino Fundamental. Anos Finais. Letramento Literário.

**LITERATURE TEACHING IN THE FINAL YEARS OF FUNDAMENTAL
EDUCATION: REFLECTIONS FROM THE COMMON NATIONAL
CURRICULAR BASE - BNCC**

ABSTRACT: The main objective of this article is to make a critical reflection about how to approach the teaching of literature at BNCC (BRASIL, 2018), for the final years of elementary school. The specific objectives are to investigate aspects of literary literacy throughout the proposed skills; to research which theoretical approach guides the

¹ Trabalho desenvolvido na disciplina *Literatura e Ensino*, do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – UPE – *Campus* Mata Norte, semestre 2019.1.

² Aluno do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – UPE – *Campus* Mata Norte. Professor da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco – SEDUC – e professor da Secretaria de Educação e Esportes do Município de Limoeiro – PE. E-mail: carlos.henrique.ramos@hotmail.com.

³ Doutor em Literatura e Cultura pelo PPGL/UFPA, com Pós-Doutorado em Teoria da Literatura, ênfase em Literatura Popular pelo PPGL/UFPE. Professor de Literatura Brasileira e Literatura Popular do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS), ambos da UPE – *Campus* Mata Norte, membro do Grupo de Pesquisa CELLUPE. E-mail: josivaldo.silva@upe.br.

document; to establish a parallel between the proposed skills and literary literacy. To this end, the studies of Cosson (2018), Barthes (1980) and Aguiar and Bordini (1988), will be used in order to reflect about literary literacy, the perspectives of teaching literature, the specificity of literary language and the role of the school in the formation of the literary reader. The research was developed according to the qualitative and quantitative approach of bibliographic base, since it was limited to the investigation of the BNCC and its implications for the orientation of the curriculum of the final years. Thus, the relationships between skills and competences and their organization were investigated throughout the fields of activity and the relevant axes each year of Elementary Education in the last stage, in this case, from the sixth to the ninth year and the conclusion was reached that BNCC contributes to reflect the construction of a curriculum for teaching literature that is more equitable, democratic, humanizing, even though it reproduces the domain of strictly linguistic studies.

KEYWORDS: BNCC. Elementary School. Last Stage. Literary Literacy.

RECEBIDO EM: 04 de setembro de 2020

ACEITO EM: 22 de outubro de 2020

PUBLICADO EM: dezembro de 2020

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo surge da reflexão sobre o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental. Nessa perspectiva, considerando que, nas últimas décadas, desde a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, em uma história mais recente da legislação educacional do país, documentos têm normatizado o currículo e direcionado a prática pedagógica dos professores, busca-se discutir a contribuição da escola para o ensino de literatura à luz do que orienta a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

A pesquisa parte do seguinte questionamento: Como a BNCC orienta o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental? A essa pergunta, outras se agregam, a fim de contribuir para uma discussão mais profícua e menos superficial do tema. O que se entende por literatura? O que se propõe a ser ensinado enquanto literatura? Como e para que ensinar literatura nos anos finais do ensino fundamental?

Por considerar o pressuposto de que o ensino de literatura se apoia em uma possibilidade de leitura que humaniza o homem (COSSON, 2018a), objetiva-se analisar a abordagem do ensino de literatura na BNCC para turmas dos anos finais do ensino fundamental, o que implica: investigar os aspectos do letramento literário ao longo das habilidades propostas; conhecer a abordagem teórica que orienta o documento; estabelecer um paralelo entre as habilidades propostas e a abordagem do letramento literário.

Acredita-se que estas discussões contribuem para o ensino contemporâneo de literatura, já que esmiúça o documento orientador mais recente do currículo nacional, haja vista sua influência sobre materiais didáticos e práticas pedagógicas, inclusive.

A pesquisa realizada, além de basear-se na BNCC – analisada como documento objeto do estudo –, fundamenta-se também em Cosson (2018a) e recorre a Barthes (1980) e a Aguiar e Bordini (1988) para construir o debate teórico basilar, estruturando-se em três seções: BNCC: uma abordagem crítica; letramento literário e ensino; habilidades com o estudo de literatura?

Trata-se de uma pesquisa de caráter quali-quantitativo, de investigação documental e bibliográfica, visto que o estudo essencialmente tratou da análise criteriosa da BNCC, observando o tratamento dado ao texto literário, sua leitura e a construção do leitor literário.

Com efeito, as discussões tecidas neste artigo fomentam o diálogo pedagógico entre os professores de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, contribuindo para que reflitam sobre a viabilização de práticas de ensino de literatura e suas relações com o documento orientador da organização curricular nacional.

2 BNCC: UMA ABORDAGEM CRÍTICA

A BNCC (BRASIL, 2018) destaca direitos de aprendizagem que conferem ao estudante o tratamento equânime, igual e justo. Assim, as competências e habilidades, apontadas ao longo do documento, corroboram para a garantia dos direitos à aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens, de modo que a formação integral seja fomentada nas diversas práticas pedagógicas implementadas em cada ano da educação básica.

No esteio da discussão democrática, fora considerado o que prescreve o Art. 210 da Constituição Federal de 1988: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2004, p. 122). Para a construção do documento, a sociedade pôde contribuir a partir da participação de profissionais da educação básica e de universidades, especialistas, secretários de educação dos diversos entes federados, através de ambiente virtual e de seminários organizados pelo CONSED⁴ e pela UNDIME⁵.

Apesar das contribuições, os aspectos culturais, sociais, étnicos e de gêneros, peculiares às várias regiões do país, aparecem ainda incipientes no documento, de forma que os sistemas de educação públicos e das escolas privadas precisarão adequar suas propostas curriculares às realidades sociais em que se circunscrevem. Com efeito, o recorte contemporâneo das demandas sociais confere aos professores a possibilidade de conectarem-se à realidade atual do mundo em que se inserem e de adaptarem-se a novas formas de ensinar e aprender.

Nesse contexto, a equidade, a justiça e a igualdade são tratadas enquanto princípios para uma educação comprometida com a formação integral do ser. Isso justifica a

⁴ CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação.

⁵ UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação.

centralidade da produção de conhecimento no cotidiano escolar, haja vista um fazer pedagógico comprometido com as demandas sociais, históricas e políticas de seu tempo. Então, “a escola é o espaço que nos cabe para que todas as crianças e jovens aprendam a [...] ‘aprender a aprender’, para que construam instrumentos que façam com que eles consigam e queiram aprender permanentemente” (PEREZ, 2018, p. 16).

Dessa forma, na escola, o estudante encontra o ambiente profícuo para a prática das relações de convivência, por meio das quais o compromisso com a aprendizagem se efetiva, já que o aprender se reveste de sentidos, ao desenvolver habilidades e competências, a fim de atender às necessidades peculiares de cada agente social com que dialoga em seu contexto. A busca pelo aprender, portanto, tem seu centro em práticas pedagógicas humanizadoras, o que se efetiva na intersecção do conhecimento do ser e do conviver.

Por conseguinte, o professor passa a não ser o referencial dominador propedêutico, antes precisa estabelecer relações fomentadoras de circunstâncias da construção de saberes, a fim de cooperar com o estudante na construção de possíveis leituras. É, pois, no contato com o outro, o estudante, que se estabelecesse uma espécie de “cumplicidade e uma solidariedade verossímeis na busca do conhecimento” (PERRENOUD, 2000, p. 38).

A BNCC, assim, norteia um trabalho caracterizado pela ética e pela empatia, valores que promovem a convergência das relações estabelecidas pelos agentes sociais no interior da escola, de modo que o documento “[...] soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7).

Nessa perspectiva, as peculiaridades socioculturais de cada comunidade precisam ser consideradas, a fim de que se garantam os direitos à aprendizagem da criança, do adolescente, do jovem ou do adulto, de forma que consigam a inserção em seu contexto

social imediato ou, até mesmo, em um ambiente mais amplo. Em outras palavras, a escola não considera somente sua abrangência local, seu entorno físico ou cultural; ela também se compromete com o cidadão do mundo, transpondo, logo, os limites locais, a fim de estabelecer uma relação entre o local e o global.

Assevera-se que o sucesso do projeto pedagógico se encontra atrelado ao tratamento consciente e diversificado da realidade em que a escola, o professor e o estudante se inserem. Logo, a BNCC terá contribuído para o exercício da cidadania, desde que seja “o ponto de partida para um projeto pedagógico mais rico e diversificado, consciente das especificidades locais” (MODERNA, [2018?], p. 4).

De fato, isto já fora proposto pelos PCN na década de 1990, o que justifica que a BNCC se estabelece no percurso histórico dos documentos norteadores da educação, com o intuito de contribuir para a democratização da escola. Isso por considerar que “na escola democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação” (BRASIL, 1998a, p. 50).

No entanto, a diferença entre os dois documentos estabelece-se no tocante à contribuição para o currículo. Isso quer dizer que os PCN se propõem a levar os profissionais da educação a refletirem sobre suas práticas, com a finalidade de favorecer a formação do estudante para o exercício pleno da cidadania. Assim, não constitui um exemplar específico de currículo a ser seguido pelos professores.

Já a BNCC “[...] descreve as habilidades a serem desenvolvidas para que se possa considerar as expectativas de aprendizagem concretizadas” (MODERNA, [2018?], p. 15), de modo que o conhecimento não sofra a segmentação que é bastante comum nas propostas curriculares.

Nesta abordagem, o trabalho docente está para o exercício cidadão do estudante, na construção do seu conhecimento, em consonância com a realidade que o circunscreve. O ensino de literatura deve, pois, ser entendido com o propósito de garantir a reflexão do sujeito na perspectiva estética, histórica, social, cultural e política. Isso implica uma metodologia que priorize a leitura literária, ou melhor, a leitura do texto literário, como estratégia didática fomentadora de discussões, prazer e apreciação estética, enquanto linguagem específica constituída culturalmente.

É mister destacar a preocupação com a consciência literária da literatura (BARBOSA, 1996), visto que, ao trabalhar com literatura em sala de aula, se faz necessário recorrer a conhecimentos específicos da crítica, a fim de orientar as leituras desenvolvidas. Assim, o professor não constitui “a voz da verdade”, mas precisa assegurar-se dos limites possíveis de interpretação para, então, conduzir o estudante/leitor em suas descobertas ao enveredar pelo universo das abstrações.

Sob esse prisma, diante de um poema, é fundamental que o estudante faça “da experiência de leitura um processo de concretização daquilo que, no poema, era abstração da linguagem” (BARBOSA, 1996, p. 64). Com efeito, a partir de sua colaboração leitora para com o texto, o estudante apropria-se da especificidade da linguagem literária, até mesmo da “subversão da língua”, para, desse modo, refletir sobre os valores, os princípios comuns à humanidade.

Nesse sentido, a literatura insere-se como “um bem” inerente ao homem para a construção de sua humanização, como apresenta Candido (2004, p. 175):

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso, é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 2004, p. 175).

Isso demonstra a centralidade do debate sobre a educação de qualidade, o que só se consegue com uma escola em que o ensino esteja centrado no desenvolvimento pleno da cidadania e, por conseguinte, o estudante tenha seu direito de aprendizagem garantido e efetivado. Ou seja, a aprendizagem encontra-se atrelada à produção de conhecimentos pertinentes aos contextos de inserção cultural dos discentes, sem esquecer, claro, da especificidade da linguagem da obra literária. Assim, o professor evita incorrer em equívocos, tais como:

[Apropriar-se dos textos literários] como pretexto para o tratamento de questões outras [...] que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998b, p. 27).

Logo, o ensino da literatura possibilita ao professor uma prática educativa provocadora, uma vez que a leitura do texto literário requer um trabalho que considere as concepções dos alunos um diálogo pertinente e constante, a fim de avaliá-las para aproximá-los dos conhecimentos (PERRENOUD, 2000). Para tanto, não se pode negligenciar a constituição da linguagem literária, em sua plenitude, capaz de formar leitores críticos e, conseqüentemente, cidadãos conscientes de sua intervenção na sociedade.

3 LETRAMENTO LITERÁRIO E ENSINO

Ao se pensar sobre o ensino de literatura, cabe levantar uma questão: qual a finalidade da literatura na sala de aula? Para responder a essa pergunta, importa refletir sobre a relação entre literatura e ensino, a abordagem dada ao texto literário e as metodologias desenvolvidas para a leitura do texto literário.

A relação entre literatura e ensino tem seu cerne no compartilhamento disciplinar, uma vez que a literatura tem sido tratada com o propósito de contribuir com o bojo teórico de áreas afins. Por um lado, isso atesta a possibilidade de diálogo que o estudo da obra literária desempenha, desde que resguardadas as peculiaridades da linguagem que a constitui, com os diversos conhecimentos que participam da formação do ser em sua inteireza. Por outro lado, suscita preocupação no tocante à proposta de ensino de literatura na abordagem da leitura do texto literário.

Sob essa égide, é essencial que o trabalho docente oportunize a formação do leitor crítico e competente, não necessariamente do texto literário, mas que o discente se valha deste para a construção dos sentidos imanentes do texto e, então, intervir na realidade cultural em que se insere. Acredita-se, logo, que o trabalho com literatura no ensino fundamental não pode estar reduzido a uma espécie de hedonismo nos anos iniciais, nem tampouco a fins de consolidação da escrita ou da competência leitora nos anos finais (COSSON, 2018b).

Certamente, não se pode negligenciar a relevância dada ao cânone, ao longo da tradição, por anos. Contudo, admite-se que “o cânone [...] não é um repertório imóvel e sagrado; está sujeito a transformações [...] e que é preciso sempre revisar, reformular, reinventar [...]” (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 350).

Esta abordagem dos estudos literários corrobora, pois, a formação das humanidades, à medida que o contato com obras diversas é fomentado. O estudante, então, tem a possibilidade de construir teias de conhecimentos, a partir do texto literário, observando seus aspectos enquanto elemento cultural, histórico e socialmente construído.

Por outro ângulo, a literatura não pode ter seu ensino condicionado por outros componentes curriculares. Ela precisa ser estudada em seu aspecto provocador de novos

significados, de subversão da própria linguagem, de (re)criação de mundos possíveis, a partir da projeção imaginária desenvolvida pelo ser humano.

Ao se deparar com textos literários, o estudante poderá demonstrar certo estranhamento, o que deve ser considerado, a fim de que o professor possa intervir para a condução das leituras. O fato de estranhar o texto é justificado pela ação provocativa do texto literário, uma vez que o trabalho com literatura consiste, essencialmente, em atividades de leitura.

O trabalho em sala de aula com a linguagem literária instiga professor e estudantes a se aproximarem e se distanciarem em um movimento contínuo de leitura, para a construção da personalização singular e, ao mesmo tempo, universal do leitor. A sala de aula transforma-se em um ambiente dinâmico e instigador para humanizações.

Para Perissé (2006, p. 29), “os singulares se encontram no aprofundamento do patrimônio linguístico a que todos devemos ter acesso, e que todos podem enriquecer”. É justamente esse enriquecimento que ocorre ao se desenvolver um trabalho que reconheça o aspecto humanizador da literatura, como bem argumenta Candido (2004, p. 176):

Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significados; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2004, p. 176).

Nesse contexto, o professor contribui para a formação do leitor literário, promovendo a apreciação estética, em abordagens de leitura diversas, de modo que o contato com o texto seja garantido primordialmente aos estudantes/leitores. O texto, por sua vez, revela-se como uma fonte de promoção dos conhecimentos a serem desenvolvidos no âmbito da escola.

Tal perspectiva é apresentada na BNCC (BRASIL, 2018, p. 156), ao discorrer sobre o campo artístico-literário:

O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. (BRASIL, 2018, p. 156).

Além da relação entre literatura e ensino, cabe discutir o tratamento dispensado ao texto literário no ambiente da sala de aula. Como apresentado anteriormente, na BNCC, o texto literário tem sua abordagem desenvolvida na perspectiva do letramento literário, já que o foco do trabalho docente se centra nas leituras que garantem o posicionamento crítico do leitor, diante da realidade recriada literariamente e daquela em que o estudante se insere no cotidiano.

Assim, para Cosson (2018a, p. 47-48),

[...] é necessário que o ensino da 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, 2018a, p. 47-48).

O professor, então, para efetivar sua prática, deve considerar a palavra que humaniza, a crítica, a teoria e a história literária, bem como o prazer de ler.

Ler o texto literário requer, pois, a apropriação dos constituintes textuais (características do gênero, especificidades linguísticas), dos elementos contextuais e das relações intertextuais. Isso, certamente, favorecerá a construção dos sentidos das obras, o que oportuniza a percepção das humanidades construídas, inclusive no universo intratextual.

A fim de garantir a leitura do texto literário, o leitor protagoniza os movimentos de compreensão e interpretação dos textos, considerando as relações entre textos, as imbricações de elementos específicos da linguagem, a influência dos fenômenos e fatos socioculturais que permeiam a tessitura literária. O leitor, desse modo, terá condições de refutar ideias ou concordar com comportamentos, posicionamentos, ideologias expressas a partir da ficção ou da poesia.

“O espaço da literatura em sala de aula é, portanto, um lugar de desenvolvimento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno” (COSSON, 2010, p. 59). Isso sugere um tratamento dado ao texto literário na perspectiva da leitura, desde que considerados os aspectos semióticos inerentes à própria linguagem literária, de modo que favoreça o diálogo da obra com o leitor. Este, por acionar seus conhecimentos pertinentes aos contextos, recria as realidades atualizadas no universo literário, relacionando-as ao seu entorno sociocultural.

Com efeito, o trabalho docente depende de metodologias que oportunizem o leitor/estudante a debruçar-se sobre o dito e, ao mesmo tempo, sobre o como é dito, haja vista ser a literatura, essencialmente, linguagem. Como bem expõe Cosson (2018a, p. 29), “o segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras”.

Certamente, no encontro com as palavras, na descoberta de sentidos e significados, o leitor se reconhecerá em sua humanidade, na constituição de mundos possíveis e sensíveis. A leitura de mundos imbricados desperta a redescoberta dos seres na intersecção dos conhecimentos constituídos, enquanto fenômeno cultural.

É, sob esse viés, que Perissé (2006, p. 110) reflete a relação entre poesia e humanidade: “na pele das palavras tocamos o que há de mais profundo, nossa condição de seres ‘terrosos’, nós que nascemos da terra, gênero humano, húmus, e à terra voltaremos,

revoltados ou serenos”. Ou seja, as leituras realizadas no contato com o outro favorecem a percepção e a construção das identidades do “gênero humano”, colaborando para o seu aprendizado de ser e conviver na “terra”.

A literatura oportuniza, portanto, a liberdade da descoberta, desde que, em sala de aula, o trabalho de leitura do texto literário respeite os movimentos de encontro dos mundos possíveis. Isso poderá garantir a testagem das aprendizagens desenvolvidas junto ao outro, a partir do contato com o texto, já que o conhecimento de novas experiências também nos humaniza.

4 HABILIDADES COM O ESTUDO DE LITERATURA?

A BNCC, após longo período de debate para sua elaboração, apresenta, em sua versão final, os estudos literários enquanto campo de atuação, no caso, o campo artístico-literário. Nesse sentido, quais as implicações de se considerar os estudos pertinentes à literatura como campo de atuação? Para tanto, faz necessário discutir o que se encontra implicado na concepção de campo de atuação; as habilidades propostas para a construção do conhecimento literário; as relações destas habilidades com a especificidade do fenômeno literário na escola.

De acordo com o documento,

[...] a organização das práticas de linguagem [...] por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2018, p. 84).

Assim, ao considerar os estudos literários no enquadramento teórico das práticas de linguagem, precisa-se destacar seu aspecto cultural, histórico, linguístico e semiótico. É

necessário, pois, pensar a escola como espaço leitor e produtor de literatura e não reproduzidor de práticas de ensino que engessem o texto literário, diminuindo sua abrangência significativa, nem tampouco sua capacidade criadora de mundos.

Dessa forma, surge o desafio de contribuir para a formação de leitores e produtores de literatura. Para isso, é primordial que o professor rompa barreiras da leitura do texto literário, considerando sua constituição multissemiótica e seu caráter provocador, ante a questões sociais, subversiva da própria linguagem, de modo que o aspecto histórico seja levado em conta, mas não tratado com exclusividade. Outrossim, as aulas de literatura não se limitem, exclusivamente, ao “deleite” no ato de ler.

Logo, cabe ao professor, ao desenvolver metodologias que abarquem o ensino da literatura, pensar sobre o que ela sabe a respeito dos homens, ou seja, entendê-la em seu aspecto humanizador. Para Barthes (1980), o que a literatura conhece dos homens constitui o estrago da linguagem. A literatura rompe o limite da própria linguagem, de tal forma que o homem, ao construir a tessitura do texto literário, precise perceber suas implicações sociais, políticas e estéticas.

A escola, com efeito, não pode restringir o uso do texto literário apenas como pretexto para análises metalinguísticas, nem negar seu espaço em detrimento de novas tecnológicas que coexistam em sala de aula. Para o ensino da literatura, importa destacar, como afirma Alfredo Bosi (cf. ROCCO, 1981) em uma de suas entrevistas:

[Uma metodologia] capaz de fazer análise interna, evidenciar os significados da obra e vinculá-los às grandes matrizes da experiência humana, estudadas em geral pela antropologia, pela sociologia, pela história, se for uma metodologia de alcance maior que não só inclua o mapeamento de estruturas linguísticas, então, de forma alguma, ela fará perder as demais funções. (BOSI apud ROCCO, 1981, p. 100).

Essa preocupação se opõe ao que preceitua a BNCC, ao justificar a organização do componente curricular de língua portuguesa em campos de atuação social:

Mas o mais importante a se ter em conta e que justifica sua presença como organizador do componente é que os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso (BRASIL, 2018, p. 85, grifo nosso).

O documento esclarece que a abordagem linguística ganha destaque na perspectiva do uso. Essa tendência confirma-se ao se analisar as habilidades apresentadas nos eixos compreendidos no campo artístico-literário.

As habilidades foram elaboradas consoante suas relações com as competências gerais e as do componente curricular. Assim, acredita-se garantir o direito de aprendizagens essenciais ao educando ao longo de toda educação básica, uma vez que há uma organização que considera a continuidade das habilidades e integração dos eixos.

Ao se analisar as dez competências do componente língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental, confirma-se o foco nos estudos especificamente linguísticos:

Tabela 1 - Relação entre as áreas de estudo e as competências do componente curricular língua portuguesa

Área de concentração dos estudos	Percentual
Reflexão sobre usos da língua	30
Estudos de gênero	50
Estudos literários	10
Mídias e novas tecnologias	10

Fonte: (BRASIL, 2018)

Conforme distribuição das competências, os estudos essencialmente literários ocupam a menor distribuição percentual, apenas 10%, o que equivale a uma competência no universo de dez. Isto é, entre as dez competências específicas de língua portuguesa no ensino fundamental, apenas uma destaca explicitamente a preocupação com os estudos do texto literário, de modo que, de forma abrangente, estão pontuados os conhecimentos a serem desenvolvidos.

A competência de número nove associa as práticas de leitura literária a atividades de outras manifestações artísticas. Nesse contexto, por um lado, a leitura ganha amplitude que favorece a construção de conhecimentos ao dialogar, na perspectiva interdisciplinar, com outras artes; por outro, há o risco de não analisar o texto literário em sua singularidade, conforme a especificidade da linguagem literária, como se observa na descrição da referida competência:

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. (BRASIL, 2018, p. 87).

As habilidades desenvolvidas em cada eixo, pertinentes ao campo artístico-literário, dialogam com esta e com as demais competências do componente curricular e gerais do documento. As habilidades estão organizadas por eixo e agrupadas conforme blocos (sem necessariamente referir-se à ideia de ciclo): 6º ao 9º ano, 6º e 7º anos, 8º e 9º anos.

Ao analisar a disposição das habilidades, percebeu-se os estudos literários distribuídos entre os eixos conforme demonstrado na tabela seguinte.

Tabela 2 - Apresentação dos estudos literários distribuídos pelas habilidades

EIXO/ BLOCO	LEITURA	PRODUÇÃO DE TEXTOS	ORALIDADE	ANÁLISE LINGUÍSTICA SEMIÓTICA
6º ao 9º ano	100%	100%	100%	100%
6º e 7º anos	67%	100%	Não observado	Não observado
8º e 9º anos	67%	100%	Não observado	Não observado

Fonte: (BRASIL, 2018).

Depreende-se, então, que, no bloco de habilidades comuns do 6º ao 9º ano, em todos os eixos, há plena correlação com os estudos literários. Cabe salientar que se trata de habilidades mais gerais, as quais discorrem sobre aspectos específicos da linguagem literária.

É neste bloco que aparece uma única vez a referência explícita aos aspectos culturais, sociais, identitários e históricos do texto literário – o que se percebe no eixo Leitura, na habilidade EF69LP44. Ainda considerando o mesmo bloco, outro aspecto muito abordado é a preocupação com os estudos de gênero, citado na maioria das habilidades dos vários eixos.

Outro fator que também chama a atenção é o eixo oralidade não ser retomado nos outros blocos. Esse fato não garante que as habilidades (apenas duas) tratem os estudos literários com o aprofundamento necessário, visto que se restringem a práticas de recital, dramatização e leitura em voz alta.

Quanto ao eixo análise linguística, no primeiro bloco, há uma só habilidade que, apesar de ter relação com os estudos literários, trata dos efeitos de sentido de recursos comuns, recorrentes em textos literários.

Diferentemente, nos outros dois blocos – 6º e 7º anos, 8º e 9º anos –, a relação íntima com o propósito do letramento literário se distancia, de modo que apenas os dois eixos mais próximos a textos escritos contribuem para que a escola favoreça a construção de conhecimentos à luz da literatura.

Embora insuficientes para atender à abrangência do texto literário, as habilidades do eixo leitura favorecem os estudantes a reconstruírem realidades, a partir da cooperação leitora que o autor mantém com o leitor por meio do texto. Nesse sentido, vale salientar que “a leitura pressupõe a participação ativa do leitor na construção dos sentidos linguísticos” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 16).

Assim, a partir da percepção dos intertextos e dos efeitos de sentidos produzidos por determinados usos linguísticos, o estudante tem a oportunidade de perceber a transgressão da linguagem produzida literariamente. Isso implica admitir que “a fruição plena do texto literário se dá na concretização estética das significações”, como expõem Aguiar e Bordini (1988, p. 16). Contudo, nos dois últimos blocos, o eixo de análise linguística/semiótica preocupa-se com a reflexão de fenômenos estritamente linguísticos, distanciando-se do estudo de seus amplos usos na linguagem literária.

O aspecto linguístico e os vários modos semióticos são de extrema relevância para a formação do leitor literário, de modo que ele consiga perceber o texto em seu *construto* cultural em diálogo com outras linguagens. Com efeito, as palavras de Aguiar e Bordini (1988), ao se referirem ao 1º grau – etapa escolar equivalente ao ensino fundamental, são, pois, bem oportunas: “o 1º grau deve dar ênfase à constituição de um acervo de leituras, o mais vasto possível, exploradas em sua significação cultural” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p. 17).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido permite compreender a BNCC como um documento orientador, elaborado conforme os Direitos Humanos, apresentando, em sua fundamentação, a preocupação em garantir determinados valores, como equidade, igualdade, justiça, empatia, compromisso ético, vida digna e debate democrático.

Com o intuito de garantir a discussão democrática, a BNCC reconhece a diversidade cultural, social, política e histórica do Brasil, o que favorece a orientação para práticas pedagógicas pautadas na diversidade curricular, de modo que uma questão aparentemente dicotômica – diversidade / igualdade –, é tida como uma relação estabelecida para garantir a unidade nacional de um povo em sua pluralidade, o que de fato constitui sua singularidade.

Assim, o documento foi organizado em competências gerais e por componente curricular e em habilidades que atendem às competências e às especificidades de cada campo de atuação e dos eixos, no caso, de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva de construção curricular, acredita-se ser o letramento literário uma abordagem metodológica coerente para o ensino de literatura, sobretudo em turmas dos anos finais do ensino fundamental. Tal posicionamento justifica-se pela visão de que o letramento literário colaboraria para fortalecer a autonomia do educando, fomentaria a diversidade de práticas pedagógicas e garantiria o diálogo com expressões culturais variadas, promovendo, por fim, a incorporação de novas linguagens à escola (COSSON, 2010).

Contudo, na prática, a pesquisa demonstrou que o texto literário recebe um tratamento, na maioria das ocorrências, meramente linguístico. Isso compromete o letramento literário, porque a “composição da humanidade” perde a sua significação por

não ter a linguagem literária situada necessariamente na relação homem – palavra – mundo.

É, pois, a partir da palavra, que ocorre a possibilidade de criação definitiva e definidora de mundos. O homem, em suas leituras, amplia a linguagem, a fim de constituir a humanidade na qual se desenvolve. Isso é possível ao reconhecer a centralidade do texto literário, com o fito de garantir a apropriação dos vários modos semióticos pelo jovem leitor.

De fato, o conhecimento linguístico contribui para essa apropriação, no entanto, não deveria tornar-se o centro da proposta de ensino, no tocante ao campo artístico-literário, como se observa nos blocos de habilidades dos sextos e sétimos anos e dos oitavos e nonos anos.

Admite-se, porém, haver contribuições a se somarem a esta discussão, a fim de aprofundarem os estudos na área do ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental, bem como sobre metodologias apropriadas ao letramento literário. Assim, não constitui propósito deste estudo exaurir as análises sobre a BNCC e suas relações com o ensino da literatura.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor** (alternativas metodológicas). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BARBOSA, João Alexandre. **A biblioteca imaginária**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1996.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução e posfácio de L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jul. 2019.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004, p. 169-191.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018a.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2018b.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coord.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2010, p. 55-68.

MODERNA. **Por dentro da BNCC**: material de referência pedagógica (educação infantil e ensino fundamental). [São Paulo]: Moderna, [2018?].

PEREZ, Tereza (org.). **BNCC**: a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica. São Paulo: Moderna, 2018.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ROCCO, Maria Teresa Fraga. **Literatura, ensino**: uma problemática. São Paulo: Ática, 1981.