



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LITERATURA, TEORIA E CRÍTICA
LINHA DE PESQUISA: LEITURAS LITERÁRIAS

CAROLAINÉ MARINHO DA SILVA

**TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO ARTICULADA À TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL E BNCC: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LEITURAS
LITERÁRIAS**

JOÃO PESSOA

2023

CAROLAINÉ MARINHO DA SILVA

**TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO ARTICULADA À TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL E BNCC: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LEITURAS
LITERÁRIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de concentração: Literatura, teoria e crítica.

Linha de pesquisa: Leituras literárias.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Ferreira da Costa.

JOÃO PESSOA

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586t Silva, Carolaine Marinho da.

Teoria do Efeito Estético articulada à Teoria Histórico-Cultural e BNCC : contribuições para o ensino de leituras literárias / Carolaine Marinho da Silva. - João Pessoa, 2023.

117 f. : il.

Orientação: Fabiana Ferreira da Costa.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Ensino de literatura. 2. BNCC - Base Nacional Comum Curricular. 3. Teoria do Efeito Estético. 4. Teoria Histórico-Cultural. 5. Leitura - Ensino médio. I. Costa, Fabiana Ferreira da. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.015:82(043)



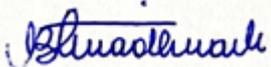
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA ALUNA
CAROLAINÉ MARINHO DA SILVA

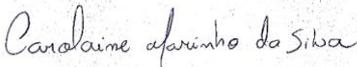
Aos dezanove dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e três, às catorze horas, realizou-se, por videoconferência, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada: “BNCC e Teoria do Efeito Estético articulada à Teoria Histórico-cultural: contribuições para o ensino de leituras literárias”, apresentada pela aluna **Caroline Marinho da Silva**, que concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de MESTRA EM LETRAS, área de Concentração em Literatura, Teoria e Crítica, segundo encaminhamento do Prof. Dr. Marco Valério Classe Colonnelli, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB e segundo os registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação da Pós-Graduação. A professora Doutora Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos (PPGL/UFPB), na qualidade de examinadora interna, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte as Professoras Doutoras Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos (PPGL/UFPB) e Cristina Rothier Duarte (SEECTPB). Dando início aos trabalhos, a Senhora Presidente convidou os membros da Banca Examinadora para comporem a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra à mestranda para apresentar uma síntese de sua dissertação, após o que foi arguida pelos membros da Banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final, ao qual foi atribuído o seguinte conceito: APROVADA. Proclamados os resultados pela Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu, Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos (Secretária *ad hoc*), lavrei a presente ata, que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

João Pessoa, 19 de julho de 2023.

Parecer: A dissertação cumpriu largamente todos os critérios de uma pesquisa com relevância social e acadêmica. Possui atributos de originalidade, honestidade intelectual e escrita fluida. A banca indica fortemente para publicação.


Prof.^a. Dr.^a. Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos
(Presidente da Banca e Examinadora)


Prof.^a. Dr.^a. Cristina Rothier Duarte
(Examinadora)



Caroline Marinho da Silva
(Mestranda)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus pela vida e pela oportunidade de me aperfeiçoar e aprender continuamente.

À professora Fabiana Ferreira da Costa, minha orientadora, por ter sido tão compreensiva e presente. Jamais conseguiria desenvolver esta pesquisa sem o apoio e orientação de alguém com tais qualidades.

À professora Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos pela contribuição teórica tão relevante para este trabalho; bem como à professora Daniela Maria Segabinazi pela orientação do meu TCC, cujo tema foi ponto de partida para meu projeto de mestrado. À professora Cristina Rothier Duarte por sua valiosa contribuição na banca da defesa desta dissertação.

À minha família, especialmente aos que nunca seguraram diplomas, mas que, com suas mãos suadas do trabalho, me ajudaram a escrever minha história.

Às minhas amigas Chrystianni, Elana e Karoline pela motivação e encorajamento.

Ao PPGL e à UFPB pela oportunidade de receber uma formação acadêmica construtiva.

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prioriza a formação de leitores-fruidores. Para desempenhar essa tarefa, os professores mediadores precisam de fundamentos teóricos e metodológicos. A fim de auxiliar a atuação docente, é mister pensar nas possíveis contribuições da Teoria do Efeito Estético (TEE) articulada à Teoria Histórico-Cultural (THC) conforme Santos (2007; 2009) para o desenvolvimento de competências literárias propostas pela BNCC – no âmbito do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio. A partir disso, levanta-se a seguinte questão: a TEE articulada à THC conforme Santos (2007; 2009) pode contribuir para o desenvolvimento das competências contidas no campo artístico-literário da BNCC? A nossa hipótese é que tal articulação oferece subsídios para o trabalho com a literatura em sala de aula, em consonância com as proposições da BNCC, pois é capaz de basear o Mapeamento da Experiência Estética dos leitores (MAPEE) e a aplicação do Roteiro Didático Metaprocedimental (RDM), ferramentas que podem favorecer o alcance de competências presentes no documento. O objetivo geral deste trabalho é verificar a viabilidade da articulação entre a TEE e a THC no ensino de leituras literárias conforme a BNCC preconiza. Para tanto, os objetivos específicos são: examinar os pressupostos da BNCC, especialmente no que tange ao ensino de literatura; discutir teoricamente a TEE articulada à THC conforme Santos (2007; 2009) e suas possíveis contribuições para o ensino de leituras literárias em contexto escolar; apresentar uma proposta de ensino de leitura literária para o 9º ano do Ensino Fundamental com base na TEE articulada à THC e nas orientações presentes na BNCC. A abordagem metodológica é qualitativa, com a utilização de pesquisa exploratória e bibliográfica. Os principais aportes teóricos são: Santos (2007; 2009; 2014), Iser (1996), Bezerra (2021), Santos e Costa (2020). Os resultados indicam que, para além de contribuições teóricas, essa articulação também contribui metodologicamente com a atuação do docente.

Palavras-chave: BNCC. Teoria do Efeito Estético. Teoria Histórico-Cultural. Ensino de literatura. Leitura.

ABSTRACT

The National Common Curricular Base (BNCC) prioritizes the formation of readers-enjoyers. To fulfil such task, the mediating teachers need theoretical and methodological principles. In order to assist the teaching performance, it's crucial the consideration of the Aesthetic Effect Theory (AET) articulated with the Historical-Cultural Theory (THC) accordingly with Santos (2007; 2009) for the development of the literary competences proposed in the BNCC – in the sphere of Elementary Education (Final Years) and High School. Based on this, the following question's arisen: can the AET articulated with Santos's (2007; 2009) THC contribute to the development of competences contained in the artistic-literary field of the BNCC? Our hypothesis is that such articulation offers support for addressing literature in the classroom in line with the BNCC's propositions, as it can underpin the Mapping of Readers' Aesthetic Experience (MAPEE) and the application of the Metaprocedimental Didactic Script (RDM). These tools can favour the achievement of competences outlined in the document. The general objective of this work's verifying the viability articulating the Aesthetic Effect Theory (AET) with the Historical-Cultural Theory (THC) in the teaching of literary readings as advocated by the BNCC. Towards its achieving, the specific objectives are: to examine the premisses of the BNCC, especially those regarding the teaching of literature; to theoretically discuss the AET articulated with Santos's (2007; 2009) THC and its possible contributions to the teaching of literary readings in the school setting; to present a proposal for teaching literary reading to the 9th year of Elementary School based on the AET articulated with the THC and the guidelines outlined in the BNCC. The methodological approach's qualitative, utilizing exploratory and bibliographical research. The main theoretical contributions are Santos (2007; 2009; 2014), Iser (1996), Bezerra (2021) and Santos and Costa (2020). The results indicate that, in addition to those theoretical contributions, this articulation also assists methodologically the teacher's performance.

Keywords: BNCC. Aesthetic Effect Theory. Historical-Cultural Theory. Literary teaching. Reading.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – As dez competências gerais da BNCC.....	26
QUADRO 2 - Conteúdo do campo artístico-literário para o ciclo do 6º ao 9º ano.....	37
QUADRO 3 - Competências específicas para a área de Linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio.....	46
QUADRO 4 - Campo artístico-literário do Ensino Médio.....	50
QUADRO 5 – Apresentação do primeiro conceito do RDM.....	81
QUADRO 6 – Planejamento da proposta didática.....	92

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A LITERATURA NA BNCC	12
2.1 Percurso normativo e curricular brasileiro e o surgimento da BNCC.....	12
2.2 Perspectivas gerais da BNCC e especificidades do âmbito da literatura	23
2.3 BNCC e a literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental	35
2.4 A literatura no Ensino Médio	45
3 TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO ARTICULADA À TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	54
3.1 Teoria do Efeito Estético: pressupostos e conceitos.....	54
3.2 Teoria Histórico-Cultural: o desenvolvimento humano.....	64
3.3 O surgimento do leitor real	68
3.4 Teoria do Efeito Estético articulada à Teoria Histórico-Cultural: contribuições à BNCC, literatura e ensino	74
4 RDM, MAPEE E BNCC: UMA PROPOSTA DIDÁTICA	80
4.1 Interseções entre RDM, MAPEE e BNCC	80
4.2 Proposta didática: emancipação em foco.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	100
Apêndice A – Lista para o mapeamento do curta-metragem e do texto	100
Apêndice B – Mapa do Castelo da Imortalidade	102
ANEXOS	103
Anexo 1 – Roteiro Didático Metaprocedimental	103
Anexo 2 – Texto “O moço que não queria morrer”	114

1 INTRODUÇÃO

Na maioria dos casos, a formação de leitores acontece por meio da escola, pois é nessa instituição que ocorrem os contatos mais aprofundados com os textos literários da cultura escrita, o que pode proporcionar experiências estéticas aos alunos. Além disso, de acordo com os documentos orientadores da educação, é dever da escola promover a aproximação entre leitores em potencial e os textos. Nesse sentido, as práticas efetivadas pelos professores de Língua Portuguesa possuem uma grande importância, já que esses profissionais são responsáveis por mediar as vivências literárias em sala de aula.

A legislação e os documentos oficiais da educação brasileira abordaram o texto literário e o leitor de diversas maneiras ao longo do tempo. Provas disso são as várias mudanças legais, metodológicas e curriculares expressas nas leis, documentos e orientações. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recentemente expôs as mais novas orientações sobre o ensino no Brasil, incluindo também o âmbito da literatura, fato que deve ser motivo de estudos, análises e reflexões a respeito dos novos rumos da educação e da formação de leitores.

Tal documento normativo tem o objetivo de estabelecer as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Portanto, há uma definição de tudo o que deve ser comum na educação nacional. A partir dele, deve ocorrer a criação dos currículos dos sistemas de ensino e de todas as escolas do país. Assim, todos os planejamentos curriculares devem estar alinhados aos preceitos da Base, a fim de reverter a fragmentação das propostas educacionais.

No que tange ao ensino de literatura, a BNCC destaca a necessidade de formar leitores-fruidores, ou seja, sujeitos plenamente envolvidos com a literatura e capazes de compreender as diversas camadas de sentido de um texto literário. Considerando que essa é uma meta complexa, os mediadores precisam de embasamento teórico consistente, que analise o processo da leitura e abarque o leitor real. Além do mais, é mister que se tenha à disposição ferramentas metodológicas eficazes.

À vista disso, é conveniente refletir sobre o embasamento teórico oferecido pela Teoria do Efeito Estético (TEE). Tal teoria, formulada por Wolfgang Iser, descreve o que ocorre com o leitor durante a sua interação com textos ficcionais. A partir dessa análise, seria possível ir além do estudo pautado na figura autoral ou no texto em si. Logo, a pergunta primordial deixa de ser “o que o autor quis dizer com isso?” e transforma-se em “o que acontece com o sujeito ao longo da atribuição de sentidos por meio da leitura?”.

O leitor iseriano (*leitor implícito*) desempenha um importante papel por meio de um leitor individual: além de atribuir sentido ao texto, responde à experiência vivida na leitura, ou seja, elabora uma significação. Esse evento é uma resposta à experiência vivenciada pelo sujeito e não um elemento que precisa ser “descoberto”, pois não está no texto, mas resulta da relação do leitor com ele.

Outro embasamento relevante, nesse contexto, é a Teoria Histórico-Cultural (THC), desenvolvida por Lev Vygotsky. Essa teoria está centrada nos aspectos social e cultural da formação humana, como seu nome sugere, e ofereceu diversas contribuições para os campos da Psicologia e Pedagogia. As análises do estudioso revelaram que os processos psicológicos superiores são desenvolvidos socialmente. Isso significa que os indivíduos não nascem com eles prontos, nem os desenvolvem naturalmente, mas é a partir do contato com a cultura e com a sociedade que os humanos são capazes de ir além dos processos psicológicos básicos.

Além disso, Vygotsky formulou os conceitos de Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP). O primeiro está relacionado às capacidades já alcançadas e estabelecidas, já o segundo está associado ao potencial a ser alcançado e consolidado. Há, ainda, o intervalo que existe entre ambos os níveis, que é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e diz respeito às funções em processo.

Partindo dos pressupostos da TEE e da THC, a pesquisadora Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos (2007; 2009) realizou a articulação teórica entre ambas. A relevância desse processo está assentada no fato de que Iser não estuda um leitor real, mas um leitor implícito inserido na estrutura do texto. Diante da necessidade de pensar em um sujeito de “carne e osso”, passível de estar em implicitude, Santos articulou a TEE à THC, unindo conceitos das teorias, a fim de elaborar a figura do leitor real. Essa formulação impacta positivamente na abordagem da literatura em sala de aula, afinal, os mediadores lidam diretamente com leitores reais em formação, que são sujeitos sociais, inseridos em uma cultura. Por isso, apenas a consideração de um leitor implícito não seria suficiente para estudar os processos de leitura.

Dessa maneira, a presente pesquisa estuda a relação entre BNCC, TEE e THC por meio da articulação de Santos (2007; 2009), com o fito de perceber as possíveis contribuições para o ensino de leituras literárias, bem como auxiliar a atuação docente no desenvolvimento de competências literárias propostas pela BNCC – no âmbito do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio. Então, o questionamento que buscamos responder é: a TEE articulada à THC pode contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades contidas no campo artístico-literário da BNCC? A nossa hipótese inicial é que articulação supracitada oferece subsídios para o ensino de literatura, pois é capaz de basear o Mapeamento da

Experiência Estética (MAPEE) e a aplicação do Roteiro Didático Metaprocedimental (RDM). Ambas são ferramentas metodológicas que podem abarcar habilidades e competências da BNCC enquanto viabilizam a emancipação dos leitores.

Ademais, o objetivo geral deste trabalho é verificar a viabilidade da articulação entre a TEE e a THC no ensino de leituras literárias conforme a BNCC preconiza. Para tanto, os objetivos específicos são: examinar os pressupostos da BNCC, especialmente no que tange ao ensino de literatura; discutir teoricamente a TEE articulada à THC conforme Santos (2007; 2009) e suas possíveis contribuições para o ensino de leituras literárias em contexto escolar; apresentar uma proposta de ensino de leitura literária para o 9º ano do Ensino Fundamental com base na TEE articulada à THC e nas orientações presentes na BNCC. A abordagem metodológica será qualitativa, com a utilização de pesquisa exploratória e bibliográfica. Os principais aportes teóricos foram: Santos (2007; 2009; 2014), Iser (1996), Bezerra (2021), Santos e Costa (2020).

Desse modo, no segundo capítulo, discutimos o percurso curricular no Brasil até o surgimento da BNCC, incluindo documentos, leis e perspectivas anteriores. Em seguida, fizemos apontamentos gerais sobre o documento em questão, discussões sobre os conceitos de habilidade e competência, bem como reflexões sobre o lugar que a literatura e o leitor ocupam. Realizamos também análises específicas a respeito das indicações da Base para o trabalho com a literatura em sala de aula nos Anos Finais e no Ensino Médio. Por fim, apresentamos os pressupostos teóricos identificados e as possíveis reverberações metodológicas.

No terceiro capítulo, discutimos teoricamente a TEE articulada à THC conforme Santos (2007; 2009; 2014) e seus possíveis reflexos no ensino de leitura literária em contexto escolar. Também debatemos os seguintes pontos: a TEE e os seus principais conceitos; a THC e os seus principais conceitos; a articulação da TEE à THC e a relevância do leitor real; bem como as contribuições da TEE articulada à THC para o ensino no âmbito literário.

No quarto capítulo, elaboramos uma proposta didática, a partir do Roteiro Didático Metaprocedimental (RDM) e do Mapeamento da Experiência Estética (MAPEE), voltada para o 9º ano do Ensino Fundamental, enfocando a figura do leitor real e seguindo as indicações da BNCC. Explicamos a estrutura do RDM de forma mais detalhada; em seguida, explanamos quais habilidades e competências da Base podem ser incluídas no roteiro. Ao final, apresentamos a proposta pedagógica planejada.

2 A LITERATURA NA BNCC

Neste capítulo, o foco será a discussão acerca da literatura na Base Nacional Comum Curricular, mais especificamente no que tange aos Anos Finais do Ensino Fundamental (EF) e ao Ensino Médio (EM). Primeiramente, serão discutidas as mudanças curriculares e legislativas no Brasil anteriores à BNCC. Seguidamente, serão explanados aspectos gerais sobre a Base, a conceituação de habilidade e competência, bem como reflexões acerca do papel da literatura e do leitor no documento. Ademais, serão analisadas as indicações da BNCC para a abordagem da literatura em sala de aula nos Anos Finais e no Ensino Médio respectivamente. Por último, serão expostos os pressupostos teóricos percebidos e as suas implicações metodológicas em potencial.

2.1 Percurso normativo e curricular brasileiro e o surgimento da BNCC

A BNCC é um documento normativo, cujo principal objetivo é estabelecer as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Ele deve servir de ponto de partida para a criação dos currículos dos sistemas de ensino e de todas as escolas do país.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Brasil, 2018, p. 8)

Assim, observa-se que não há reflexos apenas na definição do que é indispensável aprender na escola, mas também na forma de ensinar, visto que a formação de professores, a avaliação e a infraestrutura, por exemplo, devem estar em consonância com o que a Base estabelece. Todos esses aspectos devem alinhar os currículos, a fim de reverter a fragmentação das propostas educacionais. Logo, há uma definição de tudo o que deve ser comum na Educação Básica nacional.

Para compreender melhor as novas perspectivas apontadas pela Base e quais problemas ela se propõe a mitigar, é necessário conhecer e analisar o percurso curricular e legislativo ao longo da história brasileira, isto é, o caminho percorrido até a consolidação da BNCC.

Em primeiro lugar, é importante definir o ponto de partida dessa discussão, considerando que o objetivo principal deste trabalho é verificar a viabilidade da articulação entre a TEE e a THC no ensino de leituras literárias conforme a BNCC, e não dissertar a respeito

da história da educação brasileira. Portanto, nosso recorte parte da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 de 1971 (LDB/71), que enfatiza a necessidade de uma formação voltada para o mercado de trabalho. O momento histórico em que essa lei surgiu, a década de 70, foi marcado pela Ditadura Militar e pela expansão do capitalismo; em seguida, pela consolidação da globalização na década de 80. Nesse cenário, “A expansão global do mercado, da economia, da cultura e das novas tecnologias ‘exigiam’ a formação de um novo trabalhador.” (Carlos; Meneses; Medeiros Neta, 2020, p. 6).

Nota-se que a LDB absorve essas transformações sociais e econômicas, a fim de forjar um sujeito trabalhador adequado às novas configurações do mercado. Logo, a educação esteve engajada no treinamento, na instrumentalização e na instrução dos indivíduos. Ainda no artigo 1, a LDB de 1971 apresenta seu interesse na formação profissional: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” (Brasil, 1971). Embora haja menção à autorrealização e à cidadania no decorrer do texto, há uma grande ênfase no aspecto profissional.

Nesse viés, o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura esteve pautado em uma abordagem mais utilitarista, já que o foco era a formação de mão de obra adequada. A concepção predominante, nesse caso, era aquela voltada para a linguagem enquanto instrumento de comunicação, pautada na Teoria da Comunicação. No artigo 4, parágrafo 2º, encontra-se o seguinte: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.” (Brasil, 1971). Nesse contexto, não há qualquer menção direta à formação de leitores ou qualquer outro aspecto específico sobre o ensino de literatura. Subentende-se que o trabalho com o texto literário estava implícito na disciplina de “Comunicação e Expressão” e “Comunicação em Língua Portuguesa”.

Após duas décadas, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996 (LDB/96), que indicou a educação como direito universal. O contexto histórico do surgimento da nova LDB foi perpassado pela reestruturação econômica neoliberal, pelas reformas educacionais na América Latina, pelo reforço da tendência descentralizadora da gestão pública e pelo Plano Real (Carlos; Meneses; Medeiros Neta, 2020, p. 7-8).

No artigo 1º, parágrafo 2º, a LDB/96 afirma que a educação deve ter ligação com o mundo do trabalho e a prática social. Esse aspecto parece relegar um papel secundário à literatura, afinal, “tem-se a impressão de que a literatura fica um tanto deslocada na composição

dos conhecimentos necessários a que o aluno deve ter pleno acesso. Se há algo que o mundo do trabalho e a prática social não exigem nem incentivam é que se leia literatura” (Freitas, 2018, p. 19). Nesse aspecto, a leitura literária pode ser interpretada como algo dispensável, visto que não fica claro como ela pode ser usada para alcançar aquilo que propõe a lei. É preciso salientar, no entanto, que a LDB, por sua natureza, não é capaz de abarcar especificidades como a abordagem da leitura literária, isso foi feito posteriormente nos PCNs.

A finalidade da educação, segundo a LDB/96, é apresentada no artigo 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1996). Percebe-se que há uma pequena alteração em relação à LDB/71, sendo um ponto-chave a ideia de “pleno desenvolvimento”, que parece substituir “desenvolvimento de suas potencialidades”. Essa substituição abre um horizonte um pouco maior, já que uma formação completa passa a ser considerada, não apenas uma mera potencialidade (ou seja, aquilo que pode ser real, uma possibilidade).

Por outro lado, o aspecto da formação para o trabalho permanece e é retomado algumas vezes ao longo da LDB/96, mas de forma menos enfática que na de 1971:

Logo, tanto na LDB/96, quanto na Lei nº 5.692/71, o currículo está relacionado ao momento histórico vivido e à formação requerida pela economia, que nas duas legislações estão relacionadas uma à Teoria do Capital Humano e a outra às perspectivas neoliberais da década de 1990. Contudo, na Lei nº 5.692/71 esta relação com o mercado está posta de maneira direta, inclusive, sendo assegurado na própria legislação que as disciplinas serão fixadas em consonância com as necessidades do mercado de trabalho. (Carlos; Meneses; Medeiros Neta, 2020, p. 20)

De modo geral, a lei de 1996 parece ser mais humanizada, voltada para o desenvolvimento integral do sujeito e menos focada na formação de mão de obra para satisfazer o mercado, apesar de também demonstrar interesse na vinculação da educação ao mundo do trabalho.

Outra diferença evidente trazida pelo texto de 1996 é a reorganização da educação: antes havia o 1º e 2º grau, que passaram a ser denominados “Educação Básica”. Assim, surgiram três etapas da educação obrigatória: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nesse cenário, a Língua Portuguesa constitui componente curricular obrigatório e não está mais definida explicitamente como “instrumento de comunicação”. Ademais, há uma menção clara e breve à literatura na lei. Não há muitos detalhes ou indicações específicas para a abordagem do texto literário, pois isso viria a acontecer em documentos complementares. É oportuno observar que há uma passagem em que a literatura é citada: o artigo 26-A, parágrafo 2º diz que “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas

brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).” (Brasil, 1996). Embora breve e pontual, a lei indica a presença da literatura no currículo.

Cabe destacar que na LDB de 1971 e 1996 não há um espaço delimitado para a literatura, ela parece estar implícita ou diluída no estudo de Língua Nacional. Mesmo não sendo o objetivo central de uma lei dessa natureza as minúcias e especificações sobre as práticas pedagógicas, as leis discutidas indicam um lugar de subordinação da literatura aos estudos da língua, o que, de certa forma, reflete na estruturação dos documentos complementares.

É com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) direcionados ao ensino de primeira à quarta série, em 1997, que emerge uma especificação maior, fato que não pôde ser viabilizado na lei supracitada. Os parâmetros surgem sob a influência da LDB/96 e são demarcadores da especificidade dos campos de conhecimento da lei. Apesar de haver a inclusão explícita da literatura, ela não foi amplamente discutida pelo documento. Na verdade, a parte dedicada a essa área está limitada a um espaço quase equivalente a uma lauda. Na seção intitulada “A especificidade do texto literário”, há breves orientações para o trabalho com a literatura em sala de aula que partem da seguinte conceituação:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. (Brasil, 1997, p. 29)

Observa-se uma delimitação na abordagem da literatura, havendo uma preocupação em conceituá-la e diferenciá-la do “puro exercício da linguagem”. Nesse caso, a sua peculiaridade começa a ser levada em consideração. Entretanto, é válido destacar que ainda são apontamentos generalistas, sendo mais evidente a discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa. Esse fato indica que a literatura ainda está submetida e diluída na abordagem linguística. Apesar de haver o reconhecimento da especificidade do texto literário, as definições de leitor e de leitura, por exemplo, são expostas de modo amplo, sem a diferenciação da leitura literária.

Outros pontos importantes que merecem destaque são a fundamentação teórica e a bibliografia do documento. No que concerne às discussões sobre a literatura, há pouca abordagem de autores que tratem especificamente dessa área. A teoria literária parece ter sido utilizada de forma muito geral e pouco orientada, visto que não está clara qual a linha teórica adotada nesse caso. Prova disso são os teóricos presentes na bibliografia: autores como Zilberman, Lajolo, Todorov, Lotman e Frye – que possuem perspectivas e concepções diferentes acerca da literatura – são considerados como referência na construção dos PCNs. No

entanto, ao longo das páginas, não há discussões, comparações ou distinções a respeito das concepções de tais autores. Desse fato, é possível inferir que há pouca precisão teórica e que a literatura foi abordada a partir de perspectivas gerais.

Mais adiante, os PCNs de 1997 admitem o caráter peculiar do texto literário e a necessidade de tratá-lo de forma coerente, sem utilizá-lo como pretexto. Isso pode ser considerado um avanço significativo no panorama nacional da educação brasileira, visto que até então nenhum documento havia trazido orientações desse gênero.

A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (Brasil, 1997, p. 30)

Além da literatura e do texto literário, os Parâmetros também aludem ao leitor, ainda que de forma sucinta e superficial. Há uma clara preocupação com a formação de leitores, mas quem são eles? Como é possível falar em literatura sem discutir o lugar do leitor de literatura? Nesse ponto, nota-se uma evolução singela. Ao mesmo tempo em que esse sujeito é indicado, pouco se sabe ou se pensa sobre ele. A definição dele é ampla e não abarca o leitor específico, aquele que lê literatura:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. (Brasil, 1997, p. 41)

Sobre a leitura, também há conceituações que não consideram a especificidade da literatura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (Brasil, 1997, p. 41)

Se o texto literário não deve ser pensado como um objeto comum, mas como um tipo peculiar de manifestação, como seria a sua leitura? Seguindo a lógica do próprio documento, a leitura também deveria ser diferenciada. Apesar disso, não há uma definição direcionada especificamente para a ideia de leitura literária, não há aprofundamentos sobre o tema.

É pertinente relatar que esse documento traz, em alguns pontos, a ideia de fruição, conceito que será utilizado, posteriormente, na BNCC. Na seção “Objetivos gerais de língua

portuguesa para o Ensino Fundamental” dos PCNs, há a seguinte informação: “valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos” (Brasil, 1997, p. 31). Mais adiante, a fruição será apresentada nas nossas reflexões sobre Base, mas desde já é válido pontuar que esse conceito estava previsto nos Parâmetros, mesmo que de uma forma superficial, como é perceptível na citação anterior.

Já em 1998, surgem os PCNs voltados para o público da quinta à oitava série. Nesse caso, mais uma vez, a parte dedicada à literatura ocupa aproximadamente uma lauda do documento. Na seção “A especificidade do texto literário”, são discutidos aspectos como: o caráter singular do texto literário, as suas características, o tipo de linguagem que o constitui e, por fim, o tipo de tratamento que deve ser dado a ele. Sobre o último tópico, os PCNs alertam:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) 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, 1998, p. 27)

Diante de uma comparação entre os PCNs de 1997 e o de 1998, constata-se que este inclui elementos que não estavam presentes naquele. Em primeiro lugar, há uma referência ao texto oral, um avanço perceptível em relação ao primeiro documento. Em segundo lugar, a utilização da palavra “pretexto” deixa evidente a ideia de que o texto literário não deve ser abordado com intuítos alheios à apreciação literária. Tal ideia já era percebida nos PCNs de 1997, mas de forma menos enfática.

Novamente a preocupação com a formação de leitores é visível, mas ainda de modo superficial. Como essa formação deve ocorrer, que meios empregar? São questionamentos que ficam em aberto. Além do mais, não há aprofundamentos sobre esse leitor, ou seja, é preciso formar um sujeito que lê, mas pouco se sabe sobre ele. Isso, junto com o pouco espaço reservado às orientações para o trabalho com o texto literário, pode ser interpretado como uma subalternização da literatura em relação ao ensino de língua. O lugar do texto literário e do leitor parece dissolvido entre as orientações para o âmbito linguístico.

Sobre isso, é importante perceber que “A literatura foi incluída nessas normas sob uma perspectiva redutora e restritiva, assenhoreando a gramática e a produção de texto, encapsulada na linguagem, entendida como um espaço dialógico, onde os locutores apenas se comunicam (BRASIL, 2002, p. 144).” (Pereira, 2020, p. 72). Logo, apesar de haver um avanço no que tange à inclusão da literatura, há ainda muito o que ser acrescentado.

Assim como o documento abordado, os PCNs de 1998 também apresentam uma miscelânea de autores que tratam da leitura, entretanto, há poucas referências teóricas sobre literatura especificamente. Cada um desses estudiosos possui concepções próprias acerca do leitor, da leitura e da literatura, porém, os parâmetros não deixam claro em quais delas está verdadeiramente ancorado.

Na esteira das discussões sobre a literatura em documentos oficiais, é mister refletir sobre as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), de 2002, voltadas para o Ensino Médio. Nelas, encontram-se conceituações e propostas da área “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, incluindo o trabalho com a literatura. O objetivo de tais orientações não é servir como norma, mas viabilizar a implementação da LDB/96, orientando a atuação docente. Sobre o documento, é conveniente destacar que

[e]ntre seus objetivos centrais está o de facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para isso, explicita a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes e apresenta, ainda, um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, coerentes com essa articulação. (Brasil, 2002, p. 7)

Assim, compreende-se que, de fato, são orientações que buscam apresentar direcionamentos e sugestões para o Ensino Médio. Em relação à literatura, os PCN+ trazem propostas interdisciplinares que envolvem a literatura, como a interface com a perspectiva histórica: “A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor [...]” (Brasil, 2002, p. 19). Esse fato demonstra uma mudança em relação à visão da escola sobre os conteúdos: uma abordagem simplesmente disciplinar sendo superada pela integração entre os conhecimentos – ao menos em teoria.

Apesar de reconhecer a especificidade do texto literário, as orientações induzem a utilização da literatura para “investigações históricas”. Isso se torna problemático no sentido em que não há aprofundamento sobre essa “específica constituição estética”, logo, não se delimita o que há de próprio e essencial no âmbito literário antes de propor que ele seja usado como base para estudos históricos. Nesse sentido, os PCN+ podem ser usados para reforçar o uso da literatura como mero pretexto.

Percebe-se também a inclusão da literatura em uma área: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Esse fator evidencia a presença da tecnologia na sociedade e seu impacto no contexto educacional dos jovens, um público que costuma ter, naturalmente, contato com o mundo tecnológico. Dessa forma, incluir a literatura nessa área, junto à Língua Portuguesa,

reflete uma tentativa de conectar o âmbito literário às novas linguagens e meios decorrentes do avanço tecnológico. Isso demonstra a intenção de aproximar a escola da realidade da juventude, mas pode transformar a literatura em só mais um tipo de linguagem e diluí-la dentro da disciplina de Língua Portuguesa.

Ademais, as orientações enfatizam a questão dos estilos de época no que diz respeito ao trato com a literatura:

A análise do contexto da época, que dá contorno à situação de produção e às escolhas efetivadas pelo autor de um texto, propicia o levantamento de elementos inter e intratextuais. A percepção de que textos produzidos em uma mesma época ou por um mesmo autor carregam marcas comuns pode conduzir a uma atividade de síntese, na qual se abstraem os pontos principais da análise. Essa é a forma em que se conduzem ou deveriam ser conduzidos os estudos sobre estilos de época na literatura. (Brasil, 2002, p. 63)

Nesse caso, há outro ponto problemático: a limitação das produções literárias a classificações engessadas, condicionando-as e estudando-as sempre a partir de um determinado contexto histórico. Há, então, um estudo mais historiográfico, o que não centraliza as experiências estéticas e não privilegia as peculiaridades do texto literário.

Sobre a questão estética, as orientações também trazem o conceito de fruição, que é tratada como sinônimo de “desfrute”. Ela é assim definida:

Trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral – bens culturais construídos pelas diferentes linguagens –, depreendendo delas seu valor estético. Apreender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição de bens culturais. (Brasil, 2002, p. 67)

Ao tratar a fruição como “aproveitamento satisfatório e prazeroso”, abre-se espaço para uma visão estritamente lúdica da leitura literária. Logo, o autoconhecimento, o conhecimento do outro, a criticidade e experiência estética que podem ser suscitadas no leitor parecem não ter importância nesse caso. Então, “Definida como o usufruto prazeroso da literatura, essa ideia de fruição concebe a leitura como diversão, relativizando seu impacto na construção da personalidade e subjetividade” (Pereira, 2020, p. 72-73).

Por fim, há uma rápida menção às “experiências humanas” que provêm de tal fruição, mas não há detalhes que permitam o aprofundamento do tema e a plena compreensão do assunto. Novamente, o leitor não ganha relevo e não é possível saber ao certo quem é esse sujeito que irá fruir.

De modo geral, os PCN+ trazem indicações mais diretas no que se refere ao trato com a literatura, porém, ainda há pontos questionáveis, entre os quais também está a presença do texto literário como suporte para o ensino de língua: “cabe ao ensino médio oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam

nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários.” (Brasil, 2002, p. 55). Nota-se, a partir desse aspecto, uma aproximação com os documentos anteriores, visto que a literatura aparece subjugada aos conhecimentos linguísticos.

Ademais, é pertinente discutir sobre as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2006. Nesse caso, focaremos no volume um, que trata mais especificamente das Linguagens, códigos e suas tecnologias. O documento objetiva abrir espaço para “o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (Brasil, 2006). Tal preocupação foi fruto de discussões e críticas, como aquelas voltadas para os problemas decorrentes de um processo de democratização do ensino mal planejado no Brasil – e, conseqüentemente, um ensino literário pouco orientado:

Como decorrência dessa súbita abertura, o sistema educacional teve de improvisar uma mão de obra formada às pressas, em geral pela instalação indiscriminada de faculdades particulares ou, quando não, pela assimilação de pessoal sem formação adequada. Tratava-se de um pessoal que, se em situações anteriores, não estaria qualificado para enfrentar uma situação relativamente tranqüila em termos de público e condições de trabalho, muito menos preparado estava para enfrentar a grande massa heterogênea que passava a ocupar os bancos escolares. (Osakabe; Frederico, 2004, p. 61).

O capítulo dois das OCEM possui um título sugestivo: “Conhecimentos de literatura”. Dessa maneira, nossa análise, devido aos objetivos deste trabalho, será centrada em tal parte. Logo no início, é exposta a importância das reflexões literárias em questão:

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas. (Brasil, 2006, p. 49)

É perceptível que o documento reconhece as lacunas presentes nas propostas anteriores e, por isso, busca ampliar o debate sobre a literatura no Ensino Médio. Nota-se que, de fato, os PCNs deixam a desejar, pois apresentam superficialmente o lugar que a literatura deve ocupar em ambiente escolar. Como já foi explicitado, a falta de abordagem da especificidade das manifestações literárias, a sua subjugação ao estudo linguístico e a pouca ênfase no sujeito leitor são faltas perceptíveis tanto nos documentos voltados para o Ensino Médio quanto para o Fundamental. Portanto, as novas orientações buscam reverter esse cenário.

Diferentemente dos casos anteriores, as OCEM fundamentam o conceito de arte e literatura, provando que realmente visam à ampliação das reflexões já feitas até então. Isso decorre de críticas feitas às poucas orientações voltadas para o ensino de literatura no Brasil.

Há, ainda, uma problematização sobre o tipo de formação que se impõe na escola, indicando que é preciso haver espaço para a arte, inclusive a literária.

Viver para o trabalho sem que esse signifique fonte de qualquer prazer; querer que a escola prepare apenas para enfrentar o sofrimento do cotidiano, principalmente para os não privilegiados, é, por um lado, resultado de uma poderosa e perversa máquina que parece determinar os caminhos a serem percorridos e, por outro, o determinante desses caminhos. (Brasil, 2006, p. 51)

Claramente há uma concepção de ensino que visa à superação de uma formação redutora, limitada à preparação da mão de obra, sem qualquer vínculo com as experiências humanizadoras desencadeadas pela arte no geral. Nesse ponto, encontra-se uma diferença brusca em relação à LDB, que foca bastante na preparação para o exercício profissional, sem enfatizar a necessidade dos processos subjetivos inerentes à formação humana.

O documento também demonstra preocupação no que concerne ao lugar da literatura nos “tempos hipermodernos”, marcados pela rapidez, praticidade e avanço tecnológico. Para que serve, afinal, a arte e, em especial, a literatura em tempos como esses?

Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes inventando “alegriazinha”, isto é, como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. (Brasil, 2006, p. 53)

Como é possível observar, as orientações tentam responder a tal questionamento com ideia de que é, por meio da arte, que o ser humano é sensibilizado e humanizado mesmo estando em uma sociedade prática e mercadológica. O lugar ocupado pelas manifestações literárias fica fora de qualquer contexto utilitário.

É importante notar que existe uma menção à fruição estética, conceito antecipado sucintamente por outros documentos e que será retomado, mais adiante, na BNCC. Nas OCEM, é feita uma crítica à conceituação de fruição presente nos PCN+: “Conceituado dessa forma, o prazer estético proporcionado pela fruição pode ser confundido com divertimento, com atividade lúdica simplesmente” (Brasil, 2006, p. 59). Em seguida, é apresentada a definição desse termo: “basta-nos afirmar que a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto.” (Brasil, 2006, p. 59-60). Mais uma vez, o objetivo de expandir o que até então foi discutido e problematizado é reforçado pelas orientações.

Além do mais, as Orientações explicitam a perspectiva que assumem em relação ao ensino de literatura: os pressupostos do Letramento Literário. Assim, “Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito.” (Brasil, 2006, p. 54). Dessa maneira, o objetivo central é formar um leitor capaz de se apropriar da literatura e vivenciar experiências estéticas a partir da leitura.

Dentre tantos pontos relevantes, cabe, por fim, discutir sobre o espaço dado à figura do leitor nas OCEM. Ao tratar da importância do leitor, o documento traz à tona outras perspectivas teóricas, como as teorias da recepção, os conceitos de polifonia e de dialogismo, indo além do Letramento Literário. Trata-se de uma inovação, pois, até então, essa base teórica não constava em nenhum documento. Nesse contexto, tratado como um polo, o leitor é caracterizado desta forma: “O pólo da leitura, fluido e variável, configura-se como espaço potencial indispensável no processo de compreensão da criação artística de qualquer natureza, quer essa se manifeste como texto verbal ou não.” (Brasil, 2006, p. 65). A partir dessa ideia, nota-se o papel que esse sujeito possui: um elemento essencial, que deve ser considerado.

Diante disso, compreende-se que, quando comparadas aos documentos anteriores, as OCEM demonstram uma evolução perceptível, pois há a “reconquista de uma especificidade para a literatura, considerando tanto a relevância dos conteúdos de literatura necessários à formação do leitor literário, quanto à compreensão da literatura como uma prática.” (Herkenhoff; Falqueto; Silva, 2016, p. 83). De modo geral, as Orientações trazem o aprofundamento teórico que faltava e preenche lacunas deixadas, especialmente, pelos PCN.

Entretanto, é preciso destacar que as Orientações contêm uma bibliografia bem diversificada no que tange à área da literatura. Há teóricos como Antonio Candido, Chartier, Chiappini, Umberto Eco, Jauss e Graça Paulino. Tal fato demonstra que não há uma definição específica de uma base uniforme, mas, assim como nos PCNs, uma junção de vários autores e suas diversas perspectivas.

Sobre esses autores é válido pontuar brevemente suas perspectivas. Para Antonio Candido, o conceito de literatura está centrado na função social desempenhada por esse tipo de manifestação artística, que pode promover um pensamento mais crítico, a fim de interpretar a realidade. Já Roger Chartier enxerga a literatura sob um viés social, cultural e histórico, logo, ela pode ser produzida e interpretada de diversas maneiras ao longo do tempo. Seguidamente, Chiappini considera que arte literária engloba diversos tipos de expressões e gêneros, cujo sentido é construído na interação texto-leitor, sofrendo influências sociais e históricas. Para Eco, a expressão literária é polissêmica, por isso, é aberta à múltiplas interpretações, possuindo

uma dimensão estética e cultural. Para Jauss, o texto literário é dinâmico, marcado pela historicidade e pela recepção dos leitores, ou seja, uma obra pode ser atualizada ao longo do tempo através da interação texto-leitor. Por fim, Graça Paulino baseia sua concepção nos pressupostos teóricos do Letramento Literário, considerando que a literatura é uma experiência a ser realizada.

Embora alguns pontos defendidos por tais autores possam ser complementares, outros podem ter divergências consideráveis. Para exemplificar a miscelânea teórica presente no documento, é possível destacar a divergência entre Chartier e Jauss:

Discutindo sobre as apropriações dos textos e as práticas de leitura e revendo as correntes da crítica literária que se preocuparam com esses caminhos, Roger Chartier questiona o caráter universalizante da leitura proposto implicitamente pelas correntes recepcionais (*Rezeptionsästhetik* e *Reader-response theory*), em que, retirando a historicidade do leitor, elas não teriam observado os diferentes modos concretos e as circunstâncias dessa recepção textual. (Tragino, 2013, p. 26)

Como é possível notar, os pensamentos dos dois estudiosos possuem certa divergência teórica. Embora alguns outros pontos de vista possam ser complementares, o leitor do documento pode ficar confuso quanto ao posicionamento teórico principal adotado, o que pode reverberar na prática das orientações.

Obviamente as OCEM não fecham as discussões necessárias sobre o tema, pelo contrário, elas abrem caminho para uma abordagem mais focada na autonomia da literatura, na peculiaridade dos textos literários e no leitor enquanto sujeito atuante. Além disso, é importante lembrar que, mesmo diante do avanço nos documentos orientadores e normativos, os professores precisam assumir uma posição crítica, com a consciência de que a prática docente é responsável por efetivar as propostas. Nenhum documento pode ser encarado como uma receita ou manual absoluto.

2.2 Perspectivas gerais da BNCC e especificidades do âmbito da literatura

Após a exposição das principais leis e documentos anteriores, é imprescindível discutir sobre as bases legais que legitimam a BNCC. Inicialmente, é válido destacar que o estabelecimento de uma estrutura curricular comum já é mencionado na LDB/71, como é possível observar no artigo 4º:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (Brasil, 1971)

Apesar de não haver o termo “base”, a ideia expressa por “núcleo” indica aquilo que é essencial ou mais importante. Dessa forma, a educação deveria ser organizada de modo que permitisse existência de uma base (neste caso, núcleo) comum para ambos os graus.

Já a LDB/96 – ainda em vigor –, estabelece, no artigo 26, a criação de uma base nacional comum para todas as etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio): “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada (...)” (Brasil, 1996). Destarte, nota-se que havia uma previsão explícita acerca de uma base comum também em 1996.

Ainda no âmbito jurídico, convém lembrar que a Constituição Federal (CF) de 1988 aponta para uma formação comum em seu artigo 210: “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, 1988). Assim, a Constituição, lei de maior importância no território nacional, também é uma base legal que sustenta a BNCC.

Portanto, infere-se que, por estar prevista na CF, a Base está ancorada em fundamentos do Estado Democrático de Direito, por exemplo, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (Brasil, 1998). Além disso, há a consideração de princípios como a igualdade, pluralidade e a liberdade, pontos norteadores também do tipo de educação que se propõe.

Diante dessas leis, fica claro que a criação de uma base comum voltada para a educação brasileira não é uma novidade nem é sustentada por um interesse essencialmente contemporâneo. Pelo contrário, é uma indicação antiga e sua gênese pode ser percebida já na LDB de 1971. As raízes da BNCC elencadas até aqui são as mais relevantes, além do que foi citado, há outros documentos que possuem menos pertinência no que tange ao valor jurídico.

É imprescindível destacar que a análise desse arcabouço legal deve ser considerada, pois, através dela, é possível conhecer os princípios e fundamentos pré-estabelecidos que norteiam o estabelecimento da BNCC. Portanto, para conhecer os pressupostos que estão por trás do documento é indispensável entendê-lo plenamente.

Após essa breve discussão sobre os aspectos jurídicos, é mister refletir acerca do documento em si. A primeira versão da Base foi divulgada em 2015; posteriormente, em 2016, a segunda versão veio à tona; por fim, em 2017, a versão final do documento foi concluída; já em 2018, a Base para a etapa do Ensino Médio foi homologada. Dessa maneira, a Educação Básica passou a ser contemplada por uma base comum, que deve ser usada como parâmetro para a criação dos currículos em todo país.

Um dos pontos mais importantes é o estabelecimento de aprendizagens indispensáveis que todos os estudantes devem ter acesso ao longo da jornada escolar: “A Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (Brasil, 2018, p. 7).

Na Base, um dos conceitos mais relevantes é o de habilidade, que não é definida de forma aprofundada. No entanto, em determinados trechos, há breves indícios sobre tal aspecto, por exemplo: “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.” (Brasil, 2018, p. 29). No excerto anterior, habilidade é definida como o aprendizado fundamental que os estudantes devem adquirir.

Outro ponto relevante é a proposição de competências, isto é, da capacidade de utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a fim de resolver problemas:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, 2018, p. 13).

O trecho demonstra que o esperado é que, além de obter conhecimentos, os alunos possam usar, pôr em prática, ou seja, “saber fazer”. Sob essa ótica, os alunos precisam muito mais do que aprender de forma teórica, devem ser capazes de pôr em movimento o “saber” adquirido.

Ainda sobre a passagem citada, é conveniente destacar que há um claro diálogo com o artigo 2º da LDB/96: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1996). As ideias de “exercício da cidadania” e “mundo do trabalho” presentes na Base retomam o artigo em questão, acrescentado ainda a resolução das “demandas complexas da vida cotidiana”. Nesse caso, percebe-se uma retomada de uma das bases legais legitimadoras do documento.

Inicialmente, no documento, são apresentadas dez competências gerais inter-relacionadas e que deverão ser alcançadas no decorrer das fases da vida escolar. Sobre elas, afirma-se o seguinte: “as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.” (Brasil, 2018, p. 8). Logo, essas competências devem fazer parte da formação mais ampla dos alunos. Com isso, espera-se que haja uma melhoria na sociedade a partir de uma educação mais igualitária e humanizadora. As competências gerais propostas são as seguintes:

Quadro 1 – As dez competências gerais da BNCC

Competências gerais	
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 9-10.

Como é possível observar, as competências estão voltadas para o desenvolvimento pessoal, social, emocional, artístico, cultural, científico, educacional etc. Assim, são aspectos que envolvem o aperfeiçoamento enquanto humano, sujeito individual e coletivo, dotado de razão, criatividade e senso crítico. Nesse sentido, ao menos em teoria, essas proposições apontam, de fato, para uma educação mais humanizadora.

Dentre as dez, apenas duas competências fazem referência direta ao trabalho no âmbito literário. Inicialmente é possível citar a terceira, pois ela trata da fruição de produções artísticas e culturais, bem como da participação na produção delas. Essa proposição toca diretamente na literatura, visto que ela é um tipo de manifestação artística e cultural, que deve ser fruída - como indicam alguns dos documentos já mencionados.

Por conseguinte, a quarta aborda a utilização das diversas linguagens na expressão e compartilhamento de ideias e vivências. Entre tais linguagens, aparece a artística, na qual está implícita a literária, logo, infere-se que essa competência também está associada à literatura.

Percebe-se que as competências gerais não apresentam explicitamente nenhum ponto voltado para a literatura. A presença dela parece subalterna ao que se espera em relação ao uso da linguagem e às artes em geral.

Embora a literatura só seja percebida implicitamente em duas das dez competências, é necessário destacar que, na medida em que o leitor se relaciona com os textos, muitas outras podem ser alcançadas. Por exemplo, a oitava diz respeito ao cuidado com a saúde física e emocional, o reconhecimento de si e de suas emoções em uma diversidade, que é composta por outros indivíduos. Tudo isso pode ser alcançado inclusive por meio de experiências literárias, afinal, ler envolve afetividade, autoconhecimento e diálogo com diferentes pontos de vista. Apesar disso, esse fator não é considerado pela Base inicialmente.

A leitura de literatura pode gerar um efeito no leitor. É nesse pressuposto que se baseia a ideia de que a relação texto-leitor pode desenvolver outras competências – para além das duas já pontuadas e até mesmo daquelas dispostas na Base como um todo. Aqui se toma o conceito formulado por Wolfgang Iser em sua Teoria do Efeito Estético: “efeito como o processo e o resultado da interação texto e leitor” (Santos, 2009, p. 92). Tal relação dialógica traz algo à superfície, pois alguma coisa ocorre nesse sujeito durante a leitura. Conclui-se que aquele que lê pode ser, de alguma forma, tocado e modificado pelo processo da leitura, vivenciando uma experiência intersubjetiva capaz de transformá-lo. Nesse cenário:

O ensino de literatura e a leitura literária, com ênfase para a sua realização em sala de aula, constituem atividades indispensáveis para a formação humana, uma vez que o contato com a literatura amplia a sensibilidade, a percepção sobre a vida e sobre o outro, desenvolve a empatia e possibilita capacidade de percepção sobre diferentes

momentos da história e da cultura, tanto a nível universal, nacional e local. (Fernandes, 2022, p. 152)

A Base, ainda nas páginas iniciais, define competência como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (Brasil, 2018, p. 8). Nesse sentido, o aprendizado deve fornecer ao estudante a capacidade de atuar e de lidar com as exigências da vida em sociedade.

É importante destacar que o documento não inova ao trazer tal conceituação, mas utiliza pressupostos já discutidos e utilizados em outros contextos:

Nos EUA, na década de 60, o behaviorismo exerceu forte influência nos currículos educacionais, estabelecendo quais habilidades seriam mais adequadas no processo de ensino e de aprendizagem. Na Europa, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Organização do Comércio e Desenvolvimento Econômico (OCDE) são algumas das instituições responsáveis por imprimir um ensino mediado por competências e habilidades, logicamente pautado por modelos empresariais. (Manfré, 2020, p. 10)

Nesse sentido, compreende-se que a proposição de competências é bem anterior à BNCC e pode servir a interesses mais amplos, isto é, globais e não apenas no âmbito nacional. Sobre isso, é mister apontar que, segundo Hypólito (2019), a elaboração de um currículo nacional único está associada a um programa de reforma global. Esse processo está amparado no Movimento Global de Reforma da Educação (GERM – Global Education Reform Movement), o qual estabelece uma reforma global a partir de níveis mais locais de gestão. Algumas características dele são: padrões de aprendizagens avaliáveis; qualidade medida por testes em larga escala; gestão de resultados.

Sob essa ótica, a Base pode ser encarada como uma forma de adequação a uma necessidade mundial, não primordialmente ao cenário educacional brasileiro. Assim, um documento comum de caráter normativo que orienta todos os currículos do país tem muito mais ligação com uma agenda global do que com a realidade diversa da educação no Brasil.

A Base surge como uma forma de responder às demandas do cenário atual, pois a importância dada às competências visa ao “aprender a fazer”. Então, a partir disso, os estudantes podem estar adaptados ao contexto em que estão, porque

a contemporaneidade exige dos indivíduos performances sucessivas, elegendo valores como competitividade, espírito empreendedor: que vença o melhor, o mais esforçado, o mais bem preparado. Esse é o ponto nodal do estilo de existência estimulado pela competitividade global. (Manfré, 2020, p. 13)

Uma educação verdadeiramente humanizadora deveria estar pautada em uma adequação à realidade? Nessa lógica, os indivíduos estarão preparados para também criticar e intervir na sociedade? Em teoria, nas dez competências, nota-se um direcionamento mais focado no desenvolvimento de um estudante humano e crítico, mas a gênese da BNCC e a ideia de competência que ela carrega parecem estar fundamentalmente ligadas à adequação – ou condicionamento – dos sujeitos ao “espírito global”. É válido destacar que a crítica aqui exposta não está ligada à ideia de competência em si, mas aos pressupostos que nortearam a criação da Base, especialmente no que concerne a uma adequação à realidade.

Nesse sentido, é relevante considerar a ótica de Bondía (2002), que pensa a educação a partir da ideia de experiência: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (Bondía, 2002, p. 21). Nesse caso, o ponto central de uma formação educacional genuína é permitir que os sujeitos sejam tocados pelo saber em primeiro lugar, que experienciem o processo formador do aprendizado. É a tal fim, principalmente, que o ensino deveria servir, não a outros interesses – sejam eles mercadológicos, financeiros ou profissionais. Assim, o estudante deveria ser considerado um ser humano capaz de pensar, sentir e refletir, não simplesmente como alguém apto a se adequar. Logo, a experiência pode transformar o indivíduo que, por sua vez, se torna capaz de transformar a realidade.

Ainda sobre a noção de competência, observa-se que a conceituação da Base muito se aproxima da definição estabelecida por Phillippe Perrenoud:

São múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos. (Perrenoud, 1999, p. 7)

A ideia de “agir eficazmente”, “pôr em ação”, “pôr em sinergia vários recursos” pode ser associada à noção de competência trazida pelo documento, ou seja, a mobilização de conhecimentos a fim de permitir a resolução das demandas complexas da vida social. Portanto, essa aproximação pode revelar que as discussões feitas por Perrenoud também integram os pressupostos que sustentam a BNCC.

Por conseguinte, é oportuno destacar que as reflexões feitas sobre a relação entre Base e as demandas do mercado estão em consonância com a seguinte afirmação de Perrenoud:

A explicação mais evidente consiste em invocar uma espécie de contágio: como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho. (Perrenoud, 1999, p. 13)

Assim sendo, não apenas a noção de competência já era discutida antes da BNCC, como também a adequação da escola à realidade social – com especial enfoque no âmbito econômico. Como já foi apontado, a gênese do documento está diretamente ligada a um enquadramento, a uma adaptação à nova dinâmica do mundo e suas demandas. Então, a assertiva de que a educação absorveu valores do mercado, conforme Perrenoud, pode ser percebida no processo de elaboração da Base, visto que ele sofreu influência de interesses mercadológicos e dos modelos empresariais.

O conceito de competência, apesar de amplamente discutido, muitas vezes, não tem uma definição objetiva ou é tomado em sentido amplo. Nesse cenário, vale a pena apresentar outra concepção sobre o tema:

A competência, no âmbito da educação escolar, deve identificar o que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais será exposta ao longo da vida. Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. (Zabala; Arnau, 2010, p. 11)

Mais uma vez, a noção exposta está alinhada à BNCC, pois concebe a competência como a capacidade de atuar, a partir de conhecimentos diversos, eficazmente diante de certas situações. Dessa forma, ao se deparar com problemas ao longo da vida social, o sujeito competente deve ser capaz de resolvê-los habilmente com base nos aprendizados que adquiriu.

Normalmente, competência é confundida com habilidade ou ambas as coisas são consideradas sinônimas. A Base considera habilidades como “aprendizagens essenciais” e que, portanto, são mobilizadas pelas competências. Segundo o documento, as habilidades são um dos elementos a serem impulsionados para se alcançar competências, logo, aquelas podem ser consideradas como uma parte destas. Dessa forma, competência é considerada uma capacidade de mobilizar diversos elementos, dentre os quais estão as habilidades (aprendizagens essenciais), que podem ser organizadas em tipos: práticas, cognitivas e socioemocionais. Em suma, a primeira é uma capacidade, enquanto a segunda está relacionada a aprendizagens. Nesta pesquisa, adotaremos essas definições presentes no documento sempre que usarmos tais termos.

Apesar de a BNCC diferenciar as duas categorias, veremos mais adiante que a forma como elas são apresentadas deixa margem para uma equívoco, já que algumas habilidades poderiam facilmente ser consideradas competências e vice-versa. Diante desse problema, são urgentes mais estudos e discussões centrados nesse assunto, bem como na pouca precisão conceitual da Base, a fim de que tais conceitos sejam bem delimitados e explicados. Além disso,

é indispensável que esses debates cheguem aos profissionais da educação, para que a prática docente não esteja à mercê de confusões conceituais.

Feitas essas considerações, é cabível pensar sobre o lugar da literatura na Base. Inicialmente, é preciso lembrar que dentre as dez competências gerais, as manifestações literárias ocupam um espaço secundário, pois estão implícitas nas demais artes e formas de expressão. Não há, em nenhuma das dez, uma alusão explícita à literatura. Esse fato pode ser considerado um indício de que, no documento, a literatura não possui tanto privilégio.

A respeito do lugar ocupado pela literatura na escola, Zilberman (2009, p. 17) alerta que “Assim, se antes – conforme o modelo originário da Grécia que institucionalizava o canônico e que ainda vigora nos estudos literários – a literatura ficava no fim ou de fora, agora ela não está em parte alguma.”. Sob essa ótica, conclui-se que, no ensino tradicional, a literatura estava diretamente associada ao padrão grego e à supervalorização do cânone, atualmente, ela está diluída a ponto de quase não ser mais notada.

Na BNCC, o componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental é estruturado em “campos de atuação”, que contêm “práticas de linguagem”, “objetos de conhecimentos” e “habilidades”. Já no Ensino Médio, há “campos de atuação” que contêm “práticas de linguagens”, “habilidades” e “competências específicas”.

A literatura é trabalhada em um campo intitulado “artístico-literário” (em ambas as etapas), que visa à promoção do contato com diversas produções artísticas, entre as quais está a literatura. Na abertura da seção de cada etapa, o documento faz uma apresentação de todos os campos de atuação. Iremos, neste momento, observar as informações iniciais sobre o campo artístico-literário.

Na seção dos Anos Finais, já surgem informações importantes sobre o assunto. Percebe-se que o campo não é um espaço específico para o âmbito literário, mas lugar onde ele está inserido.

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. (Brasil, 2018, p. 138)

Embora não haja um espaço específico para a literatura, o documento admite que deve ser dada uma atenção especial à arte literária, fato que demonstra que, dentre as demais manifestações, a literatura deve ser priorizada. Fator que parece um pouco contraditório, visto que o próprio documento não delimita um espaço exclusivo para as manifestações literárias.

Nesse aspecto, o papel do professor pode se tornar mais amplo e complexo, visto que a Base não orienta simplesmente uma metodologia intertextual, envolvendo a literatura com outras artes. Embora a arte literária seja priorizada, ela deve ser manejada de modo concomitante com outros tipos de expressões. Então, o docente de Língua Portuguesa e literatura ministrará também artes de forma mais geral. Essa ampliação da atuação desse profissional é evidenciada, ainda, no fato de que há uma divisão por áreas do conhecimento, como é o caso de Linguagens, na qual estão inseridas: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Destarte, o educador deve conhecer e aproveitar aspectos relacionados a toda sua área.

É no campo em questão que a figura do leitor é abordada. A Base busca formar um leitor-fruidor, isto é, “um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura.” (Brasil, 2018, p. 138). Dessa maneira, além de haver uma caracterização do tipo de leitor esperado, há uma conceituação de fruição: a capacidade de se implicar na leitura, de acessar os diversos sentidos, responder demandas dos textos e estabelecer pactos de leitura. Tal conceituação vai além do sentido genérico de “fruir”, que está relacionado ao desfrute ou prazer, sentido que, ao ser atribuído à leitura, pode reduzi-la a um fenômeno lúdico simplesmente. No entanto, essa implicação, da forma como é mencionada, revela certo imanentismo, pois o leitor “desvenda as camadas de sentido”, “responde às demandas do texto”, deixando implícito que os sentidos estão ocultos no texto.

Implicar-se na leitura é uma atitude que pode ser atribuída ao leitor emancipado descrito por Iser. Porém, há uma diferença relevante: para o teórico, a experiência estética proveniente da interação texto-leitor pode gerar emancipação, isto é, um processo de transformação e liberação do sujeito, alargando qualitativamente as capacidades cognitivas e emocionais. O sujeito não “desvenda” sentidos, mas os formula na inter-relação com o texto. Esse fenômeno ocorre quando o leitor elabora o objeto estético:

Pôr-se adequadamente em implicitude significa dizer que esse leitor tem condições cognitivas, de a partir do que há de familiar no texto, articular as diferentes perspectivas textuais construindo sentido, formulando, assim, o objeto estético, emancipando-se. Elaborar objeto estético, nessa vertente, é entendido como construir sentido de um texto literário. Ao fazer isso, o leitor real emancipa-se, tornando-se capaz de compreender sentidos ainda mais complexos. Tal emancipação é duplamente relevante, pois — de naípe cognitivo e afetivo —, além de ampliar as estruturas cognoscitivas do leitor, aprofunda seu gosto pelo ato de ler. (Santos; Costa, 2020 p. 16)

Portanto, o leitor real emancipado – proposto por Santos (2007; 2009) a partir da teoria iseriana – é aquele que elabora o objeto estético, o que só é possível na relação do indivíduo

com o texto. Essa ligação não ocorre com a simples decodificação do texto, com o entendimento da camada superficial, mas sim da construção de sentido. Para tanto, esse leitor irá se implicar na leitura. É importante lembrar que o leitor-fruidor e o emancipado são categorias distintas, evidenciamos aqui uma aproximação entre eles. Discorreremos de forma mais aprofundada sobre o leitor real e a emancipação no capítulo posterior.

Mais adiante, há a informação de que, nos Anos Finais, para a construção desse tipo de leitor, é preciso focar em aspectos específicos: “Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação” (Brasil, 2018, p. 138). Nesse caso, parece haver uma priorização desses dois gêneros, porém, é preciso lembrar que há indicações de que outros gêneros também podem ser inseridos nos currículos.

No caso das narrativas, devem ser estudados seus elementos estruturais, a constituição do estilo, os tipos de narração, a polifonia e o “fôlego” desses textos. Já no que diz respeito à poesia, devem ser abordados os efeitos de sentido e o aspecto imagético.

Há ainda a preocupação em estabelecer objetivos que contribuam para a percepção do diálogo entre diversos textos literários:

Ressalta-se, ainda, a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que concorrem para a capacidade dos estudantes de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos. A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido. (Brasil, 2018, p. 138)

Além de propor um tratamento intertextual e polifônico, o documento aponta para importância da partilha de experiências e preferências literárias, o que deve envolver variados gêneros e mídias.

Outro ponto relevante sobre esse campo é sua capacidade humanizadora e fortalecedora de habilidades subjetivas:

Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (Brasil, 2018, p. 139)

Logo, a Base reconhece que o contato com os objetos artísticos pode desenvolver habilidades ligadas, por exemplo, ao respeito, tolerância, diversidade e autoconhecimento. Percebe-se que, inicialmente, a relevância dessa área não é reduzida à apreensão de conteúdos,

mas ao enriquecimento das capacidades puramente humanas de indivíduos que vivem em sociedade.

Na etapa do Ensino Médio, o campo em questão foca na continuidade e aprofundamento do que foi iniciado no Ensino Fundamental: “No campo artístico-literário, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição.” (Brasil, 2018, p. 503). Nesse sentido, a literatura permanece dissolvida nas demais manifestações, embora a construção de um leitor de literatura apareça como prioridade.

Ademais, já na apresentação do campo, a BNCC deixa claro qual é foco para essa etapa:

A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (Brasil, 2018, p. 503)

Nesse caso, os clássicos ganham, em teoria, um espaço privilegiado dentre as demais produções artísticas. Há certa ambivalência, haja vista a priorização da literatura enquanto ela mesma está dividindo terreno com “produções artísticas”. O documento indica, dessa forma, que considera os textos literários mais importantes ao mesmo tempo em que os coloca em um campo que trabalha a arte de um modo geral.

Além disso, é preciso observar que outros gêneros e suportes também são mencionados, a saber: resenhas, vlogs, podcasts, remediações, paródias, estilizações, videominutos e fanfics. No caso dos vlogs, por exemplo, será necessário utilizar suportes digitais, o que indica uma preocupação em abordar modalidades mais modernas. Logo, “Em relação ao cânone, mesmo privilegiando os clássicos e seu poder de formação, o professor precisa estar aberto a manifestações que diferem da tradição e perceber o poder da palavra em outros discursos.” (Ipiranga, 2019, p.110). O que se nota é uma tentativa de manter a tradição e incluir o novo no panorama da literatura e da arte em geral.

Por fim, a explanação geral sobre esse campo de atuação inclui a escrita literária no sentido em que “Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis.” (Brasil, 2018, p. 503). Então, a princípio, a base também propõe a produção literária, não apenas a leitura, além de indicar o trabalho com produções próprias dos grupos jovens. Tal novidade demonstra que

a BNCC procura recuperar a vivacidade dos jovens e sua motivação com a inclusão de práticas específicas da juventude, seus códigos e projeções de vida. A expressão dessa inclusão está no investimento em uma atualização dos modelos de difusão literária (vlogs, sites, páginas virtuais etc.) e do aproveitamento disso para a construção de uma compreensão mais ampliada e democrática da arte e da participação do aluno em tal constructo. (Ipiranga, 2019, p.109)

Como já foi dito, a literatura, no Ensino Fundamental e Médio, está localizada no campo artístico-literário e divide espaço com outras expressões artísticas. Nesta última etapa, busca-se ampliar e aprofundar o trabalho de formação de leitores que já deve acontecer naquela. Nesse momento inicial de apresentação do campo, não há muitos aprofundamentos sobre o leitor que se busca formar ou do tipo de abordagem necessária. Portanto, é indispensável analisar a organização completa dessa área em ambas as etapas de modo específico.

2.3 BNCC e a literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Na etapa do Ensino Fundamental, nos Anos Finais, o trecho da BNCC dedicado ao detalhamento e especificação do campo em estudo é iniciado com um resumo que retoma o que já foi expresso na apresentação da seção: é preciso promover o contato com obras artísticas em geral e com a literatura, bem como gerar condições para a compreensão e fruição. Em seguida, são expostos os meios pelos quais esses objetivos devem ser alcançados. Em síntese, são estes: compreensão dos objetivos envolvidos na arte e na literatura, da linguagem e dos suportes dessas expressões; experimentação dessas manifestações a fim de entrar em contato com diversas formas de ser e pensar; alargamento das capacidades que permitam compreender, apreciar, produzir e compartilhar objetos artísticos e literários (Brasil, 2018, p. 156).

Tal trecho contém o reforço da necessidade de formar leitores-fruidores, para essa tarefa, o documento expõe alguns pontos:

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida. (Brasil, 2018, p. 157)

De modo geral, para que o leitor em questão exista, é indispensável promover não apenas habilidades, mas também experiências. Nota-se o estabelecimento de dois grandes polos: um subjetivo, que envolve a compreensão, inclusive, de elementos implícitos, ideológicos e contextuais; outro mais objetivo, cujo foco está voltado para uma análise mais estrutural e linguística. Nesse sentido, busca-se o equilíbrio entre ensinar conteúdos e desenvolver capacidades responsáveis pela fruição.

Em seguida, há indicações sobre a seleção de textos a serem utilizados nessa etapa. Nesse aspecto, reafirma-se o compromisso com a diversidade e variedade, bem como com o equilíbrio, por exemplo, entre clássicos e modernos:

Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. (Brasil, 2018, p. 157)

Mesmo propondo uma vasta gama de possibilidades para os Anos Finais, não há um direcionamento específico sobre o que deve ser priorizado. Nesse sentido, é estabelecido apenas que o “letramento da letra” deve ter mais importância em meio a tantas formas e formatos, como os textos orais e multissemióticos, embora não haja uma clara justificativa para esse ponto. É mister levar em consideração que indicações tão amplas podem tornar confuso e pouco direcionado o trabalho de seleção feito pelos docentes, tendo em vista que de tudo um pouco deve ser abordado.

Outra questão que vale a reflexão é quais critérios deverão orientar a criação dos currículos, já que tantos tipos de textos devem ser utilizados? Haverá espaço e tempo dedicados à literatura, nas redes de ensino do país, a fim de realizar todas essas leituras de forma integral e satisfatória? Sobre este último ponto é válido lembrar que, a menos que a distribuição do tempo no currículo e no cotidiano escolar seja muito bem-feita, a quantidade pode ser uma inimiga da qualidade, pois, com o intuito de incluir tantos textos diferentes, é possível que as leituras sejam feitas superficial e rapidamente. Isso pode prejudicar a fruição, afinal:

A leitura acontece quando a imaginação é convocada a trabalhar junto com o intelecto, responsável pelas operações de decodificação e entendimento de um texto ficcional. O resultado é a fruição da obra, sentimento de prazer motivado não apenas pelo arranjo convincente do mundo fictício proposto pelo escritor, mas também pelo estímulo dado ao imaginário do leitor, que assim navega em outras águas, diversas das familiares a que está habituado. (Zilberman, 2008, p. 18)

O exercício da imaginação, o sentimento de prazer e a ampliação das perspectivas do leitor não podem ocorrer em um contexto de pressa e compactação da leitura. Muito além do contato integral com os textos, o leitor precisa estar envolvido por aquilo que lê. É por isso que a quantidade de tipos e formatos diferentes, sem o estabelecimento claro de prioridades, é capaz de pôr em perigo a leitura efetiva e, conseqüentemente, a formação de leitores. Acerca disso, é proveitoso lembrar que

A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos

aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (Bondía, 2002, p. 21)

Apesar de valorizar a experiência como algo integrante do processo educativo, em especial no que tange ao ensino de literatura, a ampla gama de gêneros, autores, tipos e formatos que devem integrar os currículos dos Anos Finais pode gerar um efeito contrário. Assim como assume Bondía, o excesso de possibilidades pode impedir que os alunos sejam tocados de fato pelos textos, pois a abundância de trabalho e de informação é inimiga da experiência. Afinal, quantidade não é necessariamente qualidade.

Por fim, há algumas considerações sobre o espaço que deve ser dado aos textos orais:

Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos. (Brasil, 2018, p. 157)

Ao priorizar o letramento da letra, a Base não desconsidera o trabalho com textos orais, mas indica que eles sejam produzidos, apreciados, compartilhados, selecionados, indicados, criticados e recriados. Assim, há uma vasta possibilidade de abordagem desse tipo. Tal abordagem deve, mais uma vez, ser ancorada na diversidade de gêneros.

O detalhamento feito com base em ciclos aparece posteriormente em um quadro esquematizado com práticas de linguagem (leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/semiótica); objetos de conhecimentos (conteúdos, aprendizagens e conhecimentos); e habilidades (aquilo que os alunos deverão ser capazes de fazer). Nesse contexto, há os seguintes blocos: 6º ao 9º ano, 6º e 7º, 8º e 9º.

No que tange ao primeiro bloco, aquele que condensa toda etapa dos anos finais, o conteúdo pode ser resumido desta forma:

Quadro 2 - Conteúdo do campo artístico-literário para o ciclo do 6º ao 9º ano

6º ao 9º ano		
Práticas de linguagem	Objetos de conhecimentos	Habilidades
Leitura	1. Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; Apreciação e réplica. 2. Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.	1. Reconhecer a presença de valores em textos literários; considerar o contexto de produção; posicionar-se criticamente sobre textos diversos, inclusive em formatos não tradicionais; envolver-se em compartilhamento de leituras e

	3. Adesão às práticas de leitura.	tecer considerações e justificativas sobre a apreciação de manifestações diversas. 2. Analisar a composição e a estrutura de gêneros narrativos ficcionais, os elementos coesivos que os compõem e os efeitos de sentido provocados pelos aspectos linguísticos; compreender os efeitos dos elementos sonoros, semânticos, gráficos-visuais e imagéticos nos poemas. 3. Interessar-se pela leitura literária e demais produções artísticas capazes de expandir o universo de expectativas e que sejam um desafio ao nível de leitura atual, considerando os conhecimentos linguísticos e estruturais, bem como a mediação do professor.
Produção de textos	1. Relação entre textos. 2. Condições de produção; estratégias de produção.	1. Organizar texto teatral a partir da adaptação de gêneros diversos, apresentando os elementos do gênero dramático. 2. Planejar, textualizar, revisar, editar e reescrever textos, considerando o tema, a composição, o estilo e o contexto de produção.
Oralidade	1. Produção de textos orais. 2. Produção de textos orais; oralização.	1. Encenar textos dramáticos ou representar cenas, considerando aspectos linguísticos e paralinguísticos da fala, gestos, figurinos, entre outros. 2. Realizar leitura em voz alta de textos literários variados, a partir de uma realização expressiva e fluente, gravando essa realização, a fim de utilizá-la em análise futura ou na produção de audiobooks e podcasts (por exemplo).
Análise linguística/semiótica	1. Recursos linguísticos e semióticos de gêneros literários.	1. Examinar os efeitos de sentido provenientes dos aspectos linguísticos e paralinguísticos e cinestésicos dos textos literários.
Análise linguística/semiótica (todos os campos de atuação)	1. Variação linguística	1. Identificar as variedades linguísticas da modalidade oral, a concepção de norma-padrão e de preconceito linguístico; utilizar conscientemente a norma-padrão na modalidade falada ou escrita.

A literatura se faz presente em todos os eixos e busca desenvolver habilidades em prol da formação de leitores. Aqui cabe um destaque para essas habilidades, pois elas, da forma como estão redigidas, muito se assemelham a competências, afinal, têm um caráter mais amplo e são o que os alunos deverão ser capazes de fazer. Como já foi pontuado, as competências são capacidades que mobilizam habilidades, logo, estas são mais específicas do que aquelas. Nesse caso, parece que a própria Base, em certos momentos, alude a algo bem próximo do “saber fazer”. Assim, na nossa concepção, as competências e habilidades poderiam ser melhor definidas e delimitadas no documento.

Por exemplo, no quadro anterior, “Reconhecer a presença de valores em textos literários”, “Analisar a composição e a estrutura de gêneros narrativos ficcionais”, “Realizar leitura em voz alta de textos literários variados” parecem mais com capacidades a serem desenvolvidas, ou seja, competências. Assim, na nossa avaliação, afastam-se da ideia de aprendizagens essenciais, isto é, habilidades.

Para ressaltar a imprecisão conceitual da Base, é importante citar um dos estudos voltados para o tema. A partir das perspectivas de R. W. Tyler, Perrenoud e outros estudiosos, Rufino *et al.* (2020, p. 21) conclui que:

Na BNCC, conforme discutido acima, as competências apresentadas estão mais alinhadas com uma perspectiva comportamentalista, pois são postas como um resultado do domínio das habilidades e não identificadas por caminhos inovadores, criativos e integradores na resolução de problemas inéditos, como aponta Perrenoud (1999). As habilidades por sua vez, na BNCC, ora são descritas como uma associação entre um saber-como e um conteúdo específico, ora como um saber-como em um contexto determinado, caracterizando-se então como objetivos educacionais conforme apresentado na teoria tyleriana.

Dessa forma, há uma confusão conceitual em relação ao que seria competência, habilidade e objetivo. É a aquisição de habilidades que gera as competências. Ademais, as habilidades estariam associadas a um “saber-como”, algo bem próximo do que seria objetivo segundo Tyler.

Retornando aos elementos do quadro anterior, no âmbito da leitura, há objetos de conhecimento voltados não apenas para os conteúdos estruturais e composicionais, mas também para elementos como a compreensão dos efeitos de sentido, apreciação, réplica etc. Um ponto que merece muita atenção é a adesão às práticas de leitura, visto que o leitor é formado, primordialmente, mediante a leitura efetiva dos textos. Não é possível que um estudante seja capaz de reconhecer a estrutura dos gêneros sem ter entrado em contato, de fato, com exemplares deles por meio do ato de ler. Assim, é crucial lembrar que

[a] literatura pode ser apresentada aos alunos através de leituras que os estimulem a se tornarem admiradores do texto literário, e essa atribuição poderá ser consolidada pela escola. É conveniente que a escola siga estratégias de ensino de literatura com base em práticas que valorizem a recepção do texto literário, de maneira que o diálogo construído entre o aluno e as leituras realizadas o conceda uma experiência enriquecedora, efetivando o prazer estético do texto. (Fernandes, 2022, p. 150).

As habilidades que emergem desse eixo podem colaborar com a formação leitora na medida em que vão além da camada superficial dos textos e adentram em questões ideológicas, sociais, estéticas e contextuais, por exemplo. Nesse caso, os leitores devem ser estimulados a compartilhar, criticarem e envolverem-se com aquilo que lerem. No que tange aos aspectos formais e estruturais, o aluno deve ser capaz não só identificar e reconhecê-los, mas, sobretudo, de perceber os efeitos provocados por eles. Nesse ponto, a Base parece superar uma abordagem literária puramente estrutural ou que serve como pretexto para o estudo da gramática normativa.

Por fim, cabe destacar que a última habilidade é focada no despertar do interesse pela leitura, na superação e no alargamento do universo de expectativas dos leitores. Aqui se nota uma concepção em consonância com a ideia de que

[o] leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo. (Zilberman, 2008, p. 17)

Então, ao menos em teoria, o leitor ocupa um lugar de protagonismo, capaz de engajar-se em um processo de expansão do universo conhecido por meio da leitura e do inevitável exercício da imaginação e do intelecto. Dessa maneira, o sujeito é imerso em experiências que o transformam: o ato da leitura provoca algo naquele que lê.

Embora a figura do leitor, ao longo da Base, não seja abordada de modo detalhado, a menção ao universo de expectativas demonstra um interesse em atribuir certa importância a tal sujeito no processo de leitura, contrariamente ao que se tem feito tradicionalmente no contexto escolar.

Pensar em abordagens de ensino pautadas pelo conceito de sujeito leitor não significa abandonar perspectivas de ensino de literatura ainda tão valorizadas, mas sim, de ampliá-las de forma que se abra espaço também à interpretação do texto literário por parte do aluno em sala de aula. (Felicio, 2020, p. 44).

Portanto, falar de leitura implica necessariamente na consideração de um indivíduo que lê, pois esse ato não existe sem um alguém, afinal, o leitor interage com a obra, porque ele é quem constrói sentidos. Dessa maneira, é pertinente notar que, muitas vezes, o documento inclui apenas implicitamente ou pontualmente esse sujeito, apesar da grande relevância que ele possui.

No que tange à produção de textos, os conteúdos a serem explorados giram em torno da relação entre textos, das condições e estratégias de produção. Percebe-se que, como ocorre na leitura, não há um objeto focado na adesão às práticas de escrita literária, uma importante ferramenta do processo formativo dos leitores.

As habilidades de tal eixo são voltadas para a capacidade de estruturar textos teatrais a partir de gêneros variados e para os processos que envolvem a produção no geral (planejamento, escrita, reescrita etc.). Assim, nota-se certa simplicidade em relação ao ato de produzir textos. Ficam “de fora” a escrita de poemas, de narrativas, a reelaboração de histórias, entre outras possibilidades. Nesse primeiro bloco, o documento não explorou muitas opções de escrita, centralizando sua abordagem específica no gênero teatral.

No eixo da oralidade, os conhecimentos aparecem de forma também geral: produção de textos orais e oralização. Não há aprofundamentos, nesse momento, sobre o que deverá ser estudado sobre a produção de textos orais. Ademais, não é incluída aqui a escuta de literatura oral, apenas a sua produção. Assim, entende-se que a modalidade oral será apenas produzida, não apreciada.

As habilidades propostas para a oralidade, em um primeiro momento, também focam no gênero teatral, mas enfatizando a realização oral na encenação. Em um segundo momento, são considerados gêneros diversos e leitura em voz alta de textos literários, com o fito de produzir gravações e utilizá-las posteriormente. Apesar de não indicar exclusivamente textos dramáticos, nenhum ponto das habilidades inclui a apreciação e escuta de textos orais. É importante lembrar que, para produzir textos orais ou escritos, é preciso haver uma bagagem de leitura consistente capaz de gerar conhecimentos prévios, bem como experiências literárias.

No que concerne à análise linguística, propõe-se a observação dos recursos linguísticos e semióticos em textos literários. Embora a presença dos aspectos linguísticos também apareça em outros eixos, é nessa parte em que esse tipo de conteúdo recebe uma atenção mais sistemática. Diferentemente do que ocorre em um ensino de língua tradicional:

A finalidade do ensino da literatura, por muitos séculos, não foi formar leitores, nem apreciadores da arte literária, por uma razão muito simples: a literatura – ou a poesia –, na sua formulação anterior à Renascença, quando adotou tal denominação, constou desses currículos porque era o gênero mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e saber utilizar. Havendo a necessidade de dominar o código verbal, estabeleceu-se como padrão de uso sua aplicação pelos poetas e criadores literários, que se tornaram modelos e ajudaram a configurar o cânone. (Zilberman, 2009, p. 11-12)

Em contraposição a isso, a Base indica que a habilidade a ser atingida é capacidade de reconhecer os efeitos de sentido provenientes dos recursos linguísticos e semióticos. Sob essa

perspectiva, não há mais espaço para o uso da literatura como pretexto para a abordagem gramatical. O centro do estudo linguístico no campo em questão deve estar voltado para a percepção dos sentidos e não na simples apreensão de regras a partir dos textos.

Por fim, há um último eixo, o qual deve ser transversal e comum a todos os campos: análise linguística e semiótica com ênfase na variação linguística. Além de aprender sobre as variedades da língua, os estudantes devem ser capazes de percebê-las na linguagem oral, compreender o conceito de norma-padrão e de preconceito linguístico, bem como serem conscientes no que diz respeito ao uso da norma na linguagem falada ou escrita. Não é explicitado claramente no eixo, mas desprende-se que tal abordagem deva partir das leituras literárias e dos demais estudos do campo.

Já no Ensino Fundamental, há a evidente presença de gêneros e suportes contemporâneos. Ao tratar da literatura, a Base vai além do trabalho com materiais físicos e estritamente verbais. São considerados os aspectos multissemióticos e suportes atuais, que integram as chamadas tecnologias da informação e comunicação (TICs) e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Como exemplo, é possível mencionar os *audiobooks* e os *podcasts*. Assim sendo,

Essas novas práticas, ou práticas contemporâneas, como são citadas pelo documento, são caracterizadas por um contexto marcado por i. novos gêneros discursivos (multimodais e multissemióticos); ii. novas ferramentas de edição capazes de editar textos multissemióticos; iii. novas formas de produção e circulação dos textos que envolvem novas éticas no trato com esses textos. (Félicio, 2020, p. 47)

Isso significa que o documento reconhece as práticas contemporâneas e legitima a inclusão delas no contexto educacional. Ensinar literatura atualmente, portanto, não se reduz ao texto impresso e ao livro físico, mas a uma gama vasta de possibilidades, formatos e suportes. Sobre isso, é mister refletir sobre dois pontos importantes: 1. a viabilização do uso das TICs nas escolas públicas, tendo em vista que é necessário haver condições materiais para tanto; 2. o uso crítico, motivado e planejado dessas tecnologias, pois é preciso considerar que a utilização delas não pode ocorrer de modo aleatório, apenas para “modernizar” o ensino.

Em resumo, para que essas propostas sejam efetivadas, as escolas precisam dispor de aparelhos, internet, computadores etc. Infelizmente a presença de tais recursos não é realidade em muitas instituições. Então, além das proposições do documento, é preciso haver, por parte do Estado, uma mobilização em prol das condições materiais propícias a fim de garantir uma educação de qualidade, assim como propõem a Constituição Federal (1988) e a LDB/96 - documentos já mencionados neste trabalho. Afinal, a escolarização é indispensável para que

haja a democratização da sociedade (Libâneo, 2013) e, para isso, urge a existência não só de legislações e documentos, mas também de um aparato estrutural adequado.

Além disso, a utilização das tecnologias no ensino deve ter relação com os objetivos didáticos, pois elas não podem ser vistas como uma simples obrigação a ser cumprida por ser indicada na BNCC. Isso porque o ensino deve ser uma tarefa proposital: “O trabalho docente é uma atividade intencional, planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem. Por isso precisa ser estruturado e ordenado.” (Libâneo, 2013, p. 104). A inclusão das TICs, portanto, deve ser pensada na proposta da escola e no planejamento do professor, a fim de haver um uso intencional, produtivo e crítico.

Por fim, mas não menos importante, é indeclinável a reflexão sobre o impacto da formação docente nesse contexto. Entre alguns problemas que permeiam os cursos de Letras no país, está a oferta de uma preparação do professor que, em muitos casos, não dá conta das novas necessidades da Educação Básica. Cabe, então, o seguinte questionamento: os cursos de Letras têm preparado profissionais para essa nova realidade educacional proposta pela BNCC, especialmente no que tange à inclusão das tecnologias no ensino? Ao discutir educação literária e a formação docente, Segabinazi (2011, p.54) destaca que:

O descaso com a literatura nacional é atribuído por Marisa Lajolo ao modelo que foi implantado pelas Universidades, na maioria cópia da educação francesa; mantendo o mesmo modo de transplante cultural e educacional do século XIX, copiando currículos que em nada se assemelhavam e atendiam à situação brasileira.

Repara-se que a história da formação de professores, mais especificamente no curso de Letras, é marcada por uma trajetória problemática e que não dava conta das necessidades da escola brasileira. Assim, caso não haja a devida estruturação das licenciaturas atualmente, panorama passado pode perdurar nas instituições de Ensino Superior, negligenciando a preparação dos docentes.

De volta à análise da BNCC, seguidamente, há o detalhamento do ciclo voltado para o 6º e 7º ano. Nesse caso, há uma especificação daquilo que já foi proposto para os Anos Finais no geral. A estruturação é a mesma: uma organização por práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades. Dessa maneira, para esses dois anos são indicados gêneros diversos:

romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais (Brasil, 2018, p. 169).

Reforça-se, mais uma vez, o interesse da Base em trabalhar com gêneros variados, sem, no entanto, direcionar quais deles devem ser priorizados. Por outro lado, não há nenhuma

afirmação taxativa de que é preciso abordar todos esses tipos de textos literários. Outro ponto importante é que se inclui leituras que fazem parte do universo infantojuvenil, bem como da cultura digital, adotando, assim, gêneros contemporâneos. Constantemente o documento traz à tona essa questão, como no trecho a seguir, ainda referente ao 6º e 7º anos:

poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) (Brasil, 2018, p. 171).

Como foi dito, além da contemporaneidade, há uma ênfase no que tange ao uso das TICs no ensino, o que fica evidente na adoção de gêneros como poemas visuais e vídeo-poemas. Esses textos necessitam, de modo geral, de processos e tecnologias digitais para serem produzidos e apreciados. Logo, “As práticas letradas valorizadas pela escola continuam sendo contempladas pela BNCC, mas em um contexto marcado pela influência das TIC/TDIC, a BNCC não pode deixar de considerar novas questões.” (Felício, 2020, p. 47).

Mais uma vez, é válido retomar a discussão sobre a preparação do professor nos cursos de Letras. A formação inicial tem dado conta dessas demandas, das literaturas e formatos contemporâneos, do uso das TICs? Para além da graduação, tem sido ofertada uma formação continuada consistente a esses profissionais? Essas são questões que devem ser levadas em consideração na implementação da BNCC.

No que concerne ao 8º e 9º ano, não há muitas diferenças, apenas gêneros diferentes são mencionados. Assim como ocorre no 7º e 9º ano, há um foco na diversidade de gêneros. Por exemplo, para o ciclo em questão, são propostas opções como: contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa, poema concreto, ciberpoema, entre outros (Brasil, 2018, p. 187). Mais uma vez, nota-se também a inclusão dos gêneros e suportes atuais.

Ademais, para o último ciclo dos Anos Finais, há um destaque para o gênero dramático: “Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.” (Brasil, 2018, p. 187). Inference, a partir disso, que a utilização de textos dramáticos deve ser intensificada nos dois anos finais do Ensino Fundamental.

Dessa maneira, observa-se um padrão que perpassa o ensino de literatura e que fica evidente nas proposições voltadas para os Anos Finais: o foco na formação do leitor-fruidor, a

diversidade de gêneros e suportes, bem como a inclusão das TICs/TIDCs. O mais importante a se perceber é que “no caso do ensino fundamental, anos finais, prevê-se, conforme já citada, a continuação do trabalho de formação do leitor literário iniciada no fundamental, anos iniciais” (Felício, 2020, p. 49). Essa parece ser a prioridade do campo artístico-literário.

2.4 A literatura no Ensino Médio

Na etapa do Ensino Médio, a abertura do componente de Língua Portuguesa contém algumas considerações sobre a literatura, em primeiro lugar, encontra-se esta:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (Brasil, 2018, p. 599)

Nesse aspecto, a Base propõe a centralidade do texto literário, já que, tradicionalmente, ele vem sendo substituído por outros não literários, mas falam sobre, explicam ou resumem a literatura. Essa prática é prejudicial, pois não contribui para a formação de leitores, apenas é útil para responder questionários, provas e vestibulares. No entanto, essa não é a função primordial do ensino de literatura. Como o próprio documento indica, é preciso formar leitores-fruidores. Sobre essas práticas consolidadas na escola, é válido perceber que

[a]ssim, o que tem-se, na prática, sendo “ensinado” nas escolas, especialmente no ensino médio, acaba limitando-se, tanto nos materiais didáticos quanto nas próprias aulas, a um conteúdo que envolve escolas literárias, linhas do tempo e que, raramente, abrem espaço à leitura integral das obras. Além disso, é oferecido ao aluno a interpretação “pronta” dos textos literários e, dificilmente, abre-se espaço à interpretação subjetiva acerca dele. (Felício, 2020, p. 45)

Nesse sentido, a Base demonstra objetivar a superação dessas atitudes tradicionais, incentivando o contato dos estudantes com os textos por meio da leitura. O leitor pretendido pela Base deve ser capaz não só de decorar a vida e obra dos principais autores, mas de envolver-se plenamente na leitura e atingir as múltiplas camadas dos textos.

Em seguida, apresenta-se uma reflexão sobre a importância da literatura e sua relevância na realidade humana:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (Brasil, 2018, p. 599).

O que parece, então, é que o documento apoia uma concepção de literatura ancorada no seu caráter humanizador, já que ela propicia o aguçamento das capacidades de ver e sentir. Ademais, ela alarga a perspectiva dos indivíduos, fazendo-os considerar não somente o que está na superfície da realidade, mas também outros pontos de vista. Assim, a arte literária é uma espécie de aperfeiçoador da experiência humana no mundo.

Na última etapa da vida escolar, há uma organização por campos de atuação, mas as práticas de linguagem presentes no Ensino Fundamental viram, nesse caso, eixos de integração. A proposta da Base para essa fase é centrada no aprofundamento das habilidades adquiridas ao longo do Ensino Fundamental, bem como na autonomia que já é esperada dos estudantes nesse momento.

Para o EM, não há distribuição de habilidades entre os anos, como ocorre no EF, visto que o currículo da derradeira etapa é mais flexível e os estudantes mais maduros. A sua estrutura é organizada em formação geral básica (competências e habilidades da BNCC) e itinerários formativos (parte diversificada, que oferta opções de escolhas aos alunos), ambos em uma relação integrada.

Essa parte diversificada pode ser utilizada como um espaço para abordagem mais livre com a literatura na medida em que fornece ao aluno a possibilidade de escolha por um projeto que lhe desperte mais interesse. Diante disso, o professor pode criar propostas voltadas para gêneros juvenis e digitais, bem como explorar a intertextualidade entre literatura e música ou outras formas de arte, focar em temas pertinentes aos jovens, por exemplo.

É mister destacar que há uma sistematização por áreas de conhecimento, assim, nossa análise está concentrada na área de Linguagens e suas tecnologias, a qual possui sete competências específicas a serem consideradas. Elas podem ser resumidas da seguinte forma:

Quadro 3 - Competências específicas para a área de Linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio

1	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias.
2	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade, e atuar socialmente com base na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos.
3	Utilizar diferentes linguagens para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo o respeito e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável.
4	Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como expressões

	identitárias, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos.
5	Compreender a produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6	Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais, exercendo protagonismo crítico e criativo, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender em campos diversos.

Fonte: Brasil, 2018, p. 490.

Essas competências pressupõem a linguagem enquanto prática social, assim, os estudantes devem ser capazes de utilizá-la, apreciar suas diversas manifestações, respeitar suas variedades e compreendê-la como ferramenta de atuação. Apesar de haver uma perspectiva mais aprofundada sobre a linguagem e suas possibilidades, não há nenhuma menção direta à literatura. Ela, novamente, fica implícita no conceito de “linguagem artística”. Mais adiante, observa-se a sua inclusão explícita no campo artístico-literário, o qual possui relação com as competências 1, 2, 3 e 6.

Os campos de atuação do EM são: campo da vida pessoal, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública. Novamente, o trabalho com a literatura é organizado no campo artístico-literário, que inclui as diversas manifestações artísticas. Sobre esse campo, nessa etapa, o documento afirma:

No campo artístico-literário, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (Brasil, 2018, p. 503)

Nota-se que a formação de leitores permanece como prioridade, já que é preciso dar continuidade a esse processo. Além disso, apesar de haver certo destaque para os clássicos, o documento indica também gêneros mais atuais, a exemplo dos podcasts e das fanfics. Assim como no EF, aqui a literatura também divide espaço com outras produções, como objetos cinematográficos e teatrais.

Mais adiante, afirma-se que a escrita literária pode ser explorada no EM, mas que ela não é o centro do componente de Língua Portuguesa. A partir dessa prática, é possível trabalhar as produções do universo juvenil e o desenvolvimento de habilidades humanas importantes:

O que está em questão nesse tipo de escrita não é informar, ensinar ou simplesmente comunicar. O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias que não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados). (Brasil, 2018, p. 504).

É reforçado, nesse aspecto, o caráter humanizador e aperfeiçoador da subjetividade, bem como da intersubjetividade, que a literatura possui, sendo válido explorá-lo por meio da escrita. Compreende-se, então, que a expressão literária é diferente dos outros tipos, visto que ela tem o poder de causar efeitos profundos no seu leitor (e no produtor também).

Mais a adiante, no detalhamento do campo artístico-literário da etapa do EM, a Base já deixa claro inicialmente qual é o objetivo principal: “Neste campo, trata-se, principalmente, de levar os estudantes a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores.” (Brasil, 2018, p. 523). Assim, busca-se aprofundar o contato dos alunos com a leitura literária, permitindo a autonomia, inclusive, para a escolhas de obras e a maturidade para perceber as nuances mais profundas dos textos.

Sobre o trabalho com a literatura no EM, o documento ainda afirma que desejável o compartilhamento de obras pelos estudantes; a associação da análise linguística e da semiótica à leitura; o resgate da historicidade dos textos; a percepção das ideologias e visões de mundo presente nas obras; a participação em práticas artísticas coletivas; a construção de valores, bem como de conhecimentos artísticos e linguísticos (Brasil, 2018).

Para a etapa em foco, a base sugere a inclusão de textos significativos histórica e culturalmente para o Brasil ao lado da literatura canônica. Além disso, também menciona o estudo baseado na periodização, prática que a escola tradicionalmente consolidou juntamente com o cânone:

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas. (Brasil, 2018, p. 523)

Sob esse viés, é perceptível que não se pretende excluir o ensino dos períodos adotado há décadas nas escolas brasileiras, por outro lado, supõe-se que essa abordagem não deve mais ser engessada e conteudista como tem sido até então. O trabalho com os textos da tradição literária deve levar em conta a continuidade da formação leitora. Ademais, tais textos devem estar associados a outros, como os contemporâneos, africanos e indígenas. Não se trata, portanto, de ensinar os períodos literários e ler o cânone, mas de equilibrar o tradicional e não canônico, abrindo espaço para leituras mais diversas. Acerca disso, há mais detalhes posteriormente no documento.

Como acréscimo às informações anteriores, há alguns parâmetros para a organização curricular, os quais são expostos em tópicos e podem ser assim resumidos:

- Variar manifestações das culturas juvenis contemporâneas capazes de aproximar os estudantes de culturas de grupos de diferentes regiões brasileiras (Slams, vídeos, *playlists*, minicontos, *best-sellers*, literaturas juvenis, cordéis, contos folclóricos, etc.);
- complexificar (nos aspectos linguísticos, éticos e estéticos) o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros;
- selecionar levando em consideração perspectivas comparativas e dialógicas de diferentes gêneros;
- abordar sincrônica e diacronicamente obras de períodos diversos;
- sugerir a leitura de obras brasileiras, de modo contextualizado, considerando a opção de realizar ou não a abordagem dos movimentos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente;
- explorar a escrita literária através de ferramentas e contextos variados, incluindo ambientes virtuais (Brasil, 2018, p. 523).

Tais parâmetros detalham os processos que devem ser realizados no EM no que tange ao ensino de literatura. Há exemplos de gêneros juvenis e contemporâneos que podem ser incluídos junto aos clássicos, como foi citado. Sobre a periodização, o documento indica um estudo sincrônico e diacrônico, bem como deixa em aberto a forma como os movimentos serão trabalhados. Logo, está claro que a abordagem das conhecidas “escolas literárias” não precisa ser de forma linear e progressiva, podendo haver, inclusive, uma relação comparativa entre movimentos de épocas distintas. Por fim, destaca-se o papel das TIDCs no trabalho com a literatura, seja em relação a gêneros ou suportes digitais.

O campo artístico-literário do EM é estruturado a partir de práticas, habilidades e competências específicas apresentadas no quadro 3. Cada habilidade é associada a uma ou mais competências específicas como exposto no quadro a seguir:

Quadro 4 - Campo artístico-literário do Ensino Médio

Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	6
Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3, 6
Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	1, 6
Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	1, 6
Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	6
Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	3
Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.	1, 2
Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).	1, 3
Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1, 3

Fonte: Brasil, 2018, p. 525-526.

Das sete competências específicas, apenas quatro (1, 2, 3 e 6) são incluídas no campo em questão. Elas têm a ver, respectivamente, com o uso das diversas linguagens, os processos identitários que as perpassam, o protagonismo que pode ser alcançado através da utilização delas, bem como a apreciação de manifestações artísticas.

Já as habilidades propostas apontam para o compartilhamento, produção e apreciação no âmbito pessoal e coletivo; a abordagem de gêneros e suportes variados; as obras canônicas e atuais; os processos históricos; a intertextualidade e interdiscursividade; a autonomia dos leitores ao escolher, analisar e criticar obras; o contato com textos de culturas relevantes para identidade brasileira; e produção de textos autorais.

No geral, busca-se muito mais do que aprofundar o conhecimento sobre a arte literária, visto que o documento propõe vivências e experiências com os textos. Isso fica evidente na indicação de processos como: compartilhamento de leituras, o que gera uma comunidade de leitores engajados; participação em eventos, fato que pode despertar o interesse em socializar experiências literárias; produção de obras autorais, fator que fomenta a participação ativa, o protagonismo e a criatividade.

Além disso, nota-se que alguns aspectos presentes no EF também estão no EM. Em primeiro lugar, há a diversidade de gêneros e suportes, que inclui manifestações mais atuais. Logo,

[n]ão se trata de descartar as obras que são historicamente valorizadas na escola ou mesmo de abordagens metodológicas também consolidadas, mas de considerar-se que as práticas letradas dos jovens fora da escola mudaram, então a escola também precisa rever, como propõe a BNCC, a formação de leitores mediada pela instituição. (Felício, 2020, p. 48)

Em segundo lugar, há o uso das TIDCs. Sobre o último aspecto, é válido destacar que “Fora da escola, a produção e circulação de textos, impressos ou não, entre eles os textos literários, está diretamente ligada às práticas (multi)letradas dos jovens e, invariavelmente, à formação de leitores, inclusive leitores literários.” (Felício, 2020, p. 46). Assim, o documento também considera esse contexto atual em que os jovens estão imersos.

Por outro lado, há uma diferença: neste momento, não são indicados os objetos de conhecimento e a progressão por anos escolares. Além do mais, não é especificada qual prática de linguagem deve ser associada a cada habilidade. Essa disposição mais geral, sem detalhamentos (como os objetos de conhecimento e a especificação das práticas), pode ser motivada pelo caráter mais flexível do EM e da maturidade esperada dos alunos que chegam a essa etapa.

No entanto, esse caráter mais amplo pode gerar problemas na prática, a menos que os currículos locais direcionem a aplicação das propostas da Base. Essa flexibilidade, sem a devida sistematização e planejamento, pode gerar, por exemplo, o foco demasiado em habilidades pontuais e o esquecimento de outras ao longo dos três anos, já que cada uma delas pode ser desenvolvida em qualquer ano do EM.

Além do mais, tal maturidade e autonomia esperadas desses alunos, muitas vezes, não condizem com a realidade brasileira, afinal, muitos indivíduos saem do EF sem os conhecimentos linguísticos necessários, menos ainda de uma bagagem literária satisfatória. O fato é que, por diversos fatores, a educação no país ainda precisa avançar, o que faz com que a formação de leitores desde o EF tenha sido deficitária. Dessa maneira, é indispensável que haja esforços para que a construção de leitores-fruidores comece, de fato, na etapa anterior ao EM. Isso não depende exclusivamente das proposições da Base, mas de outros aspectos, como políticas públicas efetivas, formação inicial adequada e capacitação contínua dos docentes. Sobre a profissionalização dos educadores, é importante destacar o investimento em programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), Residência Pedagógica, PROFLetras (Mestrado Profissional em Letras), entre outros.

Como possibilidade de desenvolver e aprofundar essa autonomia no aluno, é importante que a abordagem da literatura esteja centrada na percepção dos leitores, não no que quis dizer o texto ou autor:

Sendo assim, por que não focar estas experiências de ensino/aprendizagem de leitura na percepção do leitor? Um enfoque em que exerceria protagonismo como sujeito que, de certa forma, faz parte da obra, pois está consumindo aquele texto e irá se apropriar das ideias dele de acordo com seu arcabouço cultural, suas raízes e trajetória de vida. (Sampaio; Silva; Duffé, 2019, p. 137)

Estimular que o estudante explore a sua própria experiência a partir do texto é um caminho possível rumo ao protagonismo. Nesse sentido, a Base abre espaço para um trabalho alicerçado nessa perspectiva. Como sustentação teórica para práticas assim, urge considerar os conceitos da TEE, postulada por Iser (1996), pois ela considera que o efeito é um processo resultante da interação texto-leitor e esse sujeito tem um papel central na medida em que dá sentido ao que lê.

Tal teoria, apesar de encontrar terreno fértil na BNCC, não é explorada claramente pelo documento, seja em relação à falta de menções diretas a ela, seja pela pouca ênfase dada à literatura enquanto objeto estético propiciador de efeitos em seu leitor. No entanto, a utilização das contribuições da TEE no contexto escolar pode contribuir para experiências literárias e para a formação do leitor-fruidor. A teoria dá uma importância maior ao sujeito que lê, pois ele é

quem dá sentido aos textos, ele é quem vivencia os efeitos da leitura. Afinal de contas, “O texto, portanto, se realiza só através da constituição de uma consciência receptora.” (Iser, 1996, p. 51). Assim, sem o leitor não há a realização da obra, é por isso que, para a TEE, esse indivíduo é central.

Outro ponto que merece atenção é o espaço que a literatura ocupa, pois, assim como no EF, ele também abriga as proposições voltadas para produções artísticas como um todo. Sobre isso é conveniente observar que

[p]or instantes nos parece que os paradoxos que envolvem o ensino de literatura nas escolas estão no fato de ora a definirmos como “arte”, ora a definirmos como parte da disciplina de língua portuguesa. Esses conceitos por vezes parecem confusos, tanto em como são trazidos nos documentos oficiais, quanto para o professor que está em sala de aula e que tem o papel de finalmente fazer acontecer o que esses documentos trazem em sua teoria. (Souza, 2022, p. 71)

Não há um espaço exclusivo para a arte literária e, embora ela tenha um evidente destaque, permanece diluída nas mais diversas manifestações. A relação com tipos de artes variadas pode enriquecer a leitura literária, mas é mister estabelecer delimitações para que a aula de literatura não seja confundida com a de artes.

De um modo geral, as concepções e propostas do documento não são tão diferentes no EF e EM, embora a estruturação e organização dessas etapas sejam distintas. O ponto central em ambas parece ser a formação de um leitor-fruidor, que desenvolva uma relação com a literatura. Entretanto, a concretização desse objetivo central pode encontrar obstáculos no próprio documento devido a pontos questionáveis que ele apresenta (como, por exemplo, os trechos de vagezas e generalizações, bem como o confuso espaço dado à literatura). Por outro lado, é preciso reconhecer que a Base, em relação aos documentos anteriores, representa um avanço, pois apresenta pontos positivos, a exemplo da inclusão de gêneros mais atuais, aproximando o leitor de hoje à leitura literária.

Diante disso, estudos e propostas didáticas são necessárias a fim de auxiliar os docentes no entendimento e na aplicação do documento. Portanto, é neste sentido que esta pesquisa é desenvolvida: dar suporte aos professores no que tange à prática literária respaldada pela BNCC, a partir das contribuições da TEE articulada à THC.

3 TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO ARTICULADA À TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste capítulo, o foco será discutir teoricamente a TEE articulada à THC conforme Santos (2007; 2009) e suas possíveis reverberações no ensino de leitura literária em contexto escolar. Sendo assim, serão debatidos estes pontos: a TEE e os seus principais conceitos; a THC e os seus principais conceitos; a articulação da TEE à THC e a relevância do leitor real; bem como as contribuições da TEE articulada à THC para o ensino no âmbito literário.

3.1 Teoria do Efeito Estético: pressupostos e conceitos

Primeiramente, é necessário apresentar a TEE, cujo desenvolvimento foi realizado pelo teórico alemão Wolfgang Iser. Ele contribuiu para os estudos literários no sentido em que abordou a experiência estética e direcionou seu foco para o leitor. As investigações de Iser acompanharam as de Hans Robert Jauss, responsável pela Estética da Recepção (ER), sendo as correntes de ambos suplementares entre si.

Tanto a TEE quanto a ER faziam contraposição às concepções anteriores: Crítica Fenomenológica, focada no desvelamento da mente do autor; Formalismo Russo, centrado na forma do texto; *New Criticism*, interessado em aspectos intratextuais e estruturais; Estruturalismo, também enfocando a estrutura textual, entre outros (Cechinel, 2013). Tais teorias excluía a figura do leitor e priorizavam ora os significados “escondidos” no texto ficcional, ora nas intenções do autor. Borba afirma, acerca do ideário iseriano, que

[a]ssim a arte, que se recusava a ser a representação de uma semântica das totalidades de uma época, encontrava, ainda na crítica, uma postura de mediação entre a literatura e o leitor, destinada a revelar, por suas matrizes, o palimpsesto que supunha estar pronto e oculto na obra. (Borba, 2003, p.13)

Logo, assim como Jauss, o trabalho de Iser também centraliza a superação dos padrões interpretativos que estavam consolidados no que tange à literatura. Segundo ele, mais especificamente, “o sentido do texto não é mais algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado.” (Iser, 1996, p. 34). É por isso que a figura do leitor é indispensável, pois tal efeito depende de sua participação e, por conseguinte, não é um produto fixo no interior do texto pronto para ser desvendado. Por isso, a experiência estética pode ser entendida como resultado da interação texto-leitor, ou seja, são reverberações no sujeito provocadas pela leitura.

Dessa forma, antes de aprofundar a discussão sobre a TEE, é preciso diferenciá-la da ER, pois, embora possuam similaridades, têm perspectivas diversas. Primeiramente, a ER busca reconstruir a recepção em certo momento da história, o que implica na concepção de um leitor

coletivo. Ademais, a TEE intenta explorar o que ocorre com o sujeito durante a leitura, há, assim, um leitor individual. Dessa maneira, observa-se que

[v]ários são os conceitos e pontos em comum entre ambas as teorias e a relação de suplementação entre elas se dá justamente por não ser possível medir a recepção de uma obra literária em determinado momento histórico e cultural sem uma leitura individual, capaz de proporcionar vivências de significado. Ao possibilitar o repensar das normas sociais e do contexto pragmático em um processo emancipatório, podemos investigar a alteração nos horizontes de expectativa do leitor coletivo. (Santos, 2021, p. 29)

Os estudos de Iser enfocam o processo de leitura, sendo, assim, um movimento fenomenológico. Desse modo, a fenomenologia da leitura é base do pensamento iseriano, sendo Roman Ingarden um estudioso que o influenciou diretamente. Para Ingarden, a obra artística depende de um ser capaz de atribuir subjetividade a ela, logo, “O autor rejeita a concepção de uma contemplação da arte e da literatura pelo leitor, que se depara com um produto completo, a ser desvendado (como defendem os formalistas) em prol de uma concretização desse objeto estético via participação do leitor.” (Santos, 2021, p. 23). Outra influência é a hermenêutica literária de Gadamer, pautada na relação proposital entre intérprete e obra, refletindo no diálogo texto-leitor proposto por Iser. Além disso, para desenvolver suas proposições, o teórico recorreu a outras áreas do conhecimento:

O autor reúne conceitos e premissas além da Fenomenologia e da Hermenêutica, abarcando também a psicologia social e psicologia da gestalt, a psicanálise da comunicação, a pragmática, a sociologia do conhecimento, a antropologia, entre outras teorias/ciências, para construir uma linha de raciocínio abarcando o fenômeno estético. (Santos, 2021, p. 25)

A TEE foi apresentada no livro *The act of reading – a theory of a äesthetic response*, publicado pela primeira vez em 1978, revolucionando o estudo da literatura ao investigar a relação texto-leitor sob uma nova ótica:

De fato, a proposta de seu *The act of reading*, diferentemente de outras em que o texto é objeto exclusivo de investigação, volta-se para o exame das percepções do leitor em contato com a obra, o que resultou na construção de um aparato conceitual, do qual participam três paradigmas basilares: o “pólo artístico”, ou estrutura verbal do discurso da literatura; o “pólo estético”, correlato ao leitor na construção da significação; as ocorrências do trânsito entre os dois. (Borba, 2007, p. 58)

Assim, as investigações abrem espaço para a relação do sujeito que lê com o texto, superando as abordagens focadas no autor ou no texto em si. Para isso, Iser considera o polo do texto, chamado de “artístico”, que é uma criação do autor; bem como o polo estético, que representa o papel do leitor, ou seja, a concretização do objeto estético. O teórico, apesar de diferenciar de forma didática essas duas categorias, ressalta que o estudo delas não deve ser isolado, pois ambas são interdependentes.

É na interseção entre tais elementos que o efeito é produzido via leitura, que é considerada um processo no qual “se realiza a interação central entre a estrutura da obra e seu receptor”. (Iser, 1996, p. 50). Destarte, “Entendendo efeito como o processo e o resultado da interação texto e leitor, a teoria do efeito vem ocupar o lugar de uma teoria de texto.” (Santos, 2007, p. 64).

Nesse sentido, o texto é concebido como uma estrutura, criada pelo autor, cujo sentido só pode ser concebido com a participação de um leitor. Quando a leitura ocorre, há a concretização da obra, que é virtual e depende da relação texto-leitor. Assim, texto e obra são categorias consideradas distintas na teoria iseriana: “A obra é o ser constituído do texto na consciência do leitor.” (Iser, 1996, p. 51).

A adoção desses conceitos implica em uma concepção de literatura específica: há a rejeição dos moldes clássicos nos quais a literatura era encaixada, ela passa a ser entendida como uma estrutura comunicativa condicionada à inter-relação com normas sociais, contexto histórico e leitores. Trata-se de um objeto capaz de permitir ao sujeito a reflexão acerca da sua atuação social por meio de um tipo de “performance”. Tal noção

[e]ncontra-se na dependência de estratégias ficcionais específicas de uma estrutura comunicacional, responsáveis pela indeterminação que instaura, mesmo fazendo alusão às referencialidades, e por isso propulsora de um “efeito”, de modo que o sujeito se sinta movido a perceber, durante a leitura, as regras pragmáticas adormecidas pelo automatismo do uso. Trata-se pois de uma concepção de literatura que, por implicar a “experiência” estética da arte, reveste-se das condições intrínsecas àquilo que ela não pode prescindir: potencializar o “vir-a-ser” que só a beleza da arte é capaz de expressar. (Borba, 2007, p. 60)

Percebe-se que a concepção de Iser considera a participação do leitor, portanto, a literatura não é simplesmente um sistema fechado e autossuficiente, mas depende de um indivíduo que vivencie uma experiência e atribua sentidos. Em relação ao conceito de sentido, é mister destacar que a TEE busca na sociologia do conhecimento uma definição apropriada aos seus pressupostos: sentido é uma construção, não o desvelamento de ideias pré-concebidas.

Definir dessa forma é conveniente para uma teoria assentada na proposição de um leitor que concretiza, que “constrói” a obra em vez de decifrá-la. Supõe-se, então, que o sentido tem estreita ligação com a vida em sociedade, visto que o sujeito dá sentido a partir da sua relação com a realidade em que vive. O fato de o leitor não ser encarado como alguém que procura sentidos provém de uma nova percepção da linguagem:

(...) a linguagem, então, deixa de ser vista como transmissora de mensagem, para ser compreendida como meio pelo qual se fala da realidade. Daí ela ser capaz de instaurar condições para o leitor se comunicar com o texto, e não ser dele um mero decodificador de informações. (Borba, 2003, p. 27-28)

Portanto, o leitor não decodifica durante a leitura, mas interage. Essa conclusão é baseada numa concepção de linguagem enquanto mecanismo para falar sobre o real, não como uma simples transmissora de informações. Tal interação, marcada pela natureza do texto aberta à comunicação com quem lê, é viabilizada pela presença de vazios, isto é, lacunas que o texto contém e que são preenchidas pelo leitor:

Na “Teoria do efeito estético”, também os “vazios” decorrentes dessa “indeterminação” fazem parte do trânsito entre o leitor e a obra. Justamente por transitarem num intervalo de indefinições, os “vazios” constituem as condições de possibilidade para que se inicie o processo de “comunicação” do leitor com o texto, ou entre “pólo artístico” e “pólo estético”. (Borba, 2007, p. 65)

O intercâmbio entre os dois polos, primordial para a TEE, é impulsionado pelos elementos indeterminados com os quais o leitor se depara. É nesse contexto que o indivíduo elabora “explicações” ou “hipóteses” para tais lacunas, utilizando, para isso, seus conhecimentos e vivências prévias. É pertinente pontuar que “Essa indeterminação não é um defeito, mas constitui as condições elementares de comunicação do texto que possibilitam que o leitor participe na produção da intenção textual.” (Iser, 1996, p. 57).

Assim, o preenchimento permite a participação de quem lê na construção da obra, logo, é um processo relativo e admite a elaboração de mais de um sentido. Embora haja mais de uma possibilidade interpretativa, é mister pontuar que nem todas as possibilidades são autorizadas pelo polo artístico. Então, é possível dizer que

[a]ssim como o objeto visual já se oferece ao observador por alguma correlação potencial, também o objeto literário se apresenta ao leitor por um modo de combinação de dados de sua estrutura, cuja indeterminação incita-o ao preenchimento. O aspecto de potencialidade antecipa, portanto, a necessidade de uma atualização do texto por parte do leitor e, enquanto atualização de potencialidade, impede não só que a obra seja concebida como acabada, como também que a construção seja fruto de projeção arbitrária. (Borba, 2007, p. 67)

Diante disso, compreende-se que a atuação do leitor é guiada pelas estruturas textuais, isso ocorre por meio de uma organização específica. Nesse caso, há preenchimentos em potencial a serem explorados por quem lê, mas esse processo não pode ocorrer de forma aleatória, mas pelas orientações das estruturas textuais:

Estas são de natureza complexa: embora estruturas do texto, elas preenchem sua função não no texto, mas sim à medida que afetam o leitor. Quase toda estrutura discernível em textos ficcionais mostra esse aspecto duplo: é ela estrutura verbal e estrutura afetiva ao mesmo tempo. O aspecto verbal dirige a reação e impede sua arbitrariedade; o aspecto afetivo é o cumprimento do que é preestruturado verbalmente pelo texto. (Iser, 1996, p. 51)

De maneira mais objetiva: os vazios podem ser resolvidos de diversas maneiras, mas isso não significa que qualquer resposta serve, pois o texto impede os sentidos arbitrários - ao

mesmo tempo em que não controla completamente o receptor. Dessa forma, o papel do leitor é seguir as “pistas” deixadas pelo texto para elaborar sua própria resposta aos vazios.

Devido a essa participação do leitor e ao efeito resultante da sua relação com o texto ficcional, o foco das investigações do teórico alemão está voltado para uma nova questão: “Daí segue que devemos substituir a velha pergunta sobre o que significa esse poema, esse drama, esse romance pela pergunta sobre o que sucede com o leitor quando com sua leitura dá vida aos textos ficcionais.” (Iser, 1996, p. 53). Portanto, a leitura não é mais vista como um processo de decifração ou decodificação do sentido oculto do texto, mas de atribuição de sentido em potencial. Essa ideia evidencia o novo rumo dado à interpretação, afinal, antes ela era centrada no reconhecimento dos significados e, com o surgimento da TEE, passou a ser compreendida como experiência.

A teoria iseriana, como já foi explicitado, não considera interpretações arbitrárias, mas orientadas pela estrutura textual. Ao considerar o leitor como participante da construção da obra, a TEE não condiciona a qualidade dos textos às emoções dos leitores, não sendo enquadrada na “Affective Fallacy” – falácia afetiva – postulada por Wimsatt e Beardsley. Tal falácia diz respeito ao equívoco proveniente da avaliação de um texto a partir das emoções que ele provoca naquele que o lê. No entanto,

[p]odemos dizer que os textos literários ativam sobretudo processos de realização de sentido. Sua qualidade estética está nessa “estrutura de realização”, que não pode ser idêntica com o produto, pois sem a participação do leitor não se constitui o sentido. Em consequência, a qualidade dos textos literários se fundamenta na capacidade de produzir algo que eles próprios não são. (Iser, 1996, p. 62).

Sendo assim, a TEE atribui a qualidade de um texto a sua estrutura de realização, que é capaz de suscitar emoções no leitor e guiar seu processo interpretativo. Essa estrutura é anterior à afeição do leitor e é justamente ela que garante a qualidade estética. Ademais, o próprio Iser (1996, p. 62) diferencia a estrutura daquilo que ela pode provocar. De nenhum modo a teoria está assentada no subjetivismo e relativismo, visto que o ato da leitura não é apenas baseado nas afeições dos indivíduos, mas possui também um caráter cognitivo.

Dentre os diversos conceitos iserianos, está o significado e a significação, termos que, embora etimologicamente análogos, não podem ser tomados como sinônimos. Para Iser, o significado é proveniente da relação texto-leitor, não está no texto e nem no leitor isoladamente. Nesse caso, é a experimentação do efeito provocado por essa inter-relação. Tem um caráter imagético, pois o leitor, em contato com o texto, formula imagens. Para o teórico, é apenas como uma imagem que se pode atingir o significado. É por isso que há uma multiplicidade de

interpretações, pois as possibilidades de imagens são inúmeras, considerando os diversos leitores.

Os intercâmbios entre os signos promovidos pela mente do leitor podem resultar em diferentes construções consistentes de imagem, e é justamente este ato singular, potencialmente existente em cada contato com o texto, que explica a multiplicidade de leituras. (Borba, 2003, p. 62)

Já a resposta dada a um significado é chamada de significação. O sujeito responde a partir das normas sociais do contexto em que está inserido, de modo a repensá-las e questioná-las. Isso permite que o indivíduo reflita sobre a vida com base naquilo que leu, é uma resposta que se estende à vida do leitor.

A atribuição de sentido ao texto implica numa significação, quando o indivíduo consegue relacionar algum aspecto da leitura à sua vida pessoal, causando uma transformação, ou seja, sendo transformado pela leitura em algum aspecto da sua própria existência. A significação é uma resposta dada pelo leitor ao texto, reverberando em sua vida pessoal. (Santos, 2021, p. 43)

Dessa maneira, enquanto o significado é o processo proveniente da experimentação do efeito, a significação pode ser entendida como um resultado disso, é uma resposta à significação, o que reverbera na realidade do leitor. Percebe-se que a leitura, de fato, tem o poder de transformar, não permitindo que se finalize o ato de ler da mesma forma como se começou.

O leitor formulado por Iser é nomeado de “implícito”, isto é, um leitor quase ideal, que não é um sujeito real de “carne e osso”. Ele é, na verdade, um grupo de orientações presentes no texto, as estruturas textuais mencionadas, as quais prefiguram a existência do receptor.

À diferença dos tipos de leitor referidos, o leitor implícito não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis. Em consequência, o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto. (Iser, 1996, p. 73)

Por isso, a TEE, em alguns momentos, pode ser acusada de imanentista, pois, no final das contas, está focada em elementos estruturais, já que o leitor está “embutido” no texto. Embora o teórico não tenha se debruçado sobre o leitor real, a formulação do seu leitor implícito pressupõe a existência de um sujeito que seguirá as preorientações. Seguindo essa lógica, o texto só se concretiza e se atualiza sob a leitura de um ser real: é preciso que haja, nas palavras do alemão, uma “consciência receptiva”. Infere-se que o leitor real não foi abarcado nos estudos da teoria, mas também não foi rejeitado ou negado.

O papel do leitor implícito é gerar referências que podem guiar as atualizações dos textos pelo leitor real com base em suas próprias vivências. Entram em jogo, pois, os conhecimentos

e experiências prévias do sujeito, que, como já foi dito, não atuam arbitrariamente, mas são orientadas pelas estruturas textuais. Dessa maneira, leitor implícito precisa da concretização do real, bem como o real necessita das diretrizes do implícito. Segundo Iser “A concepção do leitor implícito descreve, portanto, um processo de transferência pelo qual as estruturas do texto se traduzem nas experiências do leitor através dos atos de imaginação.” (Iser, 1996, p. 79).

Como a TEE não aborda a figura do leitor real, mas, por outro lado, pressupõe a sua existência, se faz necessária uma investigação complementar que estude esse sujeito tão elementar para a compreensão da experiência estética. Pensando nisso, Santos (2007; 2009) desenvolveu uma articulação teórica centrada nesse objetivo, fato que será discutido posteriormente neste capítulo.

Retornando à discussão sobre o leitor, é imprescindível destacar que Iser (1996, p. 67) diferencia o *leitor implícito* de outros tipos. Ele menciona o leitor ideal e o contemporâneo, que podem ser assim resumidos: “O leitor contemporâneo proporciona a história da recepção, ao passo que o leitor ideal é uma extrapolação do papel do leitor apresentado no texto.” (Santos, 2007, p. 38). Ademais, ele pontua também o arquiteitor, de Michael Riffaterre; o leitor informado, de Stanley Fish; bem como o leitor intencionado, de Erwin Wolff. Todos esses estão baseados em “substratos empíricos”, enquanto o conceito iseriano é voltado para a estrutura do texto.

Além disso, há categorias que não devem ser confundidas com leitor implícito. Uma delas é a ficção de leitor, que corresponde à “pessoa” a quem o autor se dirige e que está inserida na estrutura do texto. É apenas uma das perspectivas textuais que está em interação com as demais:

A ficção de leitor é marcada no texto por um determinado repertório de sinais. Este, no entanto, não é isolado nem independente de outras perspectivas estabelecidas pelo texto que se manifestam no romance como o narrador, os personagens e a ação. Em consequência, a ficção do leitor é apenas uma das perspectivas do texto que se relacionam e interagem com as outras. (Iser, 1996, p. 72)

Sob essa ótica, a ficção de leitor é uma entre as perspectivas textuais, diferentemente do leitor implícito, que premedita o receptor e que guia a sua leitura. Esta categoria tem mais peso, pois ela é quem permite a interação texto-leitor (mais do que as outras) e, conseqüentemente, a atualização dos textos ficcionais.

Sobre as perspectivas textuais, é possível notar que são quatro: ficção de leitor, narrador, personagens e enredo. Elas representam os pontos de vista presentes no texto, os quais se articulam em prol da formação do objeto estético:

Elas se associam por meio do mecanismo de tema e horizonte, ou seja, durante o ato de leitura, enquanto uma está em evidência ou foco (tema), as outras permanecem em

perspectiva (horizonte), ocorrendo um constante revezamento, condicionado pela estrutura textual – nesses entrecruzamentos surgem vazios semânticos, os quais podem ser preenchidos pelo leitor. Este, por fim, efetuará uma síntese, que culminará na construção do seu objeto estético. (Costa, 2017, p. 13)

Essa articulação entre os quatro elementos depende do revezamento entre tema e horizonte, dois conceitos da teoria iseriana. Enquanto o primeiro diz respeito à perspectiva enfocada pelo leitor em determinado momento, o segundo relaciona-se ao “plano de fundo”, ou seja, o que está fora de foco. Como há uma alternância entre ambos, ao mudar de perspectiva, o tema anteriormente adotado passa a ser horizonte. Logo, “o ponto de vista do leitor sempre oscila, de modo que os segmentos de cada perspectiva se tornam seja tema, seja horizonte.” (Iser, 1996, p. 182).

Outro conceito que merece destaque é o papel do leitor, que é resultado da relação entre as perspectivas, é uma estrutura presente no texto. Então é possível dizer que a ficção do leitor integra o papel do leitor, já que “a ficção do leitor no texto não pode apresentar mais do que um aspecto do papel do leitor.” (Iser, 1996, p. 72). É justamente tal categoria que permite ao receptor assumir uma das perspectivas orientadas pelo texto, logo, para que o papel do leitor se concretize, é necessário haver uma consciência receptora: “Mas, como estrutura do texto, o papel do leitor representa sobretudo uma intenção que apenas se realiza através dos atos estimulados no receptor.” (Iser, 1996, p. 75).

Esses conceitos, definitivamente, não são equivalentes ao leitor implícito, embora a nomenclatura possa induzir essa associação. Isso ocorre porque “A concepção de leitor implícito descreve, portanto, um processo de transferência pelo qual as estruturas do texto se traduzem nas experiências do leitor através dos atos de imaginação.” (Iser, 1996, p. 79). O leitor iseriano, assim, constitui um conjunto de referências que guia a atualização dos textos via leitura.

Devido ao caráter cultural das produções literárias, a continuação dos estudos do teórico alemão transformou-se em Antropologia literária. Tornou-se oportuno lançar mão de uma abordagem antropológica, visto que há uma necessidade de ficcionalização intrínseca ao ser humano e a leitura, enquanto fenômeno, evidencia aspectos da cultura. Para Iser (1999a, p. 157), “Lidar cognitivamente com seres humanos – que transformaram a si mesmos naquilo que são tanto social quanto culturalmente – parece exigir traspasse de fronteiras epistemológicas, uma vez que só as ficções são capazes de tornar acessível o que não se pode conhecer.”. Nesse novo direcionamento, busca-se investigar a necessidade humana de ficcionalizar, isto é, resolver as indeterminações na vida e na literatura. Logo, uma teoria do efeito já não seria suficiente para responder os questionamentos sobre a importância das ficções para a

humanidade. Destarte, “uma Antropologia Literária seria um desdobramento direto da Teoria do Efeito Estético, uma vez que procura responder a perguntas que esta última formulou, mas deixou sem resposta.” (Iser, 1999b, p. 66). Para Santos (2020, p. 97) “Ficcionalizar é, portanto, uma atividade humanizadora sucedida de vários modos e em diversos setores de nossas vidas.”. É nesse sentido que utilizamos tal conceito.

Para Iser, “ficção” não significa o contrário de “realidade”, mas é uma ferramenta para abordar o mundo real: “Assim, desfaz-se a oposição entre ficção e realidade: em vez de ser o pólo oposto à realidade, a ficção nos comunica algo sobre ela” (Iser, 1996, p. 102). Portanto, “A ficção deixa de ser vista como extremidade oposta à realidade, para comunicar algo sobre a realidade, organizando-a de modo que ela possa se tornar comunicável, por isso não se confunde com o que organiza.” (Santos, 2007, p. 69). Destarte, não se trata de um sinônimo de mentira, mas envolve um processo em potencial de estar em um contexto diferente do usual, um aspecto centrado na ideia de “como se”.

Para que haja a ficcionalização, o leitor recorre ao seu repertório, que é o conjunto de conhecimentos e experiências presentes em sua “bagagem” pessoal. É, dessa forma, o conhecimento de mundo que contribui para o processo de leitura. Há também o repertório do texto, o qual “é apresentado quando o texto revela algo previamente familiar, não somente relacionado a textos de outras épocas, mas também a normas sociais e históricas e ao contexto Histórico-Cultural, no sentido mais abrangente.” (Santos, 2009, p. 70-71). É a união entre os dois repertórios que possibilita a comunicação entre texto e leitor, pois é através do que lhe é familiar que o sujeito pode perceber ou não os aspectos extratextuais e preencher vazios durante o ato de ler.

Quando o indivíduo não tem o repertório compatível com o texto, ocorre a negação, isto é, elementos textuais que se contrapõem ao que era esperado. Por causa disso, o leitor é incitado a negar determinado aspecto do texto e reformular sua interpretação. Nesse sentido, devido a uma lacuna no repertório, aquele que lê não consegue preencher os vazios durante a leitura. Assim, “As negações são vazios que geram uma quebra em relação ao repertório do leitor, indo de encontro às suas normas e valores. Tal fenômeno o impele a realizar novas formulações, ou a desistir da leitura.” (Costa, 2017, p. 14).

Apesar da proximidade entre os nomes, a negação não pode ser confundida com a negatividade. Este conceito diz respeito a aspectos implícitos, ao “não dito”. No entanto, o leitor é capaz de utilizar sua imaginação para compreender o que está nessas entrelinhas. Em suma, é aquilo que não foi exposto de forma direta, mas que pode ser inferido.

Além disso, há outra situação em que o leitor é obrigado a reformular suas ideias: quando ocorre a quebra da *good continuation*. Ela diz respeito a interrupções no prosseguimento esperado do texto, tal quebra contraria as expectativas do leitor:

O conceito de *good continuation* retirado da psicologia da *gestalt* é, por Iser, perfilado à conectabilidade, indicando uma ligação consistente de dados da percepção já esperada pelo percebido. A quebra da conectabilidade anula a expectativa da *good continuation*, necessitando da criatividade do leitor para constituir uma nova *gestalt* (forma). (Santos, 2009, p. 79)

Nesse caso, é preciso que haja a reelaboração de concepções já formuladas pelo sujeito ao longo da leitura, pois, durante o processo, uma “quebra” desse gênero exige uma “reconexão”, através da qual novas expectativas serão elaboradas. É válido lembrar que a percepção do rompimento de expectativas ocorre de maneira variada em diferentes indivíduos, já que cada um possui um repertório próprio e, conseqüentemente, construirá sentidos e elaborará possibilidades distintas.

Entre as noções propostas por Iser, há, ainda, o *recursive looping*, que é um acontecimento recorrente presente no texto, mas que, a cada aparição, revela um aspecto novo. De modo sintético, “Trata-se de determinado fenômeno, que se apresenta de maneira recorrente, porém, nova. Isso acontece porque há um percurso anterior, que faz com que a sua formulação mude, a cada vez que se representa.” (Costa, 2017, p. 14). Assim sendo, a cada *looping* o leitor é exposto a novos detalhes, o que lhe permite chegar a novas conclusões e reelaborar sua interpretação diante de novas repetições de tal aspecto.

Diante disso, fica perceptível o papel central que o leitor ocupa na teoria iseriana. Ao mesmo tempo que ele atualiza os sentidos de um texto ficcional, tem a possibilidade de emancipar-se por meio da leitura. A noção de emancipação gira em torno da ampliação das experiências, do repertório, das capacidades sociais, do nível cognitivo, afetivo e estético. Afinal, segundo Iser (1996), a emancipação significa uma evolução do sujeito, no sentido cognitivo, emocional e comportamental. Disso, emerge um dos motivos pelos quais a literatura é tão importante para os seres humanos: ler textos literários viabiliza o aprimoramento dos indivíduos em vários aspectos.

A teoria desenvolvida por Iser pode contribuir não apenas para os estudos literários em âmbito acadêmico, mas é capaz de colaborar para o ensino de literatura na Educação Básica. Essa afirmação é ancorada principalmente na ênfase dada ao leitor, afinal, o foco da escola, no que tange à literatura, é formar leitores. Aliás, é necessário formar, especificamente de acordo com a BNCC, leitores-fruidores: “Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor

– e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor” (Brasil, 2018, p. 138). Pôr em prática não é uma tarefa simples, demanda um embasamento teórico que supere a hegemonia do texto e da figura autoral, bem como do utilitarismo, que se consolidou na tradição escolar brasileira.

As contribuições da TEE vão além dos aspectos teóricos. Posteriormente, neste trabalho, será discutida a articulação da TEE com a THC, conforme Santos (2007; 2009), processo que permitiu a criação de ferramentas didáticas passíveis de aplicação em contexto escolar. É o caso do Roteiro Didático Metaprocedimental (RDM) e do Mapeamento da Experiência Estética (MAPEE), que serão detalhados também em um momento posterior.

3.2 Teoria Histórico-Cultural: o desenvolvimento humano

Após essa apresentação da TEE, é primordial discutir a Teoria Histórico-Cultural. Ela tem como principal representante Lev S. Vygotsky, nascido em Belarus em 1896. Seu trabalho como pesquisador influenciou fortemente a psicologia e a pedagogia. O nome “Histórico-Cultural” (ou também “Sociocultural”) é sugestivo, afinal, o estudioso centra sua lógica nos aspectos social e cultural para desenvolver seus estudos.

Um dos maiores interesses da THC é investigar as funções psicológicas superiores, isto é, processos mentais essencialmente humanos e racionais: “Em outras palavras, o interesse principal de Vygotsky, no que se refere à psicologia, estava centrado naqueles processos que nos diferencia dos animais irracionais e nos torna exclusivamente humanos” (Santos, 2014, p. 70). Isso significa que os seres humanos possuem alguns processos psicológicos em comum com os seres irracionais, mas que, diferente destes, aqueles são racionais e, portanto, têm processos psicológicos superiores:

O ser humano, por exemplo, tem a possibilidade de lembrar fatos, pensar em pessoas e objetos ausentes, planejar coisas futuras, e, já propondo aqui uma aproximação com a teoria iseriana, viver mundos possíveis. Esses são comportamentos superiores, tipicamente humanos. (Bezerra, 2021, p. 24)

Dessa forma, os outros animais também podem, por exemplo, apresentar percepção, memória e medo, assim como os humanos. No entanto, atividades como a reflexão e a formulação de conceitos só podem ser realizadas por seres racionais. Essas funções superiores são assim chamadas por serem complexas e não devem ser confundidas com o sentido de “admiráveis” ou “boas”. Para explicar, é possível citar o seguinte: “A inveja, por exemplo, é um processo psicológico superior porque é exclusivamente humano, é mediado pelo

pensamento e como todos sabemos, não é um sentimento nobre, no sentido de que o queremos e o almejam desenvolver em nossas vidas.” (Santos, 2014, p. 71).

Esses processos são desenvolvidos socialmente, ou seja, os indivíduos não nascem com eles prontos, nem os desenvolvem naturalmente. Portanto, é só em contato com a cultura e a sociedade que os humanos são capazes de ir além dos processos psicológicos básicos. Graças a isso, as pessoas podem controlar seus próprios comportamentos, mas tal fato só ocorre porque há mediadores que permitem extrapolar a combinação estímulo-resposta.

As atitudes, então, não podem ser completamente condicionadas, visto que o humano pode resistir a determinado estímulo, controlando a si mesmo de forma ativa. Como já foi destacado, esse controle se dá por mediadores, por isso, é importante explicar o conceito de mediação: para Vygotsky, significa a intervenção de um elemento na relação dos humanos com o mundo, tal elemento, assim, passa a ser um intermediário. A intermediação influencia, sobretudo, na aprendizagem, visto que, entre o aprendiz e o objeto de conhecimento, também há um mediador. Portanto:

Vygotsky defende serem as funções psicológicas superiores oriundas de processos culturais e não biológicos, isto é, o indivíduo não desenvolve essas funções sozinho, nem tampouco basta estar vivo para adquiri-las: um bebê, por exemplo, desenvolverá suas atividades psicológicas mais sofisticadas com o tempo, em seus primeiros anos de vida, suas ações serão reflexas e automatizadas. Sendo assim, como ocorre a aprendizagem desses processos? Através da mediação. (Bezerra, 2021, p. 24)

Como exemplo, é válido supor a seguinte situação: um jovem decide aprender inglês sozinho, em casa, sem recorrer a um curso de idiomas ou a um professor particular. Para isso, ele assistiu vídeos na internet e praticou em aplicativos no celular. Mesmo que o estudante tenha aprendido aparentemente sozinho, ele, na verdade, teve seu aprendizado mediado pelos recursos que usou nos estudos. Destarte, os vídeos e os aplicativos foram mediadores que levaram o sujeito a apreender o objeto de estudo: o novo idioma.

Os elementos mediadores são classificados em instrumentos e signos. O primeiro é concernente aos instrumentos capazes de mediar a atividade humana, como a agenda e o calendário: “É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo.” (Oliveira, 1995, p. 29). Eles permitem que o indivíduo manipule um objeto, promovendo uma atividade externa. Já o segundo desempenha um papel interno, ou seja, age sobre o sujeito - em vez do objeto - e permite o controle de ações: “São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos.” (Oliveira, 1995, p. 30). Exemplos disso são os sistemas linguísticos, como a língua falada, escrita ou até mesmo o Braille. Assim, “Todas as funções psíquicas de grau mais elevado são processos mediados e os

signos são os meios fundamentais utilizados para os dominar e orientar.” (Vygotsky, 2008, p. 59).

Outra questão importante para Vygotsky é a maneira como ocorre a formação dos processos psicológicos superiores. Para explicar isso, ele elaborou a “Lei da dupla formação dos processos psicológicos”, a qual visa a elucidar a internalização das vivências externas do sujeito. Nesse caso, “As operações externas executadas através dos instrumentos são reconstruídas no nível intrapsicológico do indivíduo num processo denominado internalização.” (Santos, 2014, p.76). Desse modo, uma experiência vivida externamente, a nível interpessoal, é reconstruída internamente, a nível intrapessoal. Consequentemente, para o estudioso, a aprendizagem ocorre primeiro socialmente, depois parte para o âmbito individual e, assim, é efetivada.

É a partir disso que a consciência é formada, ela pode ser considerada uma característica humana muito complexa e a função mais importante:

A consciência de nossas ações faz com que sejamos aptos a dominá-las, interferindo e transformando-as e assim podendo agir e recriar a realidade. Dessa perspectiva, a consciência é a maior e mais importante função psíquica, e, para nós, corresponde ao próprio sistema psicológico como um todo. (Souza; Andrada, 2013, p. 359)

Além de ser importante para o domínio das ações humanas, a consciência também viabiliza a atuação social, a formação da subjetividade e da intersubjetividade. Por causa da sua relevância, ela é, inclusive, considerada o “próprio sistema psicológico”.

Direcionando a atenção para a internalização novamente, percebe-se que, para que ela ocorra, é necessário haver a mediação simbólica, isto é, a intervenção efetuada por sistemas simbólicos. Entre eles, está a linguagem, um sistema elementar: “A transmissão racional, intencional de experiências e de pensamentos a outrem exige um sistema mediador, que tem por protótipo a linguagem humana nascida da necessidade do intercâmbio durante o trabalho.” (Vygotsky, 2008, p. 12). Sobre isso, é significativo perceber que “Para Vygotsky, a linguagem estaria no centro dos processos superiores do homem, uma vez que tais processos são mediados por sistemas simbólicos e a linguagem é, por excelência, o sistema simbólico básico.” (Santos, 2014, p. 78). Diante disso, é evidente que a linguagem possui um lugar relevante na teoria Vygotskiana.

A linguagem, nesse aspecto, é considerada pelo estudioso como formadora do pensamento humano: “Isto conduz-nos a um outro incontestável fato de grande importância: o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança.” (Vygotsky, 2008, p. 54). Considerando que as palavras são manifestações lingüísticas, elas não apenas expressam o

pensamento, mas, primordialmente, o compõem. A linguagem, portanto, determina o desenvolvimento do pensamento, constituindo um processo dinâmico. Nesse ponto, entra o conceito de significado, que pode ser entendido como ato de pensamento e ponto de interseção entre pensamento e fala:

A palavra, matéria prima da fala, captura as singularidades contidas no objeto e seus significados, pela generalização. Ao generalizar, expandimos o processo de significação da consciência; a palavra é uma forma de generalização que tem o poder de aglutinar conceitos, imagens, sentimentos, pensamentos e representações culturais, além de produzir nexos entre outras FPS. (Souza; Andrada, 2013, p. 359)

Portanto, a palavra, ao servir de base para a fala, se torna indispensável para a apreensão de significados. O desenvolvimento do significado das palavras tem estreita relação com a transmutação da estrutura do significado, o que implica na alteração do próprio pensamento. Infere-se disso a intrínseca relação do significado com o pensamento.

Durante a primeira fase da vida, as crianças ainda não dominam os sistemas simbólicos. Mesmo assim, elas usam mecanismos simples de expressão e comunicação como o choro. É nesse momento que os indivíduos vivenciam o período pré-linguístico do pensamento e pré-intelectual da fala:

É indubitável que, no desenvolvimento da criança, existe também um período pré-linguístico do pensamento e um período pré-intelectual a fala: o pensamento e a palavra não se encontram relacionados por uma relação primária. No decurso da evolução do pensamento e da fala gera-se uma conexão entre um e outra que se modifica e desenvolve. (Vygotsky, 2008, p. 118)

Ao observar estudos com primatas, o estudioso verificou que existe um tipo de raciocínio prático antes do domínio linguístico: “Esse modo de funcionamento intelectual é independente da linguagem, definindo a chamada fase pré-verbal do desenvolvimento do pensamento.” (Oliveira, 1995, p. 44). Além disso, percebeu uma certa comunicação própria desses animais: “Esse uso de linguagem é pré-intelectual no sentido de que ela não tem ainda função de signo.” (Oliveira, 1995, p. 45). Para Vygotsky, há três etapas do desenvolvimento da linguagem: fala social, egocêntrica e, por fim, interior. Assim, a construção do pensamento por meio dos signos também parte do social para o individual, progredindo em estágios.

Nitidamente o pensador enfoca as interações sociais enquanto construtoras das particularidades humanas. Para explicar melhor essa questão, a THC discute os níveis de desenvolvimento: Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP). O primeiro está relacionado às capacidades já alcançadas e estabelecidas: “São resultado de processos de desenvolvimento já completados, já consolidados.” (Oliveira, 1995, p. 59). Enquanto o segundo está associado ao potencial a ser alcançado e consolidado:

“Há tarefas que uma criança não é capaz de realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo.” (Oliveira, 1995, p. 59). Em resumo, existem conhecimentos reais, que já foram dominados, e também outros em potencial, que estão sendo adquiridos por meio da mediação.

A lacuna que existe entre ambos os níveis é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e é concernente às funções em processo: “A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. (Oliveira, 1995, p. 60)”. Dessa forma, quando o indivíduo alcança o NDP, este se torna o novo NDR, conseqüentemente, é gerada uma ZDP e um novo NDP. Tal evolução está presente ao longo da vida dos humanos, não apenas na infância.

Os níveis descritos no parágrafo anterior, quando associados à formação de leitores, podem ser de grande valia. Isso é justificado pelo fato de que um estudante só se tornará um leitor-fruidor (como preconiza a BNCC) se avançar gradativamente na relação com a literatura, o que também exige uma mediação eficaz do professor, a fim de proporcionar novas ZDPs e a evolução do NDR e do NDP. Afinal, um leitor não é formado do dia para a noite, mas precisará, progressivamente, aprender a valorizar, apreciar e envolver-se com a arte literária. Pensando especificamente na viabilidade da associação entre literatura e as noções Vygotskianas, Santos (2007; 2009) desenvolveu a articulação entre a TEE e a THC, trazendo à tona a figura do leitor real, sujeito de extrema importância quando se pensa em leitura em contexto escolar.

3.3 O surgimento do leitor real

Sendo assim, é propício discutir a articulação teórica entre TEE e THC. Como já foi pontuado, Iser não estuda um leitor real, mas, sim, um leitor implícito inserido na estrutura do texto. Diante da necessidade de pensar em um sujeito de “carne e osso”, passível de estar em implicitude, Santos (2007; 2009) estudou, a partir da articulação entre a teoria iseriana e a vygotskiana, a figura do leitor real:

O realce sobre o leitor iseriano nos impeliu a elaborar o conceito de leitor real como aquele capaz de entrar em implicitude, isto é, de atualizar as estruturas textuais, objetivando a obra. Sem a entrada de um leitor real que aceite a implicitude do texto, ou seja, que concorde em interagir com sua estrutura para construir o sentido, não existe obra. A obra só existe na interação, ela é virtual, dura o tempo da experiência estética do leitor real posto em implicitude com o texto ficcional. (Santos, 2020, p. 99)

Para explicar tal proposta, é preciso lembrar que a TEE está pautada na relação texto-leitor como um processo interativo, mediado pelo leitor implícito. Consoante Santos (2007, p.

105-106), “Interação, construção e emancipação do sujeito conhecedor/leitor formam o tripé fundamental, alicerce da articulação ora pretendida.”. Através da mediação em questão, é possível construir o sentido e, conseqüentemente, gerar uma significação, fato que impacta na vida do sujeito e impulsiona a sua emancipação. A viabilidade da interseção com a THC se dá porque essa teoria considera que o aprendizado e o avanço cognitivo acontecem por meio da interação entre sujeito e objeto. Essa relação sempre ocorre de forma mediada, seja pelos instrumentos, seja pelos signos. Em suma, “A articulação ora proposta tem dois eixos básicos imbricados um no outro, a saber, o caráter interativo atribuído por Iser à relação texto-leitor em sua teoria do efeito e o conceito de leitor implícito, elementos fundamentais em seu pensamento.” (Santos, 2007, p. 107).

No caso, na TEE, o leitor implícito faz uma mediação que ocorre por um sistema simbólico: os signos linguísticos. É interessante salientar que

[a] estrutura textual pode servir de mediadora social porque sua origem e sua função são sociais: escrever e ler são atos sociais, formulados e desenvolvidos dentro de grupos sociais como ferramentas para ação dos seus membros. Ação com poder de modificar os próprios atos que os geraram. (Santos, 2007, p. 114)

Para que a estrutura textual possa guiar o leitor real durante a leitura, é mister que o indivíduo possua um repertório de conhecimentos compatível com o texto. Isso implica na consideração dos conceitos vygotkianos de NDR, NDP e ZDP. Quando o sujeito dispõe de conhecimentos para construir os sentidos daquilo que lê, há então um NDR compatível com o nível da leitura. No entanto, para que haja a experimentação de um efeito, é imprescindível que o texto esteja dentro da ZDP: as exigências do leitor implícito devem estar acima do NDR, mas abaixo do NDP, pois a tensão provocada entre os níveis geraria um desafio, que, ao ser superado, permitiria a evolução do leitor. Esse progresso tem como mediador o já mencionado leitor implícito:

Então, podemos inferir que um leitor real consegue entender quando o texto se concentra na sua ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal): partindo das habilidades que ele já possui, porém através da mediação efetuada via estratégias textuais, o leitor vai adquirindo outras necessárias para a construção do sentido. Nesse caso, as estruturas textuais tornam-se úteis e funcionam como mediadoras e não como guias que impõem obediência. (Santos, 2014, p. 87)

Dessa maneira, fica evidente que o caráter mediado tanto da leitura, quanto do aprendizado, permite uma interseção entre ambas as teorias. Assim como para a THC, a TEE pressupõe a existência de um elemento mediador, que, no caso, são as estruturas textuais, as quais funcionam como um guia para o sujeito, sem, no entanto, condicionar a atribuição de sentido por ele realizada.

Uma vez alcançado, o NDP é transformado no novo NDR, como consequência, há a reformulação de um outro NDP e outra ZDP. Com isso, nota-se que os níveis não são estáticos, mas progridem de acordo com as experiências recém-vividas. No âmbito da leitura, quando o leitor supera os desafios de um texto ficcional, preenchendo seus vazios e atribuindo sentido, ele vivencia um “salto de qualidade afetivo-cognitivo e experiencial.” (Santos, 2014, p. 86). Dessa forma, ele se torna também preparado para interagir com textos cada vez mais complexos.

Tanto para Iser quanto para Vygotsky, o aspecto social é de grande relevância. Para o primeiro, embora o efeito da leitura seja vivenciado individualmente, o mundo social influencia esse processo, pois o próprio texto é fruto de um contexto socialmente situado, incluindo o sistema linguístico usado, constituído de normas e convenções aceitas pela coletividade: “A construção do significado (sentido) do texto pelo leitor é resultado de uma atividade essencialmente social apesar de o produto final, a atualização do objeto estético na consciência do leitor, estar no plano individual, representacional.” (Santos, 2014, p. 90). Portanto, para produzir e para recepcionar um objeto literário, são utilizados conhecimentos, normas e elementos partilhados entre os indivíduos de uma sociedade.

Para o segundo, todo conhecimento provém de experiências externas, sociais, e, após passar pela internalização, integra o nível intrapsicológico. Logo, o aprendizado ocorre do exterior para o interior, do social para o individual. O próprio conceito de ZDP pode ser entendido como reflexo de um contexto e do âmbito coletivo: “Diante disso, quando falamos em ZDP, mesmo considerando o indivíduo, está implicado aí o matiz social inerente aos processos de construção da aprendizagem e do desenvolvimento.” (Santos, 2007, p. 111).

Desse modo, a TEE se aproxima da THC ao considerar que a elaboração do sentido parte do mundo externo e adentra para o pessoal. Prova disso, é o fato de que o repertório do leitor, ativado quando lê, é adquirido a partir das experiências vividas em sociedade. Conclui-se, com isso, que “Em última instância, atualizar o objeto estético tomando consciência de sua atividade pode ser traduzido na linguagem da teoria sociocultural como efetuar uma aprendizagem significativa.” (Santos, 2014, p. 91).

É conveniente destacar que um mesmo texto ficcional pode gerar NDPs distintas em leitores diferentes, afinal, o NDR e a ZDP de cada pessoa não são padronizados, mas provém das experiências sociais de cada um. Ademais, o efeito da leitura também não segue um padrão homogêneo e sofre variação de leitor para leitor. Nessa lógica, “podemos associar a multiplicidade de interpretações de um texto às diferentes ZDP’s, criadas pelas estratégias e pelo tipo de interpretação que o leitor por meio delas desenvolveu com o texto.” (Santos, 2014,

p. 93). Esses elementos heterogêneos e particulares, como afirma Santos, podem ser a explicação para as múltiplas maneiras de se interpretar um mesmo texto ficcional. Mais uma vez, a associação entre TEE e THC mostra-se produtiva para explicar o complexo processo da leitura.

Sob esse ponto de vista, as perspectivas textuais desempenham uma função primordial: medeiam o preenchimento dos vazios. Conseqüentemente, há a formulação de novos NDPs, que só são alcançados quando a ZDP é respeitada. Quando isso ocorre, há, então, uma relação texto-leitor bem-sucedida, o que promove a evolução do sujeito e a criação de um novo NDR e NDP. Por causa disso, o leitor será capaz de interagir com textos mais desafiadores. Isso posto, além de permitir ao indivíduo o aguçamento do senso estético, crítico, artístico e cultural, a leitura literária é também um meio de evolução cognitiva.

O NDR pode ser associado ao conceito iseriano de repertório do texto, cuja função é apresentar elementos familiares ao leitor, porque a leitura depende da existência de elementos reconhecíveis pelo sujeito. Quando há apenas aspectos que fogem do conhecimento de quem tenta ler, não pode haver, de fato, interação com o texto. Por outro lado, esse reconhecimento de pontos familiares também pode variar, pois um mesmo texto pode alcançar NDRs variados.

Segundo Santos (2014), esse processo tem impacto inclusive na motivação e no interesse do leitor diante do texto. É importante citar que o excesso de pontos familiares pode gerar o efeito contrário: a desmotivação e a impossibilidade de experimentar o efeito estético:

Assim, o leitor ideal seria alguém cujo NDR (Nível de Desenvolvimento Real) estaria em consonância com as exigências do texto, ou seja, um leitor que consegue se por em implicitude é exatamente aquele que já tem desenvolvido as aptidões e competências necessárias para tal em relação ao tipo de texto e que, apesar ou mesmo por causa disso, não vivenciaria o efeito estético de modo a dar um salto de qualidade afetivocognitivo e experiencial. (Santos, 2007, p. 110)

Isso ocorre porque o indivíduo não decodifica e transpõe o objeto literário para sua mente, mas formula hipóteses a partir da combinação do familiar com o que há de novo. Se não há elementos novos, mas apenas acessíveis, não pode haver nenhum progresso significativo, ou seja, não ocorre a evolução dos níveis de desenvolvimento. Sob essa ótica, um sujeito que se depara com um texto totalmente acessível ao seu NDR pode ser enquadrado na categoria de leitor ideal – conforme explicado por Santos (2007) –, aquele que não será de forma alguma desafiado, incitado ou provocado pela leitura. Ele não pode ser confundido com o leitor real – aquele que está suscetível ao efeito estético e ao avanço afetivo-cognitivo – aqui teorizado.

Nesse sentido, é o leitor real quem protagoniza as combinações necessárias no ato de ler, visto que o leitor implícito de Iser não tem um caráter social, mas é a própria estrutura textual, revelando certo imanentismo:

Ao defini-lo, Iser (1996) afirma que o leitor implícito não existe realmente, não se fundamenta em uma substância empírica, mas se refere à própria estrutura do texto. Essa definição acaba por se concentrar apenas no polo artístico, ou seja, no texto criado pelo autor, logo, não há interação, a ideia de virtualidade da obra desaparece. (Bezerra, 2021, p. 28)

É essencial, pois, considerar o polo estético – relativo ao leitor – também, porque a familiaridade já referida só pode ser percebida por um sujeito socialmente inserido, culturalmente e historicamente situado, tendo em vista que o reconhecer parte de conhecimentos socialmente apreendidos. Desta feita, “sua teoria privilegia o pólo artístico, o texto, ao invés da interação. Ele mesmo no início de *O Ato da leitura* adverte sobre os perigos de se resvalar em um dos pólos, todavia o conceito de leitor implícito não é suficiente para dar conta do processo interacional.” (Santos, 2007, p. 107). O teórico alemão não considerou tais perspectivas nos seus estudos, disso emerge a relevância da articulação teórica em questão, a fim de inserir efetivamente o polo estético no panorama literário.

É primordial destacar que a interação que acontece na leitura não provém de uma apreensão imediata, mas de um processo através do qual o objeto literário é construído. Até a finalização dele, o leitor pode reformular suas concepções várias vezes. Inclusive, a reação e os efeitos podem ser mistos:

Ainda ousamos dizer que simultaneamente ao movimento do leitor dentro do texto, o texto move-se dentro dele, em sua mente e, porque não dizer, em seu corpo inteiro, podendo provocar-lhe sorriso, choro, excitação, encantamento, compaixão, solidariedade, sensibilização cognitiva e afetiva, abrangendo de tal modo o seu ser, até a mudança de atitudes, e, por conseguinte, de comportamentos. (Santos, 2014, p. 98)

À vista disso, a interação com o texto é marcada por um conjunto de percepções variadas ao longo das etapas de apreensão. Por isso, o leitor é perpassado por mudanças no seu interior. Portanto, não é dada uma única resposta ao que se lê, mas, a cada parte do processo, são dadas inúmeras respostas. Infere-se, assim, a complexidade e o caráter processual do ato de ler realizado por um ser real, passível de efeitos.

Inclusive, o preenchimento dos vazios também é feito em etapas, não é efetuado em apenas um momento específico, mas pode ser realizado diversas vezes em partes diferentes do texto. Esse fato pode ser explicado pela seguinte ideia: “A cada momento vê-se apenas uma parte do objeto sendo a leitura, portanto, uma coleção de momentos únicos, paradoxalmente articulados.” (Santos, 2014, p. 98). Ao fim, o leitor será capaz de elaborar uma síntese

proveniente de todos os preenchimentos. No entanto, é preciso lembrar que o preenchimento dos lugares vazios não depende exclusivamente do leitor, afinal, ele passa por uma mediação efetivada pelo leitor implícito. Além disso, a própria organização e apresentação de tais indeterminações influenciam nesse processo.

Em relação a isso, pode acontecer um fato ainda não mencionado: caso o mediador em questão não desempenhe eficientemente seu papel, os vazios podem passar despercebidos por quem lê, ou seja, não serão reparados, por conseguinte, não serão preenchidos. Outro ponto: as indeterminações, quando não são mediadas eficazmente, podem impedir a atribuição de sentidos pelo leitor. De acordo com Santos (2007, p. 143):

Caso os aspectos textuais não cumpram sua função de mediadores, dentro da perspectiva vygotskiana de instrumentalização simbólica entre o leitor e sua ação sobre o objeto estético, então alguns vazios do texto sequer serão percebidos pelo leitor, ou, se o forem, constituir-se-ão empecilhos para continuidade da leitura. Tudo isso evidencia que o leitor só consegue atualizar a obra quando tem mediadores efetivos à disposição.

Por outro lado, a interação com os vazios é prejudicada, ainda, quando eles extrapolam a ZDP do sujeito, nesse caso, não há necessariamente um problema com a mediação, mas, sim, com a adequação do nível do leitor ao texto. Considera-se que “nem todo leitor consegue preencher os pontos de indeterminação, antes, não é qualquer leitor que pode se dispor à implicitude.” (Santos, 2007, p. 109). Então, há, na verdade, uma espécie de “vazio” no indivíduo que o impede de entrar em implicitude. Nesse caso, para que haja vazios compatíveis, o texto deve ir além do NDR, porém, estar dentro do limite da ZDP, assim serão acessíveis a quem lê. Tal discussão leva a mais uma conclusão: “Mas se vemos o leitor como alguém de carne e osso inserido num contexto social, então precisamos aceitar a sua capacidade infinita de gerar vazios que não apenas os intrinsecamente controlados pelo texto.” (Santos, 2014, p. 102).

Em resumo, ao associar esses conceitos da THC a outros da TEE, chega-se à conclusão de que:

Ora, o leitor implícito funcionaria como mediador, ao propiciar as condições necessárias para a interação entre o texto e o leitor. Com isso, o leitor real precisaria de um NDR compatível com o livro em questão para acessar o leitor implícito e o resultado do processo de leitura seria um alargamento desse nível. O leitor com o nível de desenvolvimento real abaixo do necessário para identificar e articular os vazios textuais, não se colocaria em implicitude, abandonando a leitura ou apresentando dificuldades na compreensão. (Santos, 2021, p. 37-38)

Portanto, essa articulação teórica permite a associação entre aprendizagem e formulação do objeto, desenvolvimento à significação, mediador a leitor implícito, NDR ao repertório do texto, NDP ao objeto estético a ser formulado, ZDP à compatibilidade do leitor ao texto.

Percebe-se, diante dessa discussão, que o objeto literário e a ZDP do sujeito têm um ponto crucial em comum: partem de conhecimentos disponíveis, mas necessitam de uma interferência. Um texto que se concentra na ZDP do leitor precisa da mediação das estruturas textuais, analogamente a qualquer aprendizado conforme Vygotsky. É isso que, como dito, permite o progresso e gera um novo NDR e NDP.

Dito de outra forma, um texto ficcional pode ser visto como a própria metáfora de uma Zona de Desenvolvimento Proximal: há o que pode ser formulado com as configurações cognitivas e sociais presentes e também o que somente com novas mediações literárias, cognitivas, sociais será passível de ser formulado. O alcance dos limites mais além transforma o Nível de Desenvolvimento Potencial em NDR e este, por sua vez, empurra o Nível de Desenvolvimento Potencial para frente. (Santos, 2007, p. 112)

Por conseguinte, a interação texto-leitor, abordada por Iser, é equiparada à relação sujeito cognoscente e objeto a ser apreendido, estudada por Vygotsky. Ademais, o avanço cognitivo do indivíduo pode ser comparado à emancipação do leitor. Por fim, é acertado lembrar que “O leitor, quando consciente do seu processo de construção do objeto estético realiza, baseado na Teoria Histórico-Cultural, uma aprendizagem significativa.” (Bezerra, 2021, p. 28).

Por isso, é imprescindível refletir sobre a importância de propiciar aos leitores em formação na escola a tomada de consciência dos seus processos de elaboração estética, além de se tornarem emancipados. No entanto, tal feito só é possível com a participação dos docentes, pois são eles os mediadores quando se pensa em aprendizagem no contexto escolar. Dessa forma, é pertinente discutir as contribuições que a articulação teórica aqui abordada pode oferecer aos professores que lidam com a literatura.

3.4 Teoria do Efeito Estético articulada à Teoria Histórico-Cultural: contribuições à BNCC, literatura e ensino

A formação de leitores é um dos grandes desafios da educação brasileira. Não é de hoje que os documentos alertam sobre a importância de incluir e abordar adequadamente a literatura em sala de aula, conforme exposto no capítulo anterior. Mais recentemente, a BNCC reforçou a necessidade de considerar as produções literárias como ponto imprescindível para o desenvolvimento dos educandos. Controvérsias e ressalvas à parte, é válido considerar que a Base propõe, como já foi explicitado, a formação do leitor-fruidor, isto é, um sujeito capaz de envolver-se plenamente com os textos literários. Inclusive, dentre as competências específicas

de linguagens para o Ensino Fundamental está a seguinte premissa: “Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade” (Brasil, 2018, 65). Tal trecho evidencia a relevância da fruição e do aspecto estético.

Concordamos que, de fato, é urgente formar leitores com senso estético e com a capacidade de fruir as produções literárias. Compreendemos, ainda, o leitor real como o sujeito passível de vivenciar a fruição, pois é só alguém de carne e osso que pode envolver-se cognitivamente, emocionalmente e afetivamente com o texto, formulando a obra e experimentando o efeito estético.

Para que a formação desse sujeito no contexto da educação seja possível, é substancial considerar o professor. Afinal de contas ele é o mediador desse processo, assim como as estruturas textuais são as mediadoras da construção do sentido durante a leitura. A fim de conduzir eficientemente o decurso do leitor em formação, é mister que haja embasamento teórico, porque a prática docente não pode ser aleatória e improvisada. Portanto,

a articulação desenvolvida entre a Teoria do Efeito Estético e a Teoria Histórico-Cultural traz importantes contribuições em relação à leitura e seu ensino. O professor consciente dos processos vivenciados pelo leitor quando este atualiza os textos ficcionais ajudará seus alunos na concreção do objeto estético. (Bezerra, 2021, p. 31)

O trabalho de mediação docente pode ser muito mais produtivo quando há consciência sobre a leitura, os aspectos que a envolvem, bem como os acontecimentos que perpassam o leitor. No fim das contas, as indicações da BNCC, por si só, não dotam os professores de recursos para refletir e pôr em prática a sua proposta. A articulação criada por Santos (2007; 2009) é um importante subsídio para os mediadores, pois promove o conhecimento e a reflexão teórica sobre os pontos citados. Assim, muito mais do que conhecer aquilo que o documento propõe, é essencial refletir sobre suas implicações e elaborar estratégias práticas, o que só é viável a partir de embasamento teórico adequado.

Nesse caso, a abordagem do leitor real é relevante, visto que há uma escassez de trabalhos teóricos voltados para esse tema. Destarte, o estudo do principal sujeito envolvido na leitura e com o qual os mediadores lidam no dia a dia escolar é de máxima importância. Isso ocorre porque há uma contribuição para o entendimento dos processos pelos quais o leitor de carne osso passa e permite ao professor sistematizar, na medida do possível, esses fatores subjetivos, com fins didáticos e pedagógicos. Afinal de contas, mesmo que atribuir sentidos ao que se lê seja um ato marcado pela subjetividade – o próprio Iser (1996) destaca o caráter intersubjetivo da interação texto-leitor –, a mediação escolar necessita de planejamento e metodização para ser aplicada.

A BNCC também deixa claro que, embora haja diretrizes objetivas a seguir e procedimentos adequados para abordar a literatura em sala de aula, o exercício literário é, em suma, subjetivo:

Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias que não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados). (Brasil, 2018, p. 504)

Apesar disso, a literatura gera impactos positivos para o indivíduo em sociedade, já que ela explora sentimentos, emoções e ideias, promovendo o conhecimento de si e a reflexão sobre a relação com os outros. Esses benefícios provêm da arte literária justamente porque a sua natureza abre espaço para tais questões, o que dificilmente pode ser observado em textos pragmáticos. O documento, assim como Santos (2007; 2009), concorda que a leitura pode promover um avanço na vida do sujeito. Para que esse progresso atinja os estudantes, mais uma vez, ressaltamos a participação consciente dos professores.

Ademais, ao dispor do conhecimento sobre os conceitos apresentados, que envolvem o processo da leitura, do desenvolvimento humano e seu aprendizado, bem como do leitor real, o professor será capaz de ter consciência a respeito do ato de ler e dos seus efeitos. Os conceitos vygotskianos utilizados, por exemplo, são de grande valia ao considerar que

[a]ssim sendo, o professor poderá identificar em sua turma os níveis de desenvolvimento Real e Potencial a fim de que as leituras e atividades organizadas em sala de aula estejam dentro dos limites da ZDP dos alunos. Estes, partindo do plano social da interação com o texto, construirão o objeto estético e internalizarão os significados para o plano individual. (Bezerra, 2021, p. 30)

Como já foi destacado, uma leitura bem-sucedida só pode ocorrer com um texto que se encaixe na ZDP do leitor. Portanto, o docente não pode ignorar esse fato e escolher ou sugerir qualquer leitura, muito menos uma que esteja dentro da sua própria ZDP ou uma com a qual ele tenha desenvolvido afinidade. Então, selecionar o que será lido precisa da avaliação do nível dos alunos. Obviamente não é possível traçar com exatidão a ZDP de cada estudante, mas, ao considerar a faixa etária, os conteúdos que já foram dominados, os interesses e o contexto de determinada turma, é muito provável que se consiga encontrar produções alinhadas ao perfil do grupo.

Muito mais do que contribuições teóricas, a articulação em questão também permitiu a criação de ferramentas metodológicas que consideram a presença de um leitor real, passíveis de aplicação no ambiente escolar. Em primeiro lugar, a interseção entre TEE e Antropologia Literária (considerando também a participação do leitor real proveniente da articulação com a

THC) ainda permitiu a criação do Mapeamento da Experiência Estética (MAPEE) por Santos *et al.* (2019). O mapeamento consiste em um método capaz de “captar” a experiência estética individual do leitor:

Tal mapeamento busca identificar na própria leitura os eventos mentais pelos quais passamos ao ler um texto ficcional, conforme descrito pelos conceitos discorridos no Ato da Leitura (Iser, 1974). É um trabalho que dá continuidade ao pensamento iseriano, desta feita, no veio metodológico e em suas reverberações teóricas. (Santos; Costa, 2020, p. 14-15)

Nesse caso, o próprio sujeito associa conceitos da teoria à sua leitura - o que também pode ser feito com outros tipos de produções artísticas, como as cinematográficas. Essa atividade permite que haja consciência sobre os processos que ocorrem durante o ato de ler, o que dá o poder de gerir suas leituras e, conseqüentemente, ter controle sobre a sua emancipação. Em suma, trata-se de uma ferramenta que empodera o leitor e o coloca à frente da sua experiência com os textos literários. O MAPEE deve considerar a relação texto-leitor, nunca focar apenas em um dos dois lados:

Ressaltamos que o mapeamento ora referido não ocorre no texto, mas na leitura que o leitor real, aceitando o leitor implícito — estrutura textual repleta de vazios — faz. Nesse processo entre texto e leitor real reside a experiência estética. Portanto, mapear a experiência estética seria, em outros termos, fazer indicações na própria leitura, reconhecendo uma relação biunívoca entre os eventos vivenciados e aqueles descritos por Iser (1974, 1978). (Santos; Costa, 2020, p. 19)

Assim, ao ler um texto, o leitor vivencia processos de ordem cognitiva, emocional e afetiva, mas nem sempre ele tem consciência disso. Com o mapeamento, estimula-se não só a percepção do que ocorre durante a leitura, como também a compreensão de tais fenômenos. De posse disso, o sujeito pode ser autônomo e capacitado para alavancar o próprio desenvolvimento por meio de suas experiências estéticas. Portanto,

[a]utoperceber-se nesses eventos mentais durante a leitura de um texto ficcional possibilita um salto não apenas na qualidade da leitura, mas em vários aspectos cognitivos que podem ser extrapolados para áreas outras além da leitura. Essa autopercepção também eleva o leitor afetivamente, tornando-o capaz de ler textos mais complexos ou pensar sobre si com uma maior valorização de sua autoestima. (Santos; Costa, 2020, p. 23)

Ademais, é válido destacar o Roteiro Didático Metaprocedimental (RM/RDM), desenvolvido em 2015 pelos integrantes do Programa CANAL 67 (Cinema Articulado às Noções de Antropologia Literária, sexta e sétimas artes). Quando se descobriu a possibilidade de fazer um Mapeamento da Experiência Estética e implementá-lo, pensou-se em ensinar a fazê-lo. Disso surgiu o RDM (ele ensina a fazer mapeamento oral ou escrito). O instrumento

em questão utiliza os conceitos iserianos, com o objetivo de proporcionar leituras emancipadoras aos leitores reais. Segundo Costa (2017, p.16):

O RM é uma ferramenta elaborada para professores de literatura, funcionando como uma alternativa metodológica. Os seus conceitos foram selecionados pelos coordenadores envolvidos em seu desenvolvimento, a fim de estimular uma leitura significativa em sala de aula, na qual os alunos possam formular seu objeto estético em busca de uma significação e posterior emancipação.

O roteiro explora conceitos da TEE e da Antropologia Literária, com o fito de estimular a experiência estética. Isso ocorre por meio de perguntas-guia, exemplos e analogias explicativas, as quais são expostas aos alunos. Por uma questão didática, o docente é orientado a não entrar em detalhes acerca da teoria e dos conceitos pertinentes a ela, pois o foco deve ser a experiência da leitura em si, que pode ser percebida a partir da aplicação do RDM. Assim, “A proposta do RDM é entender o procedimento, mesmo sem focar nas definições dos conceitos propriamente ditos, para que os leitores gerenciem melhor suas leituras, aqui entra o metaprocedimento (o que está por trás do procedimento, sua reflexão).” (Bezerra, 2021 p. 38).

Percebe-se, então, que ambas as ferramentas apresentadas podem ser usadas no ensino de literatura. A relevância delas – além de subsidiar eficientemente a mediação feita pelos professores – consiste na consideração de leitores reais; na promoção da autonomia e da autopercepção; na possibilidade de promover um avanço cognitivo, afetivo, emocional e estético, o que representa um avanço na vida dos sujeitos por meio da leitura literária.

Essas consequências positivas estão em consonância com algumas habilidades propostas pela BNCC, o que torna os dois instrumentos ainda mais pertinentes. Como exemplo, é válido destacar as habilidades gerais (Brasil, 2018, p. 9-10): “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.”; “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.”; “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais (...)”. Nesses casos, a abordagem da literatura, por meio do RDM e do MAPEE, pode ser o principal impulsionador de tais capacidades, considerando o seu potencial humanizador, bem como seu caráter intra e intersubjetivo.

No contexto do ensino básico, consideramos relevante o uso do RDM, visto que ele é inserido em uma sequência didática e não necessita do estudo de conceitos teóricos. O contato do estudante com as ideias de vazio, quebra da *good continuation* e significação, por exemplo,

acontece de forma muito prática por meio das analogias explicativas, exemplos e perguntas-guia. Assim, é possível que os mediadores foquem na experiência da leitura dos alunos, sem adentrar em questões teóricas complexas. Além do exposto, o RDM já foi testado no Ensino Médio, fato que demonstra sua adequação e eficiência no ensino básico regular. Essa aplicação foi registrada nos trabalhos de Costa (2017), Santos *et al.* (2019) e Bezerra (2021).

Sobre o MAPEE, é relevante destacar que, até então, foi testado e estudado apenas na educação superior – os trabalhos de Santos e Costa (2020a; 2020b) demonstram a aplicação do mapeamento –, contexto no qual os estudantes são, em sua maioria, leitores experientes, com um maior repertório literário. Ademais, eles também têm contato com a teoria, conhecem os conceitos e, conseqüentemente, são capazes de aplicá-los diretamente em suas leituras. Por tudo o que foi pontuado, consideramos que o MAPEE seja mais proveitoso, na Educação Básica, quando mediado pelo RDM, pois, como o seu público não domina os conceitos, seria inviável aplicá-los diretamente.

Portanto, a TEE (e seu desdobramento: a Antropologia Literária) articulada à THC contribui teoricamente e metodologicamente com ensino de literatura, mais especificamente aquele alinhado aos pressupostos da BNCC. O ato de ficcionalizar e tomada de consciência sobre esse processo deve estar na essência da formação de leitores-fruidores, afinal, “Essa autoconsciência possibilita uma maior capacidade para manejarmos tais processos e alcançarmos níveis mais elevados de emancipação. Por sua vez, essa emancipação é cognitiva, estética, social, afetiva.” (Santos, 2020, p. 101). Como já foi destacado, o leitor-fruidor muito se aproxima do emancipado, por isso, acreditamos que um sujeito capaz de se emancipar poderá também fruir os textos ficcionais.

No capítulo posterior, será apresentada uma proposta didática, com foco no 9º ano do Ensino Fundamental, baseada no MAPEE e no RDM e, conseqüentemente, na TEE articulada à THC. Ademais, serão incluídas competências e habilidades que poderão ser exploradas. Assim, será feita a conexão entre RDM e BNCC.

4 RDM, MAPEE E BNCC: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Neste capítulo, o objetivo central é elaborar uma proposta didática, a partir do Roteiro Didático Metaprocedimental (RDM) e do Mapeamento da Experiência Estética (MAPEE), voltada para o 9º ano do Ensino Fundamental, enfocando a figura do leitor real e seguindo as indicações da BNCC. Na primeira parte, a estrutura do RDM será mais detalhada; em seguida, serão explanadas quais habilidades e competências da Base podem ser incluídas no roteiro. Na segunda parte, a proposta pedagógica em si será apresentada.

4.1 Interseções entre RDM, MAPEE e BNCC

O RDM é uma ferramenta criada com o objetivo de auxiliar professores na abordagem da literatura em sala de aula. O roteiro foca nas experiências dos leitores e no compartilhamento delas, estimulando a autopercepção e a emancipação dos estudantes. Como já foi dito, utilizam-se conceitos iserianos, os quais são associados à leitura por meio de exemplos, analogias explicativas e perguntas-guia. Dessa forma, não é necessário que os alunos dominem os aspectos teóricos, mas, sim, que respondam aos estímulos do mediador.

A ferramenta em questão tem o MAPPEE na sua base, já que este foi criado antes daquela. O RDM é uma maneira de ensinar a mapear. Esse processo (mapeamento) consiste na identificação do que ocorre na mente do leitor em interação com um texto ficcional. A partir do momento em que os eventos mentais são percebidos, pode haver o gerenciamento deles e, conseqüentemente, a emancipação do sujeito.

A criação do roteiro levou em consideração doze conceitos elaborados por Iser, além da figura do leitor real, postulada por Santos (2007; 2009). É imprescindível destacar que nem sempre todos os conceitos serão identificados em um texto, é possível que alguns sejam percebidos e outros não. Pode ocorrer, ainda, a percepção mais evidente de alguns deles em determinadas leituras. Em suma, cada situação pode suscitar conceitos específicos e variáveis, não sendo obrigatório abordar sempre os doze de uma única vez.

Ademais, a aplicação da ferramenta deve ser inserida em um contexto didático planejado, o que pode ocorrer por meio de minicursos, oficinas ou sequências didáticas. Nesse caso, o professor precisa selecionar textos considerando os NDRs, NDPs e as ZDPs dos alunos.

A dissertação de Bezerra (2021) apresenta uma aplicação recente do instrumento em questão. Os resultados apontam para a eficiência e eficácia do roteiro ao comparar um Grupo de Tratamento (que recebeu mediação do RDM) com um Grupo de Controle (que não recebeu mediação do RDM):

Com isso, é possível notar a eficiência e eficácia do RDM. O roteiro instrumentaliza o professor (eficiência) para levar seus alunos a “vasculharem” melhor não somente o texto, mas seus pensamentos (eficácia). Sendo assim, constata-se que no GT, pela experimentação dos processos ocorridos no ato de leitura, proporcionada pelo RDM, os participantes foram capazes de interpretar o conto de maneira mais rica e detalhada, pois ao saberem que na ficção pode haver trechos não claros, os alunos abriram outras possibilidades de interpretação e, diferentemente do GC, ao falarem sobre o repertório, puderam associar conscientemente seus repertórios com o repertório do conto *A partida*, por saberem ser possível realizar essa relação, já que o RDM os levou a perceber tais processos. (Bezerra, 2021, p. 82)

A autora do trabalho explica que o roteiro subsidia a atuação dos docentes, os quais guiam os discentes no processo de leitura, permitindo que eles não apenas interpretem o que leem, mas tenham consciência sobre o que lhes ocorre durante tal ato. Essa autopercepção é capaz de movimentar os indivíduos na direção do avanço da ZDP e da emancipação de forma mais eficaz. O estudo citado, portanto, evidencia que o uso do RDM é proveitoso.

Para exemplificar a estrutura do instrumento (disponibilizado integralmente nos anexos), é válido expor a apresentação do primeiro conceito:

Quadro 5 – Apresentação do primeiro conceito do RDM

Conceito	Categorias	Descrição
Ficcionalização	Definição	A necessidade humana de preencher os vazios, tanto na literatura, quanto nas artes e no cotidiano.
	Analogias Explicativas	Imagine um homem de terno andando na praia. Aquela cena provavelmente faria com que você fizesse questionamentos a si mesmo (quem é esse homem? O que faz? De onde vem? Está sentindo muito calor?) e procurasse respondê-las com sua imaginação. Você está diante de uma vitrine de salgados, vê uma empada sem indicação alguma do que é feita e começa a imaginar qual deve ser seu sabor. Você está em casa, ouve um barulho estranho na rua e começa a imaginar do que se trata, por exemplo, um assalto ou uma briga.
	Exemplos (em cinema)	<i>Amores Brutos</i> : a partida de Susana com Ramiro, ao romper com o combinado, que era ir embora com Octavio, é algo que provavelmente abre espaço para que o espectador imagine suas motivações, como por exemplo, ter partido por vontade própria ou ido sob ameaça do marido. <i>A Separação</i> : embora não seja divulgado, o espectador pode vislumbrar (ficcionalizar) com quem Termeh tenha escolhido ficar, após a separação dos pais. <i>Peles</i> : já em seu início, uma senhora mostra um álbum com fotos de crianças para um senhor. Essa cena poderá promover perguntas e possíveis respostas no espectador sobre o que aquele homem almeja com tais crianças.
	Exemplos (em literatura)	<i>Essa Terra</i> : o romance inicia com um diálogo entre dois personagens a respeito do retorno de um terceiro. O leitor poderá se questionar sobre quem se trata e imaginar possibilidades, antes de um deles mencionar que é a respeito da volta de seu irmão à terra natal.

		<p><i>A Estrada</i>: ao ver a capa do livro e ler o seu título, o leitor pode imaginar várias histórias.</p> <p><i>Abril Despedaçado</i>: quando a personagem Diana entra na Kulle de enclausuramento e sai poucos minutos depois, propicia ocasião para que o leitor inicie o processo de ficcionalização, imaginando prováveis respostas do que/quem ela viu lá dentro.</p>
	Perguntas-Guias	<p>O que imaginamos quando nos deparamos com indeterminações em um texto ou filme?</p> <p>A partir do título X quais são as suas expectativas em relação ao texto?</p>

Fonte: Bezerra, 2021, p. 42.

Seguindo essa mesma estrutura, além da ficcionalização, são apresentados os demais conceitos: vazios, repertório, perspectivas textuais, estrutura de tema e horizonte, quebra da *good continuation*, *recursive looping*, negatividade, negação, sentido, significação e emancipação. Com base nisso, o mediador pode adaptar as definições, os exemplos, as analogias e as perguntas de acordo com público-alvo (desde que seja mantida a coerência teórica). Pode haver, ainda, a seleção de conceitos específicos, pois, como já foi dito, não é obrigatório o uso de todos ao mesmo tempo.

A sequência utilizada na dissertação citada segue as seguintes etapas: 1. vivência de apresentação, mais indicada para os casos em que o professor e a turma não se conhecem ainda, que consiste em despertar a motivação para realizar a atividade; 2. exibição de um curta-metragem, a fim de estimular mais facilmente a percepção de conceitos; 3. mapeamento da experiência estética com o curta com base no RDM; 4. leitura do texto; 5. mapeamento da experiência estética com o texto literário com base no RDM; 6. vivência de significação, que consiste no compartilhamento da experiência de leitura, fazendo associações com a vida. Seguiremos essas etapas também na elaboração da proposta aqui pretendida com alguns ajustes pontuais, que serão explicados mais adiante, mas é possível que, em outras situações, os docentes façam adaptações necessárias.

Na etapa 1, a vivência de apresentação, é interessante utilizar uma dinâmica que desperte o interesse e, ao mesmo tempo, faça uma conexão com a etapa seguinte ou com o objetivo geral da proposta didática. Assim, é possível relacionar esse primeiro momento ao vídeo a ser exibido em seguida. É importante que o espaço esteja aberto às falas e posicionamentos dos estudantes, afinal, é um momento de apresentação. Ademais, nessa oportunidade, pode-se acessar o repertório dos alunos a partir da participação deles. Por exemplo, a proposta de Bezerra (2021, p. 56) esteve alinhada ao tema do curta (*The Maker*) exibido na etapa posterior:

A coleta de dados foi feita por meio de uma sequência didática: facilitamos a vivência de apresentação, criada pela autora deste estudo, intitulada “Indique um filme

enquanto há tempo”. Propusemos a seguinte situação: o máximo de alunos deveria revelar em 1 minuto, contados em uma ampulheta, um filme marcante em suas vidas ou o qual acreditassem que todos deveriam assistir um dia, caso o tempo de vida acabasse, o filme do aluno da vez, desapareceria para sempre.

O passo seguinte consiste na exibição de um vídeo, de preferência um curta-metragem ou filme. A partir dele, os conceitos do RDM começarão a ser explorados como uma espécie de preparação para a aplicação no texto literário. A importância de assistir à produção fílmica reside no fato de que a atribuição de sentidos é facilitada pelos elementos visuais, o que torna a associação dos conceitos mais simples. Isso ocorre porque “preencher vazios em uma ficção parece ser mais fácil de se realizar no cinema.” (Bezerra, 2021, p. 72). É indispensável salientar que essa facilidade é proveniente do “olhar” do diretor, que guia a experiência do telespectador por meio da organização das cenas, já antecipando sentidos. Diferentemente do que ocorre com o texto, o filme oferece as imagens prontas, ou seja, exige menos abstração. Portanto,

[o] cinema é um suporte ficcional de “fabricar mundos” que parece, atualmente, ser muito mais buscado pelas pessoas do que a literatura. Por quê? Possivelmente, porque a efetivação da experiência estética acontece com maior rapidez e em muitos casos de forma mais fácil, no sentido de que o olhar do telespectador é dirigido. Explico: o processo de preenchimento/articulação de vazios seria mais “evidente” quando assistimos a um filme, já que as cenas “se realizariam” na tela, digamos assim, guiadas pelo entendimento cognitivo do diretor, cabendo a nós acompanhar e dar sentido a esse entendimento (de quem dirige), que guardaria semelhanças com o que precisamos fazer durante a leitura literária. Já na literatura, por outro lado, teríamos de, primeiramente, “encenar” (elaborar uma síntese das perspectivas), para, depois, dar sentido a nossa própria “encenação” (mais abstrata e difícil de ser observada/descrita). (Santos, 2017, p. 12)

A lógica de Santos (2017) justifica e corrobora o uso da sétima arte como apoio para a mapeamento da experiência com textos literários. Dessa forma, compreende-se que a formulação de sentidos, em ambas as produções, é semelhante, porém, esse processo ocorre de modo mais fácil no objeto fílmico. Logo, a sua utilização prévia pode contribuir para a abordagem posterior da literatura.

A escolha do que será assistido pode ser baseada na presença mais evidente de conceitos que se pretende enfatizar, em uma temática geral ou até mesmo na possível relação com o texto literário a ser lido posteriormente. O importante, nessa etapa, é promover uma prévia do processo a ser realizado a partir da leitura. Nesse ponto, literatura e cinema se encontram, conectando ambos os tipos de produção artística. Essa conexão entre diferentes manifestações é, inclusive, indicada pela BNCC. Entretanto, é válido lembrar que o foco, nesse caso, é a literatura.

O terceiro momento deve ser direcionado ao mapeamento da experiência com o objeto cinematográfico, utilizando as premissas do RDM. Através das perguntas-guia, o professor

pode estimular o compartilhamento dos conceitos vivenciados pela turma. É necessário que haja uma seleção conceitual prévia, a fim de que as perguntas também sejam previamente determinadas. Dessa forma, a atividade não será longa ou abrangente demais, mas focará em elementos mais perceptíveis no texto.

Na quarta etapa, a leitura do texto ficcional, o docente deve aplicar o formato que melhor se adequa ao contexto da turma. Há a opção de solicitar a leitura silenciosa e individual, ou em voz alta coletivamente. No entanto, partindo da premissa de que o tom de voz empregado, em muitos momentos, pode revelar a interpretação de quem lê e enviesar a percepção dos demais leitores, sugerimos o contato individual e silencioso com o objeto literário, só após isso, poderá ocorrer a leitura coletiva.

Seguidamente, no mapeamento da experiência estética com o texto, o mediador deve recorrer novamente aos recursos do RDM (perguntas-guia, exemplos e analogias) e repetir o processo realizado com o curta. As respostas dos estudantes às perguntas podem ser em formato oral ou escrito, a depender da decisão docente. Sobre isso, acreditamos que apesar de a primeira opção ser mais flexível e dinâmica, a segunda é mais organizada e gera um registro que pode ser avaliado com mais precisão. No caso dos relatos escritos, defendemos que a relevância maior está na capacidade do leitor em expressar suas percepções, em vez da adequação à norma padrão da escrita. Embora possa ser solicitada a utilização de uma linguagem clara, essa atividade não deve ser utilizada como pretexto para aplicação de regras da gramática normativa.

Ressalta-se que as respostas que serão dadas pelos alunos constituem, justamente, o Mapeamento da Experiência Estética (MAPEE). Como já foi apontado, o mapeamento, que pode ser oral ou escrito, revela os processos mentais ocorridos no leitor durante a leitura. Nesse caso, o sujeito associa os conceitos da TEE à própria leitura. Na Educação Básica, os discentes não precisam nomear os conceitos, como na graduação e pós-graduação – nível em que se espera o domínio da teoria. É mister lembrar que a viabilidade dessa ferramenta em nível superior foi demonstrada por Santos e Costa (2020).

Por fim, a última etapa, a vivência de significação, que objetiva propiciar a associação entre o texto e a vida do leitor. O professor deve propor uma atividade que permita aos leitores o compartilhamento da sua leitura pessoal, gerando um resultado do envolvimento com o texto. Nesse caso, é conveniente pensar em uma dinâmica que tenha uma conexão com o que foi lido. Não é necessário criar algo complexo ou inovador, mas, sim, criativo e coerente com o contexto. Por exemplo, Bezerra (2021, p. 58) propõe a seguinte atividade após a abordagem de *A partida*, de Osman Lins:

Para essa vivência, os alunos escreveram em uma folha algo de que gostariam de se desapegar, deixar partir, fazendo uma relação com a temática do conto, na qual o protagonista se vê em um conflito por querer sair de casa e provar sua liberdade, mas não conseguir se desvencilhar tão facilmente dos cuidados excessivos da sua avó.

Nota-se que a tarefa proposta se relaciona com a leitura e abre espaço para a exposição de experiências de vida suscitadas pelo que foi lido. Tal processo pode ocorrer por intermédio de diversos gêneros e formas de linguagem, a depender do contexto, como: encenações, desenhos, colagens, fotografias, vídeos, poemas, entre outros. Em suma, o professor não precisa restringir a atividade a textos orais ou escritos se não quiser.

O RDM não foi criado como uma alternativa para aplicar as indicações previstas na BNCC, mas é possível que habilidades e competências previstas no documento sejam incluídas no roteiro. Como destacamos nos capítulos anteriores, algumas premissas da Base podem ser associadas à TEE articulada à THC e, por extensão, também estão vinculadas ao RDM, já que ele é fundamentado na articulação supracitada.

Por exemplo, dentre as competências gerais do documento, pode-se citar mais especificamente a terceira e a quarta, pois estão diretamente ligadas à literatura. Elas podem ser consideradas como competências fixas, ou seja, independentemente do contexto, da turma, da etapa do ensino e da leitura, podem ser alcançadas via RDM. Algumas outras podem também ser associadas indiretamente à área em questão, mas focaremos nas duas mencionadas.

A terceira propõe que o aluno seja capaz de “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.” (Brasil, 2018, p. 9). De um modo mais amplo, considerando sua estrutura e objetivo, o RDM pode contribuir nesse caso, visto que é uma ferramenta capaz de pôr os estudantes em contato com manifestações literárias locais e mundiais. Além disso, o leitor emancipado é também um sujeito apto a fruir e valorizar aquilo que lê. Em relação às práticas de produção artística e cultural, é possível incluir, a depender da situação, na vivência de significação, como já foi pontuado, a escrita de textos literários, a criação de objetos audiovisuais, a produção de pinturas ou ilustrações, composição de músicas ou paródias, a elaboração de encenações etc. São variadas possibilidades que podem ser exploradas por meio do roteiro, mas com a seguinte diferença: essas alternativas estarão associadas a conceitos iserianos, mesmo que não nomeados, e constituirão um processo metacognitivo de leitura.

Já a quarta competência geral indica que o discente deve ser capaz de

[u]tilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações,

experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Brasil, 2018, p. 9)

Considerando que a aplicação do roteiro prevê o compartilhamento da perspectiva dos leitores, as significações produzidas e os sentidos construídos a partir do texto lido, então o instrumento didático também é conveniente, tendo em vista que nele está incluído o processo de partilha das experiências literárias individuais. O ato de compartilhar as vivências é feito por meio da linguagem (escrita e/ou oral), mas também podem ser exploradas outros tipos (corporal, visual, sonora, digital), sempre considerando o contexto didático e o NDP dos estudantes.

Além disso, o leitor mantém uma relação de troca com texto, afinal, a relação que com ele mantém envolve o cruzamento entre o repertório do texto e o do leitor. Há ainda a partilha de experiências de leitura entre os leitores, visto que o RDM envolve práticas em grupo na escola. Nesse sentido, cada estudante não só compartilha a sua vivência, como também entra em contato com as dos seus colegas, o que cria condições e contribui para o entendimento mútuo e para o acesso ao processo metacognitivo do outro, a partir do momento em que ele fala sobre seu mapeamento.

Embora não seja impossível explorar todos os eixos propostos na Base (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica) através do RDM, o que ganha maior destaque é a leitura. Portanto, é indispensável analisar como as habilidades de tal eixo se encaixam no roteiro. Nesse âmbito, para os Anos Finais (do 6º ao 9º ano), são propostas especificamente algumas habilidades do campo artístico-literário, dentre as quais é mister observar em primeiro lugar:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (Brasil, 2018, p. 157)

Em consonância a isso, a estrutura e o propósito do RDM propiciam o debate sobre os valores e perspectivas presentes nos textos. Além do mais, os alunos podem, ainda, demonstrar seus posicionamentos acerca da construção de personagens, acontecimentos e das ideologias que perpassam o enredo, bem como associar tudo isso ao repertório que possuem e a suas vivências. Por exemplo, é possível que, por vezes, diante de um texto clássico, os alunos se deparem com ideais desprestigiados na atualidade e exponham juízos de valores a respeito do

assunto. No entanto, os mediadores devem lembrar que as condições de produção do texto devem ser consideradas, a fim de evitar anacronismos e incoerências nessas avaliações.

Em segundo lugar, há outra habilidade que deve ser destacada:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (Brasil, 2018, p. 157)

Um dos pontos centrais do RDM é justamente o compartilhamento das experiências de leitura, então a sua aplicação pode ser considerada uma prática apontada pela habilidade em questão. Em consonância com o documento, há, inclusive, espaço para que os alunos expressem as impressões estéticas e afetivas. A forma como esse compartilhamento e essa expressão serão conduzidos dependerá, no geral, das adaptações feitas pelos professores no roteiro, sendo possível incluir gêneros e suportes da cultura juvenil. É mister pontuar também que a ferramenta é passível de aplicação em rodas, clubes de leitura e eventos artístico-literários, não estando limitada a formatos mais tradicionais e comuns, como sequências didáticas, minicursos e oficinas.

Outra habilidade possível de se alcançar por meio do RDM é a seguinte:

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (Brasil, 2018, p. 157)

Como a citação demonstra, o estudante deve envolver-se com as leituras, mas, para isso, é necessário que o mediador lance mão de estratégias para garantir tal envolvimento. Sobre isso, defendemos o uso do roteiro como um mecanismo capaz de viabilizar essa relação texto-leitor, do ponto de vista teórico e prático.

Além do mais, estar aberto às novas experiências de leitura é uma das qualidades de um leitor emancipado, tendo em vista que a emancipação está voltada para a evolução cognitiva, estética, emocional e comportamental do sujeito, o que provém da ampliação da ZDP, a qual só ocorre diante de situações desafiadoras. Assim, a indicação de leituras que representem

desafios, as quais rompem e, conseqüentemente, expandem as experiências atuais, contribui para a formação de leitores autônomos e cada vez mais receptivos a novas possibilidades.

As habilidades discutidas estão associadas à etapa dos Anos Finais como um todo. A partir de agora serão abordadas aquelas que dizem respeito ao eixo da leitura do 9º ano, em razão da proposta didática pretendida ser voltada para essa fase. Em primeiro lugar:

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros. (Brasil, 2018, p. 185)

A percepção da intertextualidade depende da ativação do repertório do leitor, o qual pode associar um texto literário a outro ou, até mesmo, a outras manifestações. É necessário não apenas que se perceba tal fenômeno, mas também que se compreenda os efeitos de sentido que dele provêm. Dessa maneira, quanto mais consciente acerca dos processos presentes na leitura – como objetiva o RDM –, mais o estudante é capaz de acessar seu repertório e associá-lo ao do texto, construindo sentidos.

Outrossim, a relação entre literatura e cinema faz parte da estrutura do roteiro, pois é indicado que um curta-metragem seja apresentado e interpretado antes da leitura literária. No geral, o objeto cinematográfico antecipa alguns elementos ou até mesmo a temática do texto a ser lido. Então, necessariamente o aluno retomará, durante a leitura, o que assistiu anteriormente.

Seguidamente, mais uma habilidade merece atenção:

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (Brasil, 2018, p. 185)

A citação acima elenca pontos como autonomia, compreensão, seleção de procedimento e estratégias, avaliação e desenvolvimento de preferências. Eles representam capacidades que os discentes devem possuir no que tange à leitura. Embora tudo isso esteja concentrado em uma única habilidade, o trabalho a ser desenvolvido para alcançá-la completamente é processual e complexo. Além de ser imprescindível um embasamento teórico, o mediador precisará de uma ferramenta metodológica adequada.

Nesse caso, enfatizamos o uso do roteiro mais uma vez, visto que ele busca desenvolver leitores autônomos, capacitados para perceber e gerenciar os próprios processos pelos quais passam ao ler, selecionando procedimentos e estratégias. Além do mais, ao incentivar o compartilhamento de impressões e experiências, a ferramenta possibilita que avaliações e críticas sejam tecidas pelo alunado, que será cada vez mais impelido a estabelecer preferências.

É pertinente salientar que o foco desta pesquisa é o eixo da leitura, por isso, não se analisou todos os âmbitos do campo artístico-literário. Houve uma exposição de pontos da Base que estão em consonância com este estudo, logo, não se fez uma análise exaustiva do campo, mas destacou-se competências e habilidades compatíveis com o RDM.

Outra observação importante é que a criação da ferramenta em xeque foi pensada justamente para apoiar a atuação dos professores na área da literatura. Portanto, não estão incluídas questões voltadas para a análise linguística e semiótica, embora seja possível e desejável ler textos pertencentes a gêneros estudados dentro da disciplina de Língua Portuguesa e dos quais os alunos já tenham conhecimento da estrutura e da linguagem. Sendo assim, indica-se que, ao selecionar um texto para ser lido, o docente escolha um gênero que já foi ou está sendo estudado em classe. Assim, língua e literatura serão exploradas de modo integrado.

Diante do exposto, compreende-se que o RDM é profícuo no que concerne ao ensino de literatura a partir dos preceitos da BNCC. Como foi discutido, há competências e habilidades que se encaixam na proposta e nos objetivos do instrumento. Além de ser baseado em uma articulação teórica que abarca o leitor real, ou seja, o sujeito com quem o professor lida de fato, o roteiro oferece uma estrutura aplicável em sala de aula e pode ser o meio pelo qual a leitura literária seja abordada.

4.2 Proposta didática: emancipação em foco

Neste momento, a proposição pedagógica envolvendo o RDM e algumas habilidades da BNCC serão detalhadas. O objetivo é exemplificar a estruturação de uma sequência didática voltada para a leitura literária na Educação Básica, a fim de orientar os mediadores a planejar a aplicação do roteiro em consonância com o documento.

Primeiramente é indeclinável justificar a escolha do público-alvo. O 9º ano foi escolhido, pois é a fase escolar localizada no fim do Ensino Fundamental, às vésperas do Ensino Médio. Portanto, a escolha é uma tentativa de incluir uma faixa etária intermediária, visto que foi necessário fazer uma delimitação da abrangência do trabalho, devido às suas limitações enquanto dissertação de mestrado. No entanto, defendemos que propostas desse tipo podem ser aplicadas nas duas etapas.

Ao propor uma sequência para uma turma hipotética, lançou-se mão das competências e habilidades esperadas para o público em questão, considerando o que propõem os documentos mais recentes, especialmente a BNCC. Demais, levou-se em conta, empiricamente, uma provável ZDP média de um grupo de alunos do 9º ano, mas é imprescindível que o docente observe e perceba a ZDP real de seus alunos. Logo, a escolha do texto, do curta-metragem e das demais atividades estão ancoradas nos conhecimentos e capacidades desejáveis que os estudantes dessa fase possuam.

Seguidamente, faz-se necessário apresentar o texto literário selecionado. Trata-se do conto *O moço que não queria morrer*, presente no livro “Contos de enganar a morte”, de Ricardo Azevedo. A produção recebeu menção honrosa no prêmio Jabuti em 2004 na categoria “infantil ou juvenil”. As histórias presentes nela são baseadas em narrativas da tradição popular e giram em torno de personagens que tentam driblar a morte. Assim sendo, a escolha do conto destacado justifica-se pela presença expressiva de vazios, possibilidade de ativar diversos repertórios – visto que aborda um tema universal: a morte –, de gerar múltiplas significações e capacidade de suscitar outros conceitos iserianos, como quebras da *good continuation* e *loopings*. Além do mais, o texto, por integrar a literatura infantojuvenil, pode despertar o interesse e ser compreendido por alunos do 9º ano. Por fim, ele é enquadrado no gênero conto, o qual é indicado pela BNCC.

Em suma, *O moço que não queria morrer* narra a história de um rapaz que, depois de ter um encontro com a morte, decide procurar um lugar onde não morra nunca. Após diversas tentativas frustradas, finalmente, encontra um castelo, no qual poderá viver para sempre. Entretanto, com saudades da sua vida do passado, decide visitar sua cidade, família e amigos. Por causa dessa decisão, a morte o encontra novamente e o leva embora do mundo dos vivos.

Já a seleção do curta-metragem foi baseada, principalmente, na relação temática com o conto. Selecionou-se o filme irlandês “Coda”, dirigido por Alan Holly, disponível em: <https://www.andmapsandplans.com/coda/>. Em resumo, a produção mostra a história de um homem que, após morrer, tem um encontro com a morte, que lhe revela diversos aspectos sobre a vida dele. Em uma tentativa desesperada de permanecer no mundo dos vivos, o personagem implora por mais tempo, sem sucesso. Assim como o texto literário, o curta é capaz de suscitar vazios, repertórios, diversas significações, bem como quebras da *good continuation*, *loopings*, entre outros conceitos.

As etapas a serem seguidas serão aquelas aplicadas por Bezerra (2021), com ajustes pontuais: vivência de apresentação, exibição do curta-metragem, mapeamento da experiência estética com o curta, leitura do texto, mapeamento da experiência estética com o texto e vivência

de significação. Sobre isso, é válido lembrar que o professor pode fazer adaptações, desde que mantenha a sequência básica do roteiro. Há aspectos que não devem ser modificados. Por exemplo, não faz sentido apresentar o curta após a leitura, já que o mapeamento dele é uma prévia do que será feito com o texto. Da mesma forma, não há motivos plausíveis para propor a vivência de significação no início do RDM, pois ela representa um resultado do que foi lido pelo aluno.

De início, a vivência de apresentação objetiva apresentar os leitores ao mediador, “quebrar o gelo” e motivar os estudantes para iniciarem a atividade. Para esse momento, propomos uma tarefa chamada “salve um personagem da morte”, que também irá revelar o repertório dos sujeitos sobre o tema “morte”. Nesse caso, o mediador deve solicitar que os adolescentes pensem em personagens (de filmes, livros, histórias, séries, novelas ou outras produções) que morrem, mas que não deveriam ou que tiveram mortes injustas. Sugerimos que se entregue folhas em branco, nas quais os discentes possam anotar os nomes das personalidades em que pensaram. Após algum tempo (cremos que 5 minutos seja o suficiente), cada um deve expor oralmente sua resposta. Essa etapa, além de motivar e ativar os repertórios, também será responsável por iniciar reflexões sobre o assunto.

Segundamente, deverá ocorrer a exibição do curta “Coda”. Antes da apreciação, é interessante que se revelem a temática e os detalhes mais importantes da ficha técnica, a fim de situar o contexto de produção. É primordial, ainda, ouvir as expectativas dos espectadores acerca do que será assistido, de modo a estimular a ficcionalização.

Depois de exibir o filme, deve haver o mapeamento dele com base nos conceitos iserianos. Para isso, selecionou-se os seguintes conceitos: ficcionalização, vazío, repertório, quebra da *good continuation*, *looping* e significação. Cremos que esses serão os mais evidentes, mas é provável que alguns indivíduos percebam outros além desses. Esses nomes não precisam ser mencionados, já que não há a intenção de abordar a teoria. Nessa etapa, o mediador pode iniciar um debate sobre o curta, abrindo espaço para ouvir as opiniões dos alunos. Logo após isso, através da exposição de perguntas-guias, analogias explicativas e exemplos, o professor deve estimular a percepção dos conceitos. Para facilitar o processo, é possível entregar uma lista – disponibilizada no apêndice desta pesquisa – dos aspectos supracitados, com o fito de organizar o mapeamento. Assim, propomos que se estimule a exposição oral dos leitores a partir das perguntas-guias referentes aos conceitos escolhidos. As analogias e exemplos servirão para deixar claro o que pretendem as perguntas. Finalizada a exposição de cada um, pode-se iniciar o próximo passo, evidenciando que o curta tem relação com a leitura subsequente e que também será realizado um mapeamento com o texto, tal como ocorreu com a produção cinematográfica.

Posteriormente, deve ser feita a leitura do conto. Inicialmente, deve-se apresentar os principais dados do texto: título, autor, ano de publicação, temática, gênero etc. Ademais, é necessário que se indague quais são as expectativas em relação à narrativa, para incitar a ficcionalização. Sugerimos que o texto seja impresso e entregue aos estudantes para uma leitura silenciosa e individual. Ao fim da tarefa, deve ocorrer uma leitura coletiva em voz alta, seguida da discussão mais geral, focando em opiniões e avaliações. Nesse ínterim, os alunos poderão fazer anotações, com base na lista utilizada no mapeamento com o curta, a fim de perceber os conceitos novamente, mas, desta vez, no processo de leitura.

Na etapa seguinte, deve-se realizar o mapeamento escrito individual do conto, a partir dos conceitos utilizados no curta, e compartilhá-la oralmente com o grupo. Mais uma vez, ressaltamos a possibilidade da percepção de outros pontos, o que não representa um problema. Nesse momento, os discentes podem recorrer à lista fornecida e escrever respostas abaixo das perguntas-guia, esse material deve ser devolvido ao professor no fim do processo. Encerrado o compartilhamento das percepções de cada um, é preciso começar o próximo passo.

Por último, há a vivência de significação, momento em que se promove um resultado da experiência de leitura. Para isso, propomos uma atividade intitulada “Mapa do castelo da imortalidade”, a qual tem uma ligação direta com um fato do conto: o protagonista encontra um castelo, onde se vive para sempre. Espera-se que os discentes sejam capazes de abordar hipoteticamente a imortalidade. Para isso, eles devem receber uma ilustração de um mapa (disponível no apêndice), o qual contém o seguinte questionamento: o que você faria se encontrasse esse mapa? Por qual motivo você faria isso? A intenção é encorajar a exposição de significações, já que deverá ocorrer a relação entre leitura e a vida do indivíduo para responder à questão. Novamente, o mediador deve solicitar que todos expressem suas respostas oralmente e, ao fim, pode recolher os mapas, a fim de ter um registro da participação dos estudantes.

Para essa proposta, não delimitamos o tempo de cada passo, pois ele pode variar de acordo com a quantidade de pessoas no grupo. No geral, acreditamos que uma sequência de três ou quatro aulas seja o suficiente para aplicar o roteiro da forma que estruturamos. Outro ponto importante é a utilização de materiais de fácil acesso, tendo em vista que nem todos os docentes têm muitos suportes ou recursos à disposição.

Dessa maneira, com o fito de facilitar a compreensão da proposta, elaborou-se o planejamento sistematizado abaixo:

Quadro 6 – Planejamento da proposta didática

Planejamento da proposta didática
--

Turma	9º ano				
Instrumento metodológico	Roteiro Didático Metaprocedimental				
Objetivos	Geral: mapear a experiência estética com o conto.		Específicos: identificar os conceitos iserianos no processo de expectativa do curta-metragem e no processo de leitura do conto; compartilhar a significação gerada a partir da leitura do conto.		
Competências	Competências gerais da Educação Básica: 3 e 4.				
Habilidades	EF69LP44	EF69LP46	EF69LP49	EF89LP32	EF89LP33
Materiais	Projeter e som; folhas em branco; texto literário impresso; lista impressa; mapa impresso.				
Conceitos selecionados	Ficcionalização, vazio, repertório, quebra da <i>good continuation</i> , <i>looping</i> e significação.				
Curta-metragem	“Coda”, de Alan Holly.				
Texto	“O moço que não queria morrer”, de Ricardo Azevedo.				
Étapas	1 - vivência de apresentação; 2 - exibição do curta-metragem; 3 - mapeamento da experiência estética com o curta-metragem; 4 - leitura do conto; 5 - mapeamento da experiência estética com o conto; 6 - vivência de significação.				

Fonte: autoria própria.

Ressaltamos que essa sugestão pode ser implementada no contexto escolar, com as devidas adaptações a depender do contexto. Em acréscimo a isso, reforçamos que ela também pode servir como exemplo de aplicação do RDM, podendo ser usada em outros anos escolares, com outros textos.

Diante do exposto, evidencia-se não apenas a viabilidade do RDM e do MAPEE como ferramentas metodológicas para o ensino de leituras literárias, como também a possibilidade de o associar às proposições da BNCC. Acima de tudo, o roteiro é uma forma de auxiliar o mediador no complexo trabalho de formar leitores emancipados, críticos e autônomos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como principal objetivo verificar a viabilidade da articulação entre a TEE e a THC conforme Santos (2007; 2009) no ensino de leituras literárias a partir do que preconiza a BNCC. Para alcançar tal propósito, discutimos, inicialmente, o surgimento, a organização e os pressupostos do documento, focando no campo artístico-literário. Seguidamente, expomos uma discussão teórica acerca da TEE e da THC, bem como a articulação entre elas e as possíveis reverberações no ensino de literatura ancorado na BNCC. Por fim, apresentamos uma proposta didática, a partir do RDM e do MAPEE, incluindo habilidades e competências da Base.

Diante disso, esta pesquisa corrobora nossa hipótese inicial: a articulação teórica realizada por Santos contribui para a abordagem da literatura no contexto escolar, afinal, baseia o Mapeamento da Experiência Estética dos leitores (MAPEE) e o Roteiro Didático Metaprocedimental (RDM). Ambas as ferramentas subsidiam a mediação do professor, de modo a instrumentalizá-lo para formar leitores emancipados, como propõe a TEE, e fruidores, como indica a BNCC. Assim, para além de contribuições teóricas, essa articulação também contribui metodologicamente com a atuação do docente.

Além disso, o mapeamento e o roteiro consideram leitores reais – com os quais os mediadores lidam diretamente –; incentivam a autonomia e a autopercepção; possibilitam um avanço cognitivo, afetivo, emocional e estético. Os dois instrumentos permitem que haja consciência sobre os processos que perpassam o ato de ler, o que incentiva o autogerenciamento das leituras e o controle sobre a própria emancipação. Em suma, são ferramentas que empoderam o leitor. Como consequência, eles podem promover um avanço na vida do sujeito por meio da leitura literária, o que impacta positivamente não só na sua formação enquanto leitor, mas também como ser humano.

Nesse sentido, há uma estreita relação entre os objetivos dos instrumentos supracitados e o comprometimento da BNCC com a educação humanizadora. Ressaltamos, ainda, que diversas habilidades e competências ligadas ao âmbito da literatura do documento em questão podem ser desenvolvidas via RDM e MAPEE, como demonstramos no quarto capítulo.

Desta feita, além do objetivo geral, também alcançamos os objetivos específicos: examinar os pressupostos da BNCC, especialmente no que tange ao ensino de literatura; discutir teoricamente a TEE articulada à THC conforme Santos (2007; 2009) e suas possíveis contribuições para o ensino de leituras literárias em contexto escolar; apresentar uma proposta de ensino de leitura literária para o 9º ano do Ensino Fundamental com base na TEE articulada

à THC e nas orientações presentes na BNCC. Para tanto, lançamos mão de uma abordagem metodológica qualitativa, com a utilização de pesquisa exploratória e bibliográfica. Além do mais, recorreremos, principalmente, aos seguintes aportes teóricos: Santos (2007; 2009; 2014), Iser (1996), Bezerra (2021), Santos e Costa (2020).

A respeito das limitações encontradas durante a pesquisa, podemos mencionar, em primeiro lugar, a impossibilidade de criar também de uma proposta voltada para o Ensino Médio e apresentá-la neste trabalho, devido ao tempo restringido e à necessidade de delimitar a abrangência deste estudo. Em segundo lugar, destacamos a falta de tempo para implementar e registrar os resultados práticos da proposta em sala de aula, pelo mesmo motivo citado anteriormente. Portanto, sugerimos estes dois pontos como possibilidades de pesquisas futuras e complementares a esta: criação de uma proposta voltada para o Ensino Médio (considerando a BNCC e a articulação teórica entre TEE e THC) e a implementação da sugestão didática exposta no capítulo 4.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. **Contos de enganar a morte**. São Paulo: Ática, 2005.

BEZERRA, Thárcila Ellen Aires. **Implementação do roteiro didático metaprocedimental numa turma de ensino médio: eficiência, eficácia e reverberações**. 90f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira. Uma estética do performativo: concepção de literatura pela Teoria do efeito estético. **Revista de Letras**, p. 57-73, 2007.

BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira. **Teoria do Efeito Estético**. Niterói: EDUFF, 2003.

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

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs)**. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Versão final**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: 2002.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias; MENESES, Raquel Marinho de; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. A Lei nº 5.692 de 1971 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996: aproximações e distanciamentos na organização do ensino na educação básica. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, p. e6679109181-e6679109181, 2020.

CECHINEL, André. Teoria literária e o ensino da literatura: impasses. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 107-114, jan./abr. 2013.

COSTA, Rafaela Correia. **O ensino da literatura sob uma perspectiva emancipadora: aplicação do Roteiro Didático Metaprocedimental em Antropologia Literária (RM), no Ensino**

Médio. 42f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FERNANDES, Marcos Antônio. Apontamentos sobre a leitura do texto literário, em sala de aula, sob a perspectiva da Teoria do Efeito Estético. **Inventário**, n. 29, p. 142-154, 2022.

FELÍCIO, Rosane de Paiva. Um olhar sobre concepções teóricas presentes na BNCC, língua portuguesa, Ensino Fundamental: a leitura literária e os novos/multiletramentos. **Revista Interfaces**, v. 11, n. 03, p. 40-51, 2020.

FREITAS, Eduardo da Silva de. Concepções de literatura nos documentos oficiais e formação do sujeito no ensino de literatura. In: CANO, Márcio Rogério de Oliveira. **Literatura e subjetividade: aspectos da formação do sujeito nas práticas do ensino médio**. São Paulo: Blucher, 2018. v. 3, p. 19-32.

HERKENHOFF, Joana d'Arc Batista; FALQUETO, Adriana Lemos; SILVA, Arlene Batista da. Orientações curriculares do Ensino Médio: uma especificidade para a literatura. **EntreLetras**, v. 6, n. 1, p. 75-85, 2016.

HOLLY, Alan. **Coda**. 2014. Disponível em: <https://www.andmapsandplans.com/coda/>. Acesso em: 15 mai. 2023.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista retratos da escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.

IPIRANGA, Sarah Diva da Silva. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, v. 1, n. 38, p. 106-114, jan./jun. 2019.

ISER, Wolfgang. **O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kreschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 1.

ISER, Wolfgang. **O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kreschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 2.

ISER, Wolfgang. O que é Antropologia Literária? In: ROCHA, J. C. de C. (Org.). **Teoria da Ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser**. Trad. de Bluma W. Vilar e João C. de C. Rocha. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1999a.

ISER, Wolfgang. O fictício e o imaginário. In: ROCHA, J. C. de C. (Org.). **Teoria da Ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser**. Trad. de Bluma W. Vilar e João C. de C. Rocha. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1999b.

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUFT, Gabriela. A literatura juvenil brasileira no início do século XXI: autores, obras e tendências. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, p. 111-130, 2019.

MANFRÉ, Ademir Henrique. Base Nacional Comum Curricular e (semi) formação: quais os dilemas da escola atual? **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 111, p. 9-28, 2020.

OSAKABE, Haqira; FREDERICO, Enid Yatsuda. PCNEM – **Literatura**: Análise crítica. In: MEC/SEB/Departamento de Políticas de Ensino Médio, Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: 2004. p. 60-82. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023

PEREIRA, João Batista. Notas sobre os documentos oficiais e o ensino de literatura na educação básica no Brasil. **Revista Graphos**, v. 22, n. 2, p. 67-78, 15 out. 2020.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RUFINO, Leonardo Ferreira *et al.* Uma discussão sobre os conceitos de objetivo, habilidade e competência na BNCC do Ensino Médio. **Rev. Currículo e Docência**, v. 2, n. 2, 2020.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos. **Teoria do efeito estético e teoria Histórico-Cultural**: o leitor como interface. Recife: Bagaço, 2009.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos; COSTA, Fabiana Ferreira da (orgs.). **Espiral de fingimentos**: mapeamentos de experiência estética em literatura. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos; COSTA, Fabiana Ferreira da; Rinah de Araújo Souto (orgs.). **Uma cartografia iseriana de experiências estéticas**: teoria, literatura e cinema. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos; COSTA, Fabiana Ferreira da. Mapeamento de experiência estética em literatura: uma estratégia (meta)procedimental emancipadora. In: SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos; COSTA, Fabiana Ferreira da. (orgs.). **Espiral de fingimentos**: mapeamentos de experiências estéticas em literatura. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.p.14-24.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos, *et al.* **Da ficcionalização em cinema para o ensino-aprendizagem da leitura literária no Ensino Médio**: a criação de um Roteiro Didático Metaprocedimental. Relatório técnico científico de projeto continuado apresentado ao PROLICEN-UFPB, 2019.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos. Psicologia da educação e literatura: a perspectiva sociocultural como link. In: SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos; GONÇALVES, Luiz Gonzaga. **Educação**: links filosóficos e psicológicos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 67-111.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos. **Teoria do Efeito Estético e Teoria Histórico-Cultural**: o leitor como interface. Recife: Bagaço, 2009.

SANTOS, Carmen Sevilla dos. **Teoria do Efeito Estético e Teoria Histórico-Cultural**: o leitor como interface. 2007. 186f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos. Atos de ficcionalizar e emancipação do leitor: para além do oxigênio. **Revista Graphos**, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 96-111, 2020.

SANTOS, Carmen Sevilla dos. **Literatura e Cinema: uma interface metaprocedimental via antropologia literária.** 125f. 2017. Tese (Pós-doutorado em Teoria da Literatura) – Programa de Pós-graduação em letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SANTOS, Larissa Brito dos. **Experiência estética em looping: solidão e memória no desvelar dos sentidos.** 202 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SAMPAIO, Lucimar Pinheiro da Silva; SILVA, Eduardo Dias da; DUFFÉ, Aura Luz. Ensino Médio, o leitor e a literatura: os vários sentidos da Teoria da Recepção. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 35, p. 128-143, 2019.

SEGABINAZI, Daniela Maria. **Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na universidade do século XXI.** 2011. 342f. 2011. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.

SOUZA, Samanta Barreto Matos de. **Ensino de Literatura no Ensino Médio: a formação do leitor ideal a partir do real.** 2022. Tese (Doutorado em Literatura e Crítica Literária) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, p. 355-365, 2013.

TRAGINO, Arnon. O leitor, a leitura, o livro e a literatura na estética da recepção e na história cultural. **Revista Mosaicum**, n. 18, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** 2008. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2023.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via atlântica**, n. 14, p. 11-22, 2008.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista Desenredo**, v. 5, n. 1, 2009.

APÊNDICES

Apêndice A – Lista para o mapeamento do curta-metragem e do texto

Lista¹ para o mapeamento do curta-metragem e do texto

1. Diante de lacunas e indeterminações do curta/texto, o que você imaginou?

²Analogia: você está diante de uma vitrine de salgados, vê uma empada sem indicação alguma do que é feita e começa a imaginar qual deve ser seu sabor.

Exemplo no conto *O moço que não queria morrer*: ao ler o título você imagina quem é tal moço e por qual motivo ele não queria morrer.

2. Há algo no curta/texto que não é apresentado explicitamente, mas que você consegue preencher com sua imaginação? Há perguntas que surgem na sua mente ao ler o texto, quais?

Analogia: ao ver um álbum de fotografias, você percebe que algumas foram cortadas e alguém foi retirado das imagens. A subtração dessa pessoa constitui vazios que poderão ser preenchidos pela imaginação de quem os observa.

Exemplos no conto *O moço que não queria morrer*: quem era o velho da carroça com pedras? Por que o moço não se contentava com uma quantidade limitada, porém longa, de anos de vida?

3. Há algo familiar no curta/texto? Ele te lembra algo que você conhece?

Analogia: ao longo de sua vida, você estudou diversos conteúdos que foram se acumulando em sua mente. Sempre que necessário você pode acessá-los, lembrá-los e fazer uso deles.

Exemplo no conto *O moço que não queria morrer*: a questão da imortalidade pode trazer à memória alguns personagens de histórias em quadrinhos e filmes, como Thanos, Deadpool etc.

¹ As perguntas e os exemplos foram adaptados, mas as analogias permanecem como estão originalmente no RDM (Bezerra, 2021).

² O mediador pode adaptar as definições, os exemplos, as analogias e as perguntas de acordo com público-alvo (desde que seja mantida a coerência teórica).

4. Há algo no curta/texto que quebrou suas expectativas?

Analogia: você chega em casa após um dia de trabalho, e ao abrir a porta de seu quarto, se surpreende ao ver que ele está com uma cor totalmente diferente.

Exemplo no conto *O moço que não queria morrer*: a morte repentina do protagonista pode ser um fator inesperado pelos leitores.

5. Há algo no curta/texto que se repetiu? Isso trouxe algum detalhe novo?

Analogia: é como estar em um carrossel no parque: sempre que você volta a determinado ponto do círculo, apesar de ser o mesmo, a paisagem poderá ter mudado, as pessoas que antes estavam lá, talvez tenham saído, enquanto outras apareceram, e assim sucessivamente.

Exemplo no conto *O moço que não queria morrer*: a constante aparição da figura da morte ao longo da história.

6. A sua interpretação do curta/texto se relaciona com algo da sua vida ou do mundo real?

Analogia: uma criança machucou um cachorro acidentalmente. Ao vê-lo sofrendo, ela ficou triste e levou-o para casa. Ao crescer decidiu ser veterinária, e percebe que não teria escolhido essa profissão se não tivesse ferido aquele animal, que posteriormente a acompanhou durante boa parte de sua vida.

Exemplo no conto *O moço que não queria morrer*: é melhor aproveitar o tempo de vida disponível, pois um dia ele acaba inevitavelmente.

Apêndice B – Mapa do Castelo da Imortalidade



ANEXOS

Anexo 1 – Roteiro Didático Metaprocedimental

Roteiro Didático Metaprocedimental		
Conceito 1	Categorias	Descrição
Ficcionalização	Definição	A necessidade humana de preencher os vazios, tanto na literatura, quanto nas artes e no cotidiano.
	Analogias Explicativas	Imagine um homem de terno andando na praia. Aquela cena provavelmente faria com que você fizesse questionamentos a si mesmo (quem é esse homem? O que faz? De onde vem? Está sentindo muito calor?) e procurasse respondê-las com sua imaginação. Você está diante de uma vitrine de salgados, vê uma empada sem indicação alguma do que é feita e começa a imaginar qual deve ser seu sabor. Você está em casa, ouve um barulho estranho na rua e começa a imaginar do que se trata, por exemplo, um assalto ou uma briga.
	Exemplos (em cinema)	<i>Amores Brutos</i> : a partida de Susana com Ramiro, ao romper com o combinado, que era ir embora com Octavio, é algo que provavelmente abre espaço para que o espectador imagine suas motivações, como por exemplo, ter partido por vontade própria ou ido sob ameaça do marido. <i>A Separação</i> : embora não seja divulgado, o espectador pode vislumbrar (ficcionalizar) com quem Termeh tenha escolhido ficar, após a separação dos pais. <i>Peles</i> : já em seu início, uma senhora mostra um álbum com fotos de crianças para um senhor. Essa cena poderá promover perguntas e possíveis respostas no espectador sobre o que aquele homem almeja com tais crianças.
	Exemplos (em literatura)	<i>Essa Terra</i> : o romance inicia com um diálogo entre dois personagens a respeito do retorno de um terceiro. O leitor poderá se questionar sobre quem se trata e imaginar possibilidades, antes de um deles mencionar que é a respeito da volta de seu irmão à terra natal. <i>A Estrada</i> : ao ver a capa do livro e ler o seu título, o leitor pode imaginar várias histórias. <i>Abril Despedaçado</i> : quando a personagem Diana entra na Kulle de enclausuramento e sai poucos minutos depois, propicia ocasião para que o leitor inicie o processo de ficcionalização, imaginando prováveis respostas do que/quem ela viu lá dentro.
	Perguntas-Guias	O que imaginamos quando nos deparamos com indeterminações em um texto ou filme?

		A partir do título X quais são as suas expectativas em relação ao texto?
Conceito 2	Categorias	Descrição
Vazio	Definição	A possibilidade de um preenchimento, por parte do leitor/espectador, de uma ou mais nuances do texto/filme que não estão explícitos, dando margem a diversas possibilidades de sentido.
	Analogias Explicativas	<p>Você lê um texto em que várias palavras estão faltando. As possibilidades de preenchimento são muitas e serão feitas de formas diferentes por cada pessoa, mas não é qualquer palavra que pode ser utilizada, é preciso que seja coerente com o contexto.</p> <p>Ao ver um álbum de fotografias, você percebe que algumas foram cortadas e alguém foi retirado das imagens. A subtração dessa pessoa constitui vazios que poderão ser preenchidos pela imaginação de quem os observa.</p> <p>Você vai até seu guarda-roupa para escolher alguma vestimenta para festa, ao voltar desse evento e abri-lo novamente, ele está completamente vazio. O desaparecimento de todas as roupas constitui um vazio que necessitará ser preenchido.</p>
	Exemplos (em cinema)	<p><i>Amores Brutos</i>: a presença da figura misteriosa de Chivo antes de ser apresentada sua história de vida, gera um vazio no enredo, pois proporciona ao espectador curiosidade sobre a relação dele com os demais personagens e elementos da trama.</p> <p><i>A Separação</i>: no começo do filme, o espectador pode se questionar sobre quem solicitou o divórcio: Simin ou Nader.</p> <p><i>Peles</i>: para que serve aquele álbum com fotos de crianças?</p>
	Exemplos (em literatura)	<p><i>Essa Terra</i>: a recusa do personagem Nelo, durante sua visita, em entrar na casa onde viveu durante sua infância e adolescência. Essa cena pode constituir um vazio devido a sua reação evasiva e seu silêncio, fato que deixa Totonhim sem respostas naquele determinado momento.</p> <p><i>A Estrada</i>: a omissão do motivo pelo qual o mundo se encontra num estado caótico.</p> <p><i>Abril Despedaçado</i>: o quê/quem a personagem Diana viu na Kulle de enclausuramento?</p>
	Perguntas-Guias	Em que momentos percebo indeterminações no texto/filme? O que não aparece no texto/filme de forma óbvia, mas pode ser concluído de modos diferentes, a depender de cada leitor/espectador? Algo para mim ficou difícil de compreender, pois não estava especificado pelo autor, deixando várias perguntas em aberto?
Conceito 3	Categorias	Descrição
Repertório	Definição	O conjunto de experiências, leituras e conhecimento de mundo do leitor/espectador, que são acessados no ato da leitura, auxiliando a

		preencher os vazios.
	Analogias Explicativas	<p>Imagine uma mochila mágica que nunca fica cheia, na qual carregamos todas as nossas experiências. Tendo em vista que todos nós passamos por situações diferentes no decorrer da vida, o conteúdo das nossas “mochilas” sempre será diversificado e em constante expansão.</p> <p>Imagine uma biblioteca em que todos os livros foram lidos por você. Sempre que você precisar acessar alguma informação, poderá recorrer ao seu acervo, assim como comprar novos livros para ampliá-la. Ao longo de sua vida, você estudou diversos conteúdos que foram se acumulando em sua mente. Sempre que necessário você pode acessá-los, relembra-los e fazer uso deles.</p>
	Exemplos (em cinema)	<p><i>Amores Brutos</i>: o conhecimento prévio por parte de determinado público acerca de contextos como o das apostas envolvendo cães de rinha proporciona ao espectador uma porta de entrada para essa temática presente no enredo.</p> <p><i>A Separação</i>: para o espectador entender alguns aspectos do filme, ele precisa ter um mínimo de conhecimento possível sobre a cultura muçulmana. Do contrário, não entenderá, por exemplo, o porquê da empregada se recusar a dar banho no pai de Nader.</p> <p><i>Peles</i>: a personagem Samantha vai para cima de uma ponte após traumas, logo se pode imaginar que ela esteja pensando em cometer suicídio.</p>
	Exemplos (em literatura)	<p><i>Essa Terra</i>: o saber de um público sobre temas como as características culturais e geográficas do interior nordestino; a massiva migração para o sudeste em meados do século XX; as referências a figuras históricas como Lampião e Antônio Conselheiro; a intertextualidade com Graciliano Ramos e Gonçalves Dias, são aspectos que podem ajudar o leitor a se familiarizar melhor com a obra.</p> <p><i>A Estrada</i>: o fato do leitor já ter lido outros livros sobre catástrofes ou assistido a filmes sobre a temática é porta de entrada para entender o funcionamento da história.</p> <p><i>Abril Despedaçado</i>: conhecer a doutrina do catolicismo e a bíblia pode ajudar a compreender o enredo do romance, pois ele também trata de um tipo de livro sagrado.</p>
	Perguntas-Guias	O que me é familiar no texto/filme? Que associações podem ser feitas entre o texto/filme e minhas experiências? Que elementos do meu conhecimento de mundo me auxiliam no processo de atribuição de sentido para esse texto/filme?
Conceito 4	Categorias	Descrição
Perspectivas textuais	Definição	Pontos de vista que se complementam e, quando articulados, representam o objeto estético. As perspectivas são quatro: do narrador, do personagem, do enredo e da ficção do leitor.

	Analogias Explicativas	<p>Vários amigos estão em uma festa e cada um deles resolve tirar uma foto para registrá-la nas redes sociais. Cada uma dessas fotos irá representar uma perspectiva, ou seja, um ponto de vista diferente do mesmo evento. Uma pessoa que está olhando as fotos através da timeline de suas redes sociais encontrará várias formas de observar a festa e fará uma articulação entre elas para formular como foi esse evento.</p> <p>Os diversos enredos existentes em uma telenovela se complementam e ajudam a formular um sentido completo que constitui um enredo maior. Os enredos menores seriam como as perspectivas e o enredo geral representaria o todo.</p> <p>O controle de um videogame possui vários botões, cada um desempenha uma função diferente; porém, somente o conjunto de todos tornará possível que o jogo se concretize.</p>
	Exemplos (em cinema)	<p><i>Amores Brutos</i>: os pontos de vista de cada um dos personagens a respeito de seus relacionamentos amorosos proporcionam ao espectador diversas perspectivas que ele deverá articular para compreender o funcionamento desses enlaces afetivos.</p> <p><i>A Separação</i>: as relações marido e mulher, pais e filhos, patrão e empregada mostram pontos de vista diferentes e se articulam para apresentar sentido à história. O espectador irá articular as perspectivas apresentadas com o seu próprio olhar sobre o filme.</p> <p><i>Peles</i>: podemos perceber como cada personagem com anomalia se enxerga e ao estruturarmos todas essas perspectivas, é possível compreender o filme</p>
	Exemplos (em literatura)	<p><i>Essa Terra</i>: as diferentes visões de cada um dos personagens acerca da vida levada em Junco. A articulação de cada uma delas leva à compreensão da relação dos personagens com a terra.</p> <p><i>A Estrada</i>: a relação de pai e filho e entre estes com os demais personagens, assim como o desejo de sobrevivência, serão associadas ao olhar do leitor sobre o livro.</p> <p><i>Abril Despedaçado</i>: o narrador onisciente nos mostra como cada personagem se sente em relação ao mesmo tema, Kanun. Ao construirmos um link entre as relações podemos entender o enredo do romance.</p>
	Perguntas-Guias	Fui capaz de perceber a diferença entre as perspectivas no texto? Qual o ponto de vista que está sendo apresentado? Como ele se articula com o(s) pontos(s) de vista mencionados anteriormente?
Conceito 5	Categorias	Descrição
Estrutura de Tema e Horizonte	Definição	Estrutura que coordena e regula as perspectivas textuais, alternando-as e colocando-as ora em foco (Tema), ora em plano de fundo (Horizonte).
	Analogias Explicativas	<p>Dois crianças estão brincando em balanços, lado a lado. Para um observador, a cada instante os balanços se cruzam. Enquanto uma criança está na frente, ela está em evidência, já a outra sai da</p>

		<p>perspectiva e vai para o plano de fundo. Quando elas se alternam, as perspectivas também mudam.</p> <p>Quando assistimos a uma cena com dois personagens diante das câmeras, percebemos que, muitas vezes, a câmera foca em um dos atores enquanto o outro aparece com uma imagem desfocada por trás. Logo em seguida, aquele que estava protagonizando a cena, acaba saindo do foco, enquanto o que estava atrás passa a se destacar.</p> <p>Um leitor inicia a leitura de um romance. A história possui vários personagens e situações. Ora, um determinado aspecto está em foco e o outro, em plano de fundo. Ora, o contrário. Ora, surgem novos elementos na trama. A articulação feita sobre cada alternância de perspectiva enlaça a obra como um todo em busca de sua compreensão.</p>
	Exemplos (em cinema)	<p><i>Amores Brutos</i>: alternância quanto ao foco dado a cada um dos três segmentos – ora Susana, Octavio e Ramiro, ora Daniel e Valéria, ora Chivo. Quando um núcleo passa a ser tema, o outro se torna horizonte.</p> <p><i>A Separação</i>: o caso em questão (a separação) do começo do filme passa a ser plano de fundo enquanto outras histórias ficam em foco, como a contratação da empregada e sua relação com o pai de Nader.</p> <p><i>Peles</i>: o personagem pedófilo aparece no início enquanto busca a prática de sua parafilia (tema), e aparece novamente, por fim, na cena do enterro de seu filho, deixando aquele momento inicial como plano de fundo.</p>
	Exemplos (em literatura)	<p><i>Essa Terra</i>: revezamento quanto ao foco dado às histórias de vida de Nelo, do pai e da mãe, apresentando seus conflitos pessoais e sua relação com Junco, aspecto que norteia suas escolhas.</p> <p><i>A Estrada</i>: em determinado momento, a visão do homem e seu filho é colocada em plano de fundo para o leitor ter conhecimento da visão da mulher sobre aquela realidade.</p> <p><i>Abril Despedaçado</i>: o capítulo sete inicia abordando o personagem Gjorg, pouco tempo depois ele é deixado como plano de fundo, e os Vorps tornam-se tema</p>
	Perguntas-Guias	<p>Percebi em algum momento que determinado elemento textual esteve em foco, enquanto outro esteve como plano de fundo? De que modo a articulação entre as perspectivas me auxilia na compreensão do texto? As possíveis múltiplas histórias presentes num mesmo filme/romance ajudam a evidenciar ou afastar o foco da narrativa?</p>
Conceito 6	Categorias	Descrição
Quebra da Good Continuation	Definição	Rompimento da continuação natural esperada pelo leitor/espectador, obrigando-o a reformular novas possibilidades.
	Analogias Explicativas	Você comprou uma caixa de chocolates, e ao abri-la, ela estava cheia de balas de goma. Você chega em casa após um dia de trabalho, e ao abrir a porta de seu quarto, se surpreende ao ver que ele está com uma cor totalmente diferente. Ao assistir um filme sobre um atirador de

		elite que mata sempre utilizando um tiro na cabeça da vítima, o espectador surpreende-se ao ver que mais adiante, o protagonista mata uma pessoa com um tiro na barriga.
	Exemplos (em cinema)	<i>Amores Brutos</i> : a partida de Susana com Ramiro, quando o combinado tinha sido fugir com Octavio. <i>A Separação</i> : quando Nader é acusado de empurrar Razieh escadas abaixo. <i>Peles</i> : a personagem Ana, no fim do filme, termina sem companheiro algum
	Exemplos (em literatura)	<i>Essa Terra</i> : o suicídio inesperado de Nelo. Todos à sua volta imaginavam que ele havia se tornado um homem bem-sucedido e feliz, portanto, o ato de tirar a própria vida é algo que causa um grande impacto. <i>A Estrada</i> : quando, em um confronto, o homem é atingido por um arco, afinal, por mais que o mundo estivesse propício a este acontecimento, esperava-se que ele saísse ileso, como das outras vezes. <i>Abril Despedaçado</i> : Gjorg corre desesperadamente para encontrar a carruagem de Diana, ao invés de vê-la novamente ele é morto com um tiro na cabeça.
	Perguntas-Guias	Aconteceu algo no texto/filme que eu não esperava? Em que momento o texto/filme me obrigou a reformular as possibilidades?
Conceito 7	Categorias	Descrição
Recursive Looping	Definição	Revisitação de algum trecho ou aspecto do texto/filme, porém com novas perspectivas e possibilidades.
	Analogias Explicativas	Imagine que você comemora o réveillon da mesma forma todos os anos, no mesmo local e com as mesmas pessoas. É provável que à meia noite, o céu se encha de fogos de artifício e as pessoas comecem a se cumprimentar e saudar o início de um novo ano. Embora todos os elementos daquela festa pareçam os mesmos, muita coisa deve ter mudado na vida daquelas pessoas, assim como no ambiente. Quando damos uma volta pelo bairro, partindo de um ponto e voltando para o mesmo, como exemplo, a nossa casa, ao retornarmos, ainda que passemos pelo exato caminho pelo qual fomos, já não será totalmente da mesma forma, pois várias pessoas passaram por ali desde então, trazendo cada uma, suas diferentes situações. É como estar em um carrossel no parque: sempre que você volta a determinado ponto do círculo, apesar de ser o mesmo, a paisagem poderá ter mudado, as pessoas que antes estavam lá, talvez tenham saído, enquanto outras apareceram, e assim sucessivamente.
	Exemplos (em cinema)	<i>Amores Brutos</i> : a repetição da cena do acidente, que a cada vez que é retomada, apresenta novos pontos de vista e novos elementos, pois é vivenciada de modo diferente por cada um dos personagens

		<p>envolvidos.</p> <p><i>A Separação</i>: na última cena do filme temos um retorno ao tribunal que foi cenário do começo, desta vez para que Termeh decida se ficará com o pai ou a mãe.</p> <p><i>Peles</i>: o momento do atropelamento na perspectiva da personagem Samantha, e momentos depois na perspectiva do personagem Cristian.</p>
	Exemplos (em literatura)	<p><i>Essa Terra</i>: o constante retorno, sob a voz do narrador-personagem Totonhim, ao tema da morte de Nelo. Primeiramente, aborda seu suicídio, em seguida, o preparo do caixão, e por fim, o velório.</p> <p><i>A Estrada</i>: na segunda vez que a mãe do menino é mencionada na história, através de uma memória de seu marido, o leitor passa a ter conhecimento sobre por que e como ela os abandonou.</p> <p><i>Abril Despedaçado</i>: Gjorg relembra o momento em que foi preso pelo seu pai, por uma desordem em um casamento.</p>
	Perguntas-Guias	Algum evento ou informação do texto se repetiu? O que mudou desde então?
Conceito 8	Categorias	Descrição
Negatividade	Definição	Constituída nas entrelinhas do texto, sendo o aspecto subjetivo, que não é propriamente dito, mas surge na imaginação do leitor/espectador.
	Analogias Explicativas	<p>Você entra na sua sala e encontra uma almofada rasgada e suja de terra. Você não entende como aquilo aconteceu, até que, posteriormente, encontra seu cachorro com as patas também sujas de terra. Mesmo que você não tenha visto o animal rasgando o objeto, é possível inferir que ele é o culpado.</p> <p>Num diálogo face a face, existem muitos elementos que não são ditos, porém podem ser interpretados de diferentes maneiras por parte de quem as observa: gestos com a mão, tom de voz, olhares, entre outros aspectos subjetivos.</p> <p>Em um filme, quando a câmera foca em determinado objeto, quem o assiste cria sentidos para ele, relacionando-o com outros aspectos da história.</p>
	Exemplos (em cinema)	<p><i>Amores Brutos</i>: a presença de cães em todos os segmentos da trama. (Eles são mostrados como tão duais e contraditórios quanto os seres humanos, pois em determinados momentos comportam-se de modo sensível, leal e afetuoso, e em outros, de modo feroz e sanguinário).</p> <p><i>A Separação</i>: qual a relevância da cena do piano sendo carregado escada abaixo, para o filme?</p> <p><i>Peles</i>: a interrogação sobre o local em que está a senhora e o senhor na primeira cena do filme pode ser preenchido, inicialmente, como um lar para adoções.</p>

	Exemplos (em literatura)	<p><i>Essa Terra</i>: a presença de elementos como a corda e o sisal. (A corda é feita a partir do sisal. A planta que levou o pai à falência através de seu fracasso no cultivo é também utilizada como obra-prima para fabricação de corda, objeto que seu filho usou para cometer suicídio).</p> <p><i>A Estrada</i>: podemos inferir que a mulher usou o revólver para se matar, mesmo que isto não seja mencionado, pois em algum momento eles tiveram três balas e no começo da narrativa apenas duas.</p> <p><i>Abril Despedaçado</i>: Imaginar que o montanhês que os Vorps viram caminhando na estrada era Gjorg.</p>
	Perguntas-Guias	Que elementos foram construídos na minha imaginação para preencher as indeterminações do texto/filme? O que não está dito no texto/filme, mas é inferido na imaginação do leitor/espectador?
Conceito 9	Categorias	Descrição
Negação	Definição	É um elemento do texto/filme que contraria as expectativas do leitor/espectador, indo de encontro com o seu repertório e obrigando-o a fazer novas formulações.
	Analogias Explicativas	<p>Em sua cidade, a temperatura costuma ser elevada e você sempre sai de casa com roupas leves. De repente esfria, e você não tem um casaco por perto para se aquecer.</p> <p>Uma moça vai à festa de casamento de uma amiga esperando que ela esteja trajando um lindo vestido branco. Ao chegar na cerimônia, a noiva está usando um vestido de outra cor, rompendo com a tradição.</p> <p>Alguém compra um livro infantil de conto de fadas. Ao ler, imagina que terá, como é de costume, um final feliz, surpreende-se ao ver que o fim da história apresenta uma indeterminação.</p>
	Exemplos (em cinema)	<p><i>Amores Brutos</i>: há um cancelamento relativo à cena em que Chivo deixa os dois irmãos juntos no cárcere privado para que resolvam suas desavenças. O espectador não saberá se um matou o outro ou se ambos conseguiram resolver seus conflitos sem violência.</p> <p><i>A Separação</i>: o espectador não é apresentado à decisão de Termeh sobre com quem ela deseja ficar, se com o pai ou com a mãe, então podemos dizer que houve um cancelamento do final do filme.</p> <p><i>Peles</i>: a cor para cada personagem com anomalia, em todo o ambiente, nas vestimentas e objetos, configura a negação.</p>
	Exemplos (em literatura)	<p><i>Essa Terra</i>: é deixada uma lacuna acerca do futuro de Totonhim no fim do romance. O leitor não será informado sobre se ele teve um fim semelhante ao do irmão Nelo ou se construiu uma história de vida diferente em São Paulo.</p> <p><i>A Estrada</i>: podemos dizer que houve um cancelamento de alguns procedimentos do texto, como alguns sinais de pontuação.</p> <p><i>Abril Despedaçado</i>: uma tradição impiedosa é abordada como algo positivo, até mesmo honroso, o que pode causar estranhamento em</p>

		leitores que nunca tenham tido contato com aquele tipo de costumes.
	Perguntas-Guias	O que contrariou o conhecimento de mundo que eu tinha antes desse texto/filme, levando-me a reformular conceitos? O que fugiu do que eu esperava antes da leitura?
Conceito 10	Categorias	Descrição
Sentido	Definição	Síntese interna que resulta na concretização da experiência estética, ou seja, a formulação do objeto estético.
	Analogias Explicativas	Quando aprendemos de forma satisfatória determinado conteúdo ensinado em sala de aula e conseguimos de fato compreendê-lo, explicando-o com nossas próprias palavras. Imagine que duas pessoas assistem ao mesmo filme. No final, a primeira se emociona, chora e sente-se profundamente sensibilizada, enquanto a segunda nem sequer gosta da história, achando-a sem sentido e superficial. Isso mostra que estes dois indivíduos provavelmente assimilaram o filme de formas diferentes. Dois amigos vão a um museu e se deparam com uma pintura abstrata, cada um faz diferentes interpretações sobre o que aquela pintura parece representar para si.
	Exemplos (em cinema)	<i>Amores Brutos</i> : o que o espectador assimilou sobre como Suzana se sente a respeito de Octavio e Ramiro? Como Valeria enfrenta a decadência de seu relacionamento e de sua carreira de modelo após o acidente? Como Chivo lida com o distanciamento da família? <i>A Separação</i> : quais as metáforas implícitas no longa-metragem? <i>Peles</i> : o que é entendido pelo leitor em relação a como cada personagem se sente com sua anomalia?
	Exemplos (em literatura)	<i>Essa Terra</i> : o que o leitor compreendeu a respeito do sentimento de cada um dos personagens em relação a Junco e do modo como isto influencia suas decisões de vida? <i>A Estrada</i> : o que significa “levar o fogo” na história? <i>Abril Despedaçado</i> : O que é entendido pelo leitor em relação a como os personagens se sentem a respeito do Kanun?
	Perguntas-Guias	Como o texto/filme foi apreendido por mim, em sua totalidade? Qual a minha interpretação para o texto/filme?
Conceito 11	Categorias	Descrição
Significação	Definição	Resposta dada pelo leitor/espectador ao sentido atribuído por ele, que se configura em sua vida pessoal.
	Analogias Explicativas	Uma criança machucou um cachorro acidentalmente. Ao vê-lo sofrendo, ela ficou triste e levou-o para casa. Ao crescer decidiu ser veterinária, e percebe que não teria escolhido essa profissão se não

		<p>tivesse ferido aquele animal, que posteriormente a acompanhou durante boa parte de sua vida.</p> <p>Uma mulher vai ao psicólogo, que diz coisas fundamentais para que ela tenha avanços terapêuticos a partir de mudanças em seu cotidiano. Comentando sobre isso com um amigo, ele começa a refletir sobre o que foi dito, fazendo links com sua própria vida.</p> <p>Alguém assiste a um filme sobre amizades na escola. Ao terminar, lembra-se de seus próprios amigos do tempo em que cursou o Ensino Médio, sente saudades e decide convidá-los para um reencontro. A emoção despertada através da película foi o estopim para sua tomada de atitude.</p>
	Exemplos (em cinema)	<p><i>Amores Brutos</i>: a película pode levar o espectador a pensar sobre uma imensa gama de sentimentos que muitas vezes se fazem presentes nas relações familiares e conjugais, tais como ciúme, inveja, ódio, entre outros.</p> <p><i>A Separação</i>: se você estivesse no lugar de Simin, acharia que os motivos apresentados seriam suficientes para separar-se de seu marido?</p> <p><i>Peles</i>: o espectador poderá, a partir do filme, passar a valorizar muito mais do que a aparência física das pessoas.</p>
	Exemplos (em literatura)	<p><i>Essa Terra</i>: o romance pode induzir a reflexões sobre temáticas como a relação de um indivíduo com sua terra natal, a migração e as diferenças culturais e econômicas presentes dentro de um mesmo país.</p> <p><i>A Estrada</i>: como você se imaginaria num mundo pós-apocalíptico?</p> <p><i>Abril Despedaçado</i>: o leitor poderá, a partir da leitura da obra, valorizar bem mais os momentos de paz com sua família</p>
	Perguntas-Guias	Como a minha interpretação se relaciona com a minha vida? De que forma a minha vida mudou após a leitura do romance ou apreciação do filme?
Conceito 12	Categorias	Descrição
Emancipação	Definição	O salto qualitativo dado pelo leitor que o possibilita a dar sentido para textos/filmes cada vez mais complexos.
	Analogias Explicativas	<p>Quando estamos aprendendo a andar de bicicleta, são colocadas rodinhas que nos oferecem maior estabilidade; depois que já conseguimos pedalar e fazer as curvas, as rodinhas são retiradas e alguém vai segurando a bicicleta para que ainda tenhamos algum apoio, até o momento em que solta a bicicleta e conseguimos nos equilibrar sozinhos.</p> <p>Uma pessoa sedentária que começa a frequentar uma academia inicia os treinos com determinadas séries de exercício. À medida que a sua resistência aumenta, a frequência e a duração dos exercícios se tornam cada vez maiores, pois o corpo fica a cada dia mais apto para tal.</p>

		Enquanto jogamos videogame, percebemos que, a cada nível, teremos mais habilidades para superar os obstáculos propostos pelo jogo, partindo das experiências que já tivemos.
	Exemplos (em cinema)	<p><i>Amores Brutos</i>: o desfrutar deste filme pode despertar no espectador o interesse por outras obras do cinema mexicano e latinoamericano.</p> <p><i>A Separação</i>: a apreciação do filme pode despertar no espectador o interesse em saber um pouco mais sobre a cultura muçulmana.</p> <p><i>Peles</i>: assistir ao filme poderá abrirá portas para que o espectador deseje pesquisar sobre anomalias do corpo e/ou da psique humana, além de buscar também por obras que não sigam estritamente os padrões estéticos hollywoodianos.</p>
	Exemplos (em literatura)	<p><i>Essa Terra</i>: a leitura deste romance pode servir como porta de entrada para que o leitor desperte a curiosidade sobre os dois outros livros que compõem a trilogia da qual ele faz parte. Além de, possivelmente, contribuir também para que o leitor busque outras obras de temática semelhante, que envolvam em seu enredo a história e a cultura do sertão nordestino.</p> <p><i>A Estrada</i>: o leitor pode se interessar por outras obras que tenham o cancelamento de determinados procedimentos de tradição literária.</p> <p><i>Abril Despedaçado</i>: ao ler a obra, o leitor irá, provavelmente, despertar interesse pela cultura albanesa.</p>
	Perguntas-Guias	Essa leitura foi um desafio ou estava abaixo de minhas habilidades como leitor? Esse texto me acrescentou novas informações ou mudou minha forma de ver o mundo?

Anexo 2 – Texto “O moço que não queria morrer” (de Ricardo Azevedo)

O moço que não queria morrer

Um jovem viajante andava pelas estradas do mundo. Certa tarde, arranjou um lugar debaixo de uma árvore e sentou-se para descansar.

Um vulto apareceu, só Deus sabe de onde.

O moço puxou assunto com o recém-chegado. Conversa vai, conversa vem, descobriu que aquele vulto era a Morte.

Em pé, com um pedaço de pau na mão, o rapaz gritou:

— Se veio pra me levar vai ter que ser na marra. Não pretendo morrer de jeito nenhum. Tenho uma vida inteira pela frente!

A Morte caiu na risada:

— Calma, amigo. Não tenha medo. Só estou aqui de passagem. Você é muito jovem. Sua hora ainda está longe de chegar. Um dia eu pego você, mas não vai ser já!

Disse isso e desapareceu numa espécie de poeira escura e acinzentada.

O jovem ficou pensando. Não queria morrer nem quando ficasse velho. Achava errado morrer. Para ele, a morte era uma injustiça. Lembrou-se de sua conversa com o vulto misterioso e sorriu:

— Acho até que a Morte sentiu um pouco de medo de mim!

Daquele dia em diante, uma ideia cresceu fixa na cabeça do moço. Ia passar o resto da vida procurando um lugar onde a morte não existisse.

— Deve haver um lugar assim — disse ele para si mesmo.

— É simplesmente uma questão de lutar para encontrar.

E lá se foi o jovem viajante pelo mundo afora em busca do lugar onde ninguém morria.

Andou, andou, andou. Andava e perguntava para todos que encontrava. Ninguém nunca tinha ouvido falar no tal lugar. Alguns até davam risada. Outros balançavam a cabeça sem querer acreditar.

O jovem, teimoso, foi em frente.

Um dia, encontrou um homem velho conduzindo uma carroça velha puxada por um burro velho. A carroça estava cheia de pedras.

— O senhor sabe onde fica o lugar onde ninguém morre?

— Se não quer morrer — respondeu o homem velho —, fique perto de mim.

E apontou o dedo para longe.

— Está vendo aquela montanha? Se ficar comigo, enquanto eu não transportar toda ela com minha carroça, pedra por pedra, pedaço de terra por pedaço de terra, você vai viver.

— Mas por quanto tempo? — Com certeza, mais do que cem anos — respondeu o homem velho.

— É pouco — disse o moço. — Quero viver bem mais que isso.

Despediu-se e foi embora.

Andou, andou, andou.

Mais adiante, encontrou um homem muito velho com um machado muito velho na mão.

— O senhor sabe onde fica o lugar onde ninguém morre?

— Se não quer morrer — respondeu o homem muito velho —, fique perto de mim.

E apontou o dedo para uma floresta escura que cobria uma planície imensa.

— Está vendo aquela mata? Se ficar comigo, enquanto eu não cortar todas as suas árvores, tronco por tronco, galho por galho, você vai viver.

— Mas por quanto tempo?

— Com certeza, cerca de duzentos anos — respondeu o homem muito velho.

— É pouco — disse o moço. — Quero viver bem mais que isso.

Despediu-se e foi embora.

Andou, andou, andou.

Mais adiante, encontrou um homem muito, muito velho, carregando um balde muito, muito velho, cheio de água.

— O senhor sabe onde fica o lugar onde ninguém morre?

— Se não quer morrer — respondeu o homem muito, muito velho —, fique perto de mim.

E com o dedo mostrou um oceano que cobria a linha do horizonte de ponta a ponta.

— Está vendo aquele mar? Se ficar comigo, enquanto eu não tirar toda sua água com meu balde, litro por litro, gota por gota, você vai viver.

— Mas por quanto tempo?

— Com certeza, cerca de trezentos anos — respondeu o homem muito, muito velho.

— É pouco — disse o moço. — Quero viver bem mais que isso.

Despediu-se e foi embora.

Andou, andou, andou. Em seguida, andou, andou, andou. E depois, andou, andou e andou mais ainda.

Certa noite, enxergou um castelo dourado no alto de um despenhadeiro. O castelo brilhava no meio da escuridão.

O moço subiu pelas pedras do penhasco. Chegou no castelo pouco depois do amanhecer. Bateu na porta. Silêncio. Bateu de novo. O lugar parecia desabitado.

Sem saber o que fazer, resolveu ficar por ali passeando. Perto de uma fonte, encontrou uma moça que o chamou pelo nome.

A jovem era a coisa mais linda que o moço já tinha visto na vida.

— Por favor — disse ele aproximando-se, encantado.

— Por acaso, sabe onde fica o lugar onde ninguém morre?

A moça sorriu e seu sorriso era simplesmente luminoso.

— Este é o lugar aonde a Morte não vem — respondeu a moça.

— Fique para sempre comigo — pediu ela. E disse mais: — Enquanto estiver aqui, tenha certeza disso, você vai viver.

— Mas por quanto tempo?

— O tempo que você desejar!

Era tudo o que o jovem viajante queria ouvir.

A partir daquela manhã, passou a morar com a moça bonita do castelo dourado que ficava no alto do despenhadeiro.

Por sorte, a vida no lugar onde ninguém morre era muito boa. Todos os dias, na hora das refeições, a mesa aparecia posta cheia de comidas e bebidas deliciosas. À noite, o jovem dormia com a bela moça numa cama macia forrada de veludo vermelho.

De vez em quando o rapaz pensava na Morte.

— Enganei a bandida! — dizia ele orgulhoso e cheio de felicidade.

Mas o tempo é um vento que leva tudo.

Acontece que o jovem viajante deu para sentir falta da família, dos amigos e da cidade onde tinha nascido.

Conversou com a moça bonita:

— Gostaria de visitar meus pais e meus irmãos.

— Para quê? — perguntou ela. — Somos tão felizes!

— Sinto saudade — explicou o rapaz.

A moça bem que tentou dissuadir o moço, mas não teve jeito. Ao perceber que o rapaz estava mesmo decidido a visitar a família, a jovem achou que já estava na hora de falar a verdade.

— Preciso contar uma coisa — começou ela.

— É algo que você ainda não sabe. — A moça falava com jeito.

— Você já está morando aqui comigo há mais de quinhentos anos.

O jovem viajante arregalou os olhos.

— Como assim?

No começo, o rapaz não quis acreditar nas palavras da moça, mas ela tanto falou, tanto explicou, tanto argumentou que ele acabou convencido.

— Não faz mal — disse confuso. — Mesmo assim, quero voltar para pelo menos rever minha casa e o lugar onde nasci.

A moça bonita não quis insistir mais. Apenas disse:

— Está bem. Vá, se quiser!

E explicou o que o jovem devia fazer. Pediu a ele que viajasse no cavalo branco que vivia preso na estrebaria.

— Ele é mágico — contou ela.

— É capaz de galopar mais rápido do que a ventania.

A jovem continuou. Seus olhos ficaram cheios de água:

— Por favor, preste muita atenção — pediu ela.

— Nunca desça do cavalo e, principalmente, nunca, de jeito nenhum, coma qualquer coisa enquanto estiver fora do castelo dourado.

O jovem viajante concordou, pegou o cavalo branco, despediu-se e partiu.

Foi viajando e quanto mais viajava mais espantado ficava. É que o mundo estava completamente diferente!

Onde antes existia uma imensa montanha agora havia uma cidade. Onde antes havia uma floresta escura agora existia uma imensa planície. Onde antes existia um oceano, o chão agora estava rachado de tão seco.

O jovem cavaleiro andava, olhava e não conseguia reconhecer quase nada.

Chegando à pequena vila onde tinha nascido, encontrou uma cidade grande e muito movimentada.

Falou seu nome. Ninguém conhecia.

Perguntou sobre sua família. Ninguém mais lembrava.

Procurou sua antiga casa. Não existia mais.

Desconsolado, o rapaz achou melhor voltar para a moça bonita do castelo dourado que ficava no alto do despenhadeiro na terra onde ninguém morre.

Foi andando e quanto mais andava mais sentia o corpo fraco. Era uma mistura de cansaço, espanto, saudade e fome.

A tarde caía fria anunciando a noite.

No caminho, encontrou um homem levando uma carroça cheia de maçãs.

A fome apertou na barriga do jovem viajante. "Uma ou duas maçãs não vão me fazer mal", pensou ele e gritou: — Dá pra me vender umas maçãs? — Quantas? — quis saber o sujeito, parando a carroça.

— Uma ou duas.

— Só isso? — exclamou o homem com voz desanimada.

— Pode pegar. Não vai custar nada. É por conta da casa.

O jovem saltou do cavalo, escolheu uma maçã e mordeu. Foi quando uma mão fria e forte agarrou sua nuca.

— Agora você não me escapa!

O homem da carroça cheia de maçãs era ela, a Morte, o último suspiro, a treva sem fim, a vigília que nunca acaba, o derradeiro alento, o sono da noite sem horas.

Conformado, o jovem viajante amoleceu o corpo e deixou que a escuridão tomasse conta de tudo.