

UM OLHAR SOBRE CONCEPÇÕES TEÓRICAS PRESENTES NA BNCC, LÍNGUA PORTUGUESA, ENSINO FUNDAMENTAL: A LEITURA LITERÁRIA E OS NOVOS/ MULTILETRAMENTOS

FELÍCIO, Rosane de Paiva¹

Resumo: O artigo, de cunho documental, tem foco na questão da formação do leitor literário a partir das concepções teóricas norteadoras da Base Nacional Comum Curricular, Língua Portuguesa, ensino fundamental, anos finais. Traçamos um panorama do ensino de literatura atual nas escolas brasileiras à luz de referencial teórico que consiste das pesquisas de Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Rouxel (2013; 2013a) e Rezende (2013; 2013a; 2018). Identificamos uma relação possível que se estabelece, por meio da BNCC, entre a formação de leitores literários e as abordagens dos Multi- (NEW LONDON GROUP, 2006 [2000/1996]) e Novos Letramentos (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Os resultados das análises sinalizam que o documento pode embasar, de forma pertinente, mudanças necessárias para a formação de leitores literários no contexto atual do país.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular, Língua Portuguesa. Leitura Literária. Multiletramentos. Novos Letramentos.

A LOOK AT THEORETICAL CONCEPTIONS PRESENT AT BNCC, PORTUGUESE LANGUAGE, MIDDLE SCHOOL: LITERARY READING AND NEW / MULTILETERINGS

ABSTRACT: The documental research focuses on the issue of the formation of the literary reader from the theoretical conceptions guiding the National Common Curricular Base, Portuguese language, middle school. Theoretical basis overview of current literature teaching in Brazilian schools: Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Rouxel (2013; 2013a) e Rezende (2013; 2013a; 2018). We identified a possible relationship that is established, through the BNCC, between the formation of literary readers and the approaches of Multi- (NEW LONDON GROUP, 2006 [2000/1996]) and New Literacies (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). The results of the analyzes point to the potential of the document to support the necessary changes in formation of literary readers inserted in the current context of the country.

KEYWORDS: National Common Curricular Base, Portuguese Language. Literary Reading. Multiliteracies. New Literacies.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Strictu Senso em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp). E-mail: professorarodepaiva@gmail.com. Lattes <http://lattes.cnpq.br/3041946209635491>.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, anos iniciais e anos finais foi aprovada em 2017 pelo Ministério da Educação e Cultura. O documento norteará a elaboração dos Currículos dos Estados e Municípios e, conseqüentemente, em última instância, determina a concepção para formação de leitores por intermédio da escola e – de acordo com o recorte proposto aqui – também a formação do leitor literário. Esse tem sido um desafio há longo tempo e, em um contexto marcado por novos textos que circulam em ambientes multimídia, caracterizados por novas formas de autoria, produção e compartilhamento, o desafio amplia-se.

A pesquisa é de cunho documental com foco para a formação do leitor literário a partir das concepções teóricas norteadoras da BNCC, Língua Portuguesa, anos finais. A proposta do artigo é, em primeiro lugar, introduzir a discussão apresentando esse panorama mais amplo da formação do leitor no atual contexto brasileiro à luz da Pesquisa Retratos de Leitura no Brasil problematizando a questão em diálogo com Antônio Cândido (2013), em sua abordagem que apregoa a literatura como direito humano. Na seqüência, traçamos um panorama do ensino de literatura atual nas escolas brasileiras à luz de referencial teórico que consiste das pesquisas de Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Rouxel (2013; 2013a) e Rezende (2013; 2013a; 2018). As autoras sinalizam como a escola tem deixado a desejar em se tratando da formação de leitores literários e apontam a necessidade de uma mudança de paradigma: do ensino de literatura para o de ensino de leitura literária. Em seguida, examinamos de que forma essa perspectiva está presente na BNCC, com foco para o componente curricular Língua Portuguesa, ensino fundamental, anos

finais (sexto a nono ano). Por fim, identificamos uma relação possível que se estabelece, por meio da BNCC, entre a formação de leitores literários em um novo contexto marcado pelo advento das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O documento “dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século”. (BNCC, 2017, p. 67). As abordagens dos Multi- (NEW LONDON GROUP, 2006 [2000/1996]) e Novos Letramentos (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) previstas pela BNCC norteiam essa atualização e se articulam aos conhecimentos previstos no ensino de leitura literária no ensino fundamental, anos finais. Além de um contexto marcado pelo advento das TIC/TDIC, outros desafios já se fazem presentes há tempos na formação do leitor literário. Aliás, a formação do leitor, de uma forma mais ampla, ainda consiste de atenção em se tratando de políticas públicas no Brasil. A escola, invariavelmente, esbarra nessa questão. Rezende (2013a) descreve três categorias de leitores que constituem desafios para a escola: i. os não leitores, ii. os leitores de ficção acostumados à linguagem contemporânea; iii. os leitores de outros suportes que já não têm familiaridade com o livro impresso. A formação do leitor literário é – ou deveria ser – aspecto integrante desses desafios. Os três perfis de leitores-desafio norteiam as análises aqui propostas, além das abordagens dos Multi e Novos Letramentos presentes no documento. As considerações finais sinalizam em que medida a BNCC pode embasar, de forma pertinente, a produção dos Currículos dos Estados e Municípios no que concerne às mudanças necessárias para a abordagem da formação de leitores literários no contexto atual.

O primeiro desafio para a formação de leitores nas escolas: Os não-leitores

Antonio Candido (2013) defende a literatura como direito humano inalienável. A literatura “aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 2013, p. 176). Se ninguém pode prescindir dela em função da necessidade humana de fabular, então ela é parte integrante do ser humano, constitui uma necessidade universal e, dessa forma, é um direito humano. A literatura tem sido utilizada como instrumento de educação e de instrução, por isso está incorporada ao currículo escolar. No entanto, a experiência literária não pode ser só considerada edificante, no sentido que pretende o gosto escolar, mas também pode (e deve!) ser revolucionária, na medida em que não precisa seguir as convenções, já que dialoga com a própria realidade em seus aspectos mais diversos, “*humaniza* em sentido profundo, porque faz viver.” (CANDIDO, 2013, p. 178).

Ao analisar o panorama brasileiro, o autor ressalta que este é marcado pela injustiça social, pela má distribuição de renda e, por extensão, pela desigualdade de conhecimento e, conseqüentemente, de acesso à literatura.

A 4ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada e coordenada pelo Instituto Pró-Livro, foi publicada em março de 2016. Ela traz os dados decorrentes da pesquisa referente ao triênio 2012-2015 e traça um panorama abrangente sobre a leitura no país. A pesquisa evidencia como o perfil do leitor no Brasil varia cruelmente de acordo com a classe social: o número de leitores é maior nas classes sociais mais altas (A e B) e cai para não leitores nas classes sociais mais baixas (D e E)². Quanto à renda familiar, o número de não

2 De acordo com a pesquisa, na classe A, 76% são leitores contra 24% dos que não são; na classe B, temos 70% de leitores e 30% não leitores; na classe C, 57% leitores e 43% não leitores e, nas classes D e E, 40% são leitores e 60% não leitores.

leitores é maior entre aqueles que têm renda de até 1 salário mínimo³.

Na prática, criam-se diferentes “tipos de literatura”, como aponta Candido (2013). Em uma sociedade ideal, todos os produtos da literatura em todos os níveis seriam acessíveis a todas as classes sociais. Uma sociedade que não cria mecanismos eficientes que garantam isso determina uma mutilação dos indivíduos que a compõem e que serão privados desse acesso. A nosso ver, a escola tem papel fundamental nesse processo, sobretudo a escola pública, já que é ela que recebe a população das classes sociais mais baixas e, no caso da formação de leitores literários de obras canônicas, dificilmente esses indivíduos teriam a possibilidade de apropriar-se dessas obras senão por intermédio da escola.

Por outro lado, o acesso à integralidade dessas obras parece ser um direito limitado para todas as camadas sociais. Zilberman (1988) analisa legislação, livros didáticos, manuais de história da literatura e listas de leitura dos exames de ingresso nas universidades para entender o modo de circulação e consumo da literatura na escola. A autora aponta como a reforma realizada para atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5692/71 acabou por restringir o ensino de literatura (brasileira e portuguesa) ao segundo grau (equivalente ao nosso ensino médio hoje). Além disso, a limitação é ainda maior por sofrer o efeito dos exames vestibulares, o que pode determinar a criação de materiais didáticos e aulas de Língua Portuguesa em que se passa a “ignorar a produção literária contemporânea, concentrando-se no estudo de textos das escolas estéticas ou períodos literários que eles representam ou exemplificam”

3 Se a renda ultrapassa esse valor, o número de leitores é maior do que o de não leitores e sobe de acordo com o aumento da renda. Assim, entre os que ganham até um salário mínimo, 48% são leitores e 52% não leitores; mais de 1 até 2 salários, 52% são leitores e 48% não leitores; mais de 2 até 5 salários, 58% são leitores e 42% não leitores e, por fim, entre os que ganham mais de 5 até 10 salários, o número de leitores é de 68% e o de não leitores 32%.

(ZILBERMAN, 1988, p. 133 citada por OLIVEIRA, 2013, p. 55) em detrimento da leitura das obras na íntegra, quadro que ainda persiste até os dias atuais.

Rouxel (2013a) salienta em suas pesquisas em contexto escolar da França que os jovens consideram como leituras mais significativas aquelas que foram capazes de transformá-los. Isso geralmente se dá em obras que tratam de nossa humanidade e de questões existenciais como o amor, o desejo ou mesmo o sofrimento e a morte. *Best-sellers* costumam explorar essas questões, assim como as obras clássicas, mas estas dificilmente compõem a cultura literária dos jovens.

Oliveira (2013) aponta que, no Brasil, os adolescentes “tendem a buscar uma leitura de prazer imediato, declarando massivamente a prática de leitura de *best-sellers* e de HQs” (OLIVEIRA, 2013, p. 74). Os adolescentes não gostam de ler “por obrigação” e se declaram “decepcionados com a leitura das obras canônicas, cujos enredos ‘monótonos e sem ritmo’ e cuja linguagem ‘difícil, ultrapassada, complicada e cheia de rodeios’ são considerados desestimulantes, o que os afasta da leitura como atividade prazerosa.” (OLIVEIRA, 2013, p. 73).

Como garantir o direito à literatura, articulando as práticas de leitura de obras literárias valorizadas pela escola àquelas que constituem as práticas de leitura dos alunos fora da instituição? Esse quadro remete a outro desafio para a escola.

O segundo desafio para a formação de leitores nas escolas: Os leitores de ficção acostumados à linguagem contemporânea

Rouxel (2013) amplia o conceito de *cultura literária* constituída tanto pelas obras valorizadas e lidas na esfera escolar como aquelas restritas (ou “banidas”) à esfera do privado. Se consideramos cultura literária como “espaço simbólico pessoal,

caracterizado pela heterogeneidade das referências” (ROUXEL, 2013a, p. 169) e de caráter plural, visto a “irreduzível singularidade do *corpus* de leituras próprio a cada leitor” (ROUXEL, 2013a, p. 169), chegamos à conclusão de que não há formatos pré-concebidos para as obras que podem compor a cultura literária do aluno em suas interleituras, entendidas como “rede de relações que um leitor estabelece entre um texto e outros textos (...). O texto adquire *para o leitor* uma significação mais rica, amplificada ou nuançada pelo eco dos textos lidos anteriormente” (ROUXEL, 2013a, p. 172, grifo da autora). Rouxel fala em uma cultura literária ativa, “que requer engajamento do leitor e em troca o ajuda a pensar” (ROUXEL, 2013a, p. 171) em oposição a uma cultura literária passiva e considera, nessa medida, a existência de dois *corpus*: o escolar, caracterizado pelas obras valorizadas pela instituição e constituída pelos cânones e obras clássicas e a interpretação deles e o privado, com as leituras que são valorizadas pelo jovem, utilizadas por ele fora da escola e extremamente significativas para a vida dos leitores no processo de identificação durante o ato de leitura.

Não se trata de adotar as leituras valorizadas pelos jovens fora da escola e abandonar os clássicos, ou de um vale-tudo durante as aulas em que qualquer interpretação do texto literário seja aceita, mas sim de adotar uma abordagem dialética de ensino capaz de valorizar os saberes i. sobre os textos, associados à familiaridade com os gêneros como conto ou fábula, descobertos no contato com a leitura em um processo de automatização do ato de leitura; ii. sobre si, constituído pela “afirmação de uma subjetividade em ato de leitura” (ROUXEL, 2013, p.21) e iii. sobre o ato léxico ou metaléxico, já que “é conveniente ensinar os alunos a evitarem uma subjetividade desenfreada, fonte de delírio interpretativo.” (ROUXEL, 2013, p. 22).

A leitura em sala de aula e fora dela tem o mesmo potencial para provocar identificação, engajamento, (re)significação, (re/des) construção do leitor, mas é importante lembrar que se no atual paradigma de ensino “o que importa em sala de aula é o consenso quanto a uma interpretação; o que importa para o leitor é a maneira com que o texto lhe fala

e age sobre ele.” (ROUXEL, 2013a, p. 177). Rouxel (2013a) salienta como no paradigma atual de ensino é valorizado um leitor modelo idealizado pela escola, deixando-se de lado os leitores empíricos e reais, fundamentais no processo de atualização singular do texto do autor e, nessa medida, também na identificação desse leitor com a obra.

A proposta não é criar diferentes interpretações para o texto, mas sim, criar estratégias para desenvolver o gosto pela leitura literária em três dimensões: i. singularidade do sujeito leitor, que envolve a leitura de si mesmo e a construção identitária como parte do processo de apropriação de uma obra literária; ii. alteridade, na medida em que me reconheço no outro, isso me traz a possibilidade de (re/des) construção de mim mesmo; iii. reconhecimento da experiência de mundo do leitor em relação ao texto literário: quando é permitido ao leitor trazer sua experiência, possibilita-se a compreensão do leitor sobre o mundo, a ressignificação e também ampliação dele (ROUXEL, 2013).

Essa perspectiva se coaduna com a Estética da Recepção⁴, revolucionária quando passa a considerar os aspectos de produção, recepção e circulação das obras, valorizando, sobretudo, o lugar do leitor na relação dialógica entre autor, obra e leitor, contrariamente às perspectivas das Teorias Literárias anteriores, como os formalistas russos e os estruturalistas, que buscavam a objetividade na análise dos textos literários. 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.

Constata-se, portanto, a necessidade de mudança paradigmática de ensino, que desloque o objeto de ensino da *literatura* para a *leitura literária* (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS,

4 Para aprofundamento, sugere-se a leitura de JAUS, H. R. A história da Literatura como provocação à Teoria Literária (1967). São Paulo: Ática, 1994. Série Temas, Vol. 36 e ZILBERMAN, R. Recepção e leitura no horizonte da literatura. In.: Alea: Estudos Neolatinos. vol. 10, n. 1, Rio de Janeiro, Jan./Jun. 2008. ISSN 1517-106x. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X200800100006>. Acesso em 22 jun. 2017.

2013). Quais as dificuldades para a mudança paradigmática? A formação do leitor literário com a mediação da escola pressupõe um trabalho com obras e abordagens específicas valorizadas pela instituição. Além disso, há perspectivas diferentes do trabalho com a leitura literária no ensino fundamental.

Rezende (2018) trata da questão da mediação do professor para a formação do leitor literário nesse segmento. No fundamental I, há sim mediação e trabalho com a fruição e a estética literárias, mas, no fundamental II, essa perspectiva se perde, já que, com a divisão dos componentes curriculares entre diferentes professores, apenas à Língua Portuguesa é quem cabe o trabalho com a leitura literária e, mesmo nesse componente, a leitura literária irá se consolidar “como sustentação do aprendizado da língua, raramente porém, na sua dimensão estética” (REZENDE, 2018, p. 96). O trabalho com os textos literários se dissolve nas práticas escolares, em meio ao trabalho com outros gêneros não literários.

A autora ressalta a mudança no ensino no caso do componente curricular Língua Portuguesa: o texto – não só o literário – ganhou centralidade e passou a ser a unidade básica do ensino, consolidado por meio da teoria dos gêneros bakhtiniana. Essa é, segundo a autora, a perspectiva dos documentos oficiais do MEC, alinhada com as pesquisas linguísticas do meio universitário para atualizar a didática da língua. Se o ensino da língua se renova, o mesmo não acontece com o ensino de literatura. Dalvi, Rezende e Jover-Falheiros (2013) pontuam como nos últimos quarenta anos, “tem havido uma intensa discussão sobre literatura e educação e uma crítica ferrenha às práticas escolares de (não) leituras literárias” (DALVI; REZENDE; JOVER-FALHEIROS, 2013, p. 9). Os PCN (Brasil, 1998) “deixam de prever o leitor como instância da literatura” (REZENDE, 2018, p. 96) e, se o texto é

o foco do processo de aprendizagem, a abordagem restringe-se a aprender *sobre* ele, desconsiderando-se o leitor em seu papel de atualização do sentido do texto.

Rezende (2013; 2013a; 2018) aponta paradoxos na relação leitura-escola relacionadas à formação inicial do professor e à cultura escolar. Entre as causas apontadas, a autora se refere à concepção de ensino de literatura que orienta os currículos dos programas de ensino superior (cursos de Letras e Licenciatura). Eles geralmente seguem um “modelo convencional da história da literatura, linear e progressiva, e o modelo de análise e interpretação dos gêneros literários” (REZENDE, 2013a, p. 11) e, em decorrência disso, os professores que passam por essa formação inicial acabam transpondo esse modelo de ensino para o nível básico (fundamental e médio). Assim, o que tem-se, na prática, sendo “ensinado” nas escolas, especialmente no ensino médio⁵, 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.

Além disso, se não há resistência do aluno quanto à leitura, uma abordagem de ensino que parte da leitura literária exige uma relação tempo/espaço que propicie fruição, reflexão e elaboração (REZENDE, 2013a), uma perspectiva que esbarra em outro ritmo, o da própria cultura escolar.

Por fim, entre os inúmeros os fatores que compõem desafios para o ensino de literatura – ou, como defendem alguns autores, de leitura

⁵ Rezende (2013, p. 109) aponta que há diferentes perspectivas de formação do leitor mesmo no caso de uma abordagem tradicional de ensino ao se comparar os níveis de ensino fundamental e médio. No fundamental, como o foco seria a formação do gosto pela leitura, há mais espaço para leitura subjetiva do aluno que serviria de ancoragem para a interpretação do texto. No ensino médio, no entanto, o foco seria a história literária e o processo de execução das obras.

literária – na escola, some-se a eles um terceiro que se relaciona a um contexto em que até mesmo os conceitos de livro - enquanto objeto material – e de leitor se ressignificam, a partir, principalmente, da influência das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e as novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Esse não é um fenômeno atual.

1. O terceiro desafio para a formação de leitores nas escolas: Os leitores de outros suportes que já não têm familiaridade com o livro impresso

Chartier ([1998]) explica que os textos escritos mudam de suporte, assim como as formas de produção, de circulação e de consumo se alteram. Isso tudo influencia não só as práticas de leitura, mas a própria concepção dela. Aqueles que o autor chama de “leitores eletrônicos” se envolvem em práticas que podem, inclusive, prescindir do impresso em papel.

[A] relação da leitura com um texto depende, é claro, do texto lido, mas depende também do leitor, de suas competências e práticas, e da forma na qual ele encontra o texto lido ou ouvido (...). O texto vive uma pluralidade de existências. A eletrônica é apenas uma dentre elas. (CHARTIER, [1998], p. 152).

Lemke (2010, p. 1) afirma que “nenhuma tecnologia é uma ilha” e, se as tecnologias pressupõem complexificação, elas ainda assim estão situadas em redes mais amplas de outras tecnologias e também em redes de práticas culturais. Não podemos nos esquecer de que é na interação com outros seres humanos que nasce a necessidade de atribuir sentidos. E as práticas sociais são sempre a parte de um sistema mais amplo, complexo e interdependente.

O contexto atual envolve as TIC, em que as práticas sociais de leitura continuam (como sempre estiveram) em constante modificação e envolvem uma grande multiplicidade de linguagens, modos

ou semioses dos textos em circulação no atual contexto, seja nos textos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não. As fronteiras entre leitor e autor tornam-se mais difíceis de definir. Hoje, “nossas tecnologias estão nos movendo da era da ‘escrita’ para a era da ‘autoria multimidiática” (LEMKE, 2010, p. 2).

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar. (ROJO, 2012, p. 19).

O conceito de Multiletramentos refere-se às multiplicidades cultural e de novos textos de caráter multimodal em circulação atualmente. O conceito de Novos Letramentos está associado ao advento das TIC/TDIC e é fator determinante para o surgimento de uma nova ética, que envolve novas formas de participação, de compartilhamento de textos, de autoria entre outras. Retomamos aqui o conceito de Novos Letramentos proposto por Knobel e Lankshear (2007), que traz a ideia de uma nova mentalidade envolvendo o uso das TIC. Os autores explicam que o uso das TIC se popularizou em função de ferramentas digitais hoje disponíveis aos usuários. Programadores criam os códigos-fonte que são armazenados como códigos binários, 0 e 1, formando um tipo de língua franca envolvendo diferentes semioses: texto, som, imagem estática ou em movimento são constituídos, basicamente, por esses dois dígitos em computadores, *hardwares* específicos para jogos como o X-box ou *Playstation*, leitores de Cds ou mp3 ou qualquer outro aparato digital. Além disso, alguns aplicativos tornam a manipulação das diferentes semioses/modos/modalidades muito simples para qualquer usuário com acesso a essas ferramentas. Assim, aplicativos como o *photoshop* ou *photoscape* podem ser utilizados para a edição de imagens, assim como editores de

vídeo, de imagem, de som e uma infinidade de outros. Muitos desses aplicativos estão disponíveis *on-line* para serem baixados de graça e podem ser utilizados por qualquer usuário para, “por exemplo, criar um texto multimodal e compartilhá-lo com uma pessoa, um grupo ou uma comunidade inteira.” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 7, tradução minha). Essas novas práticas se tornam cada vez mais participativas, colaborativas, distribuídas e menos centradas na figura de um autor em oposição às práticas letradas tradicionais. Além disso, envolvem um novo *ethos* em suas novas formas de relacionamento e questões identitárias.

Tudo isso caracteriza os Novos Letramentos, de acordo com o conceito proposto pelos autores. Acharmos importante ressaltá-los aqui para contextualizar os letramentos digitais⁶ como parte dos Novos Letramentos, mas sem perder de vista que o próprio conceito de letramentos já se refere a práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita (por isso nos referimos a eles no plural). A nosso ver, embora os letramentos digitais guardem especificidades que os caracterizam, também se referem a práticas sociais situadas e, por isso mesmo, a eles se aplica o princípio de que todo letramento é letramento em algum gênero, como salienta Lemke (2010).

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. É nesse contexto que se dá a aprovação da BNCC, que norteia, entre tantas outras coisas, também a formação dos leitores literários por intermédio da escola, na medida em que os Currículos dos

6 Para Erstad, letramento digital implica habilidade em operar a tecnologia associada à competência de fazer isso em diversos contextos diferentes. Cf.: ERSTAD, O. Trajectories of Remixing: Digital Literacies, Media Production, and Schooling. In.: Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices. Peter Lang Publishing, 2008. pp. 177-202.

Estados são criados a partir das concepções do documento e, na sequência, os Projetos Político-Pedagógicos das escolas serão criados a partir dos Currículos Estaduais.

Olhares a partir da Base

A BNCC, de uma forma ampla, articula o velho e o novo: as propostas de documentos norteadores da educação a novas concepções de ensino decorrentes de pesquisas recentes. O texto introdutório da BNCC evidencia isso.

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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BNCC, 2017, p. 7).

No caso de Língua Portuguesa, a BNCC também dialoga com documentos anteriores. Ela mantém a concepção dos PCN, Língua Portuguesa (Brasil, 1998) no que se refere à centralidade do texto na “definição dos conteúdos, habilidades e objetivos” (BNCC, 2017, p. 67) sempre articulado aos gêneros textuais/discursivos que circulam em diferentes esferas/campos de circulação dos discursos⁷.

⁷ No Brasil, referencial teórico importante são os estudos do que convencionou-se chamar Círculo de Bakhtin. Entre os autores, estão o próprio Mikhail Bakhtin, V. N. Volochínov e P. Medvedev entre outros. Para saber mais sobre a questão do conceito de gêneros textuais/discursivos, sugerimos cf.: BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953]. p. 261-306. Também é importante citar a apropriação dos gêneros textuais/discursivos como objetos ensináveis no Brasil, que tem como referencial teórico-metodológico os estudos do Grupo de Genebra. Ver SCHNEUWVLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). (BNCC, 2017, p. 67)

A palavra “atualização” é importante aqui. No caso do componente Língua Portuguesa, fica claro que documentos e pesquisas anteriores à BNCC continuam presentes na concepção do documento, mas de forma mais abrangente, por isso o sentido de atualização faz sentido.

A discussão sobre as práticas de linguagem também nos ajuda a entender isso. 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.

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BNCC, 2017, p. 69).

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.

Assim como as pesquisas de décadas atrás foram fundamentais para nortear a concepção de documentos como os PCN (Brasil, 1998), hoje novas pesquisas irão nortear a concepção da

e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláias Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

BNCC, como a abordagem dos Multi e Novos Letramentos.

O prefixo Multi-, do conceito de Multiletramentos (NLG, 2006 [2000/1996]; ROJO, 2012) refere-se a uma dupla multiplicidade: a cultural e a de novos textos de caráter multissemiótico/multimodal que circulam atualmente (em meio impresso ou não). As duas abordagens norteiam a BNCC, em seu componente curricular Língua Portuguesa. Os Multiletramentos, em sua dimensão do trabalho com novos textos de caráter multissemiótico e com a multiplicidade cultural, incluindo a cultura digital são citados já no texto introdutório da BNCC, Língua Portuguesa. O texto prevê o trabalho com textos de diferentes gêneros discursivos, diferentes mídias e prevê que outros gêneros podem ser incorporados ao Currículo das escolas, o que abre possibilidade para um trabalho que contempla tanto os letramentos locais, quanto aqueles que são valorizados socialmente. A abordagem dos Multiletramentos no componente curricular Língua Portuguesa prevê o ensino a partir de práticas em que se articule o trabalho com “o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc” (BNCC, 2017, p 70).

A concepção de um novo leitor se evidencia no documento.

Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. (BNCC, 2017, p. 68).

Quando articulamos o texto introdutório da BNCC, Língua Portuguesa, a uma das competências específicas desse componente curricular, a visão de

formação do leitor por parte da escola, incluindo o literário, amplia-se e “atualiza-se”. O documento prevê a formação de um sujeito capaz de

[Competência 9] Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BNCC, 2017, p. 87).

Não 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.

[Competência 10] Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BNCC, 2017, p. 87).

O perfil do aluno é de um jovem que “participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo” (BNCC, 2017, p. 136) (...) “em práticas de diferentes esferas/campos de atividade humanas”. (BNCC, 2017, p. 67).

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*, alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. (BNCC, 2017, p. 70).

Outro aspecto importante a salientar é o de que, no texto da BNCC, Língua Portuguesa, anos finais, fica claro que os anos finais são continuidade dos anos iniciais. Os segmentos (anos iniciais e finais – assim como o ensino médio) não são segmentos dissociados uns dos outros, mas há uma complexificação do processo de ensino-aprendizagem conforme o estudante avança na vida escolar em vários aspectos: *i.* a possibilidade de aprofundamento dos conhecimentos, visto a ampliação do número de componentes curriculares e, conseqüentemente, de professores; *ii.* continuação da formação para a autonomia em práticas de linguagem realizadas pelos jovens dentro e fora da escola, inclusive no que diz respeito ao tratamento dos gêneros textuais que circulam em diversas esferas de comunicação. Os gêneros textuais também são organizados em diferentes “campos de atuação”⁸, que funcionam neste componente como um dos eixos estruturantes.

No caso específico do Campo artístico-literário cuja análise embasa a análise proposta aqui de formação do leitor literário, 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. Mais do que isso, amplia-se essa perspectiva, nos anos finais, para formação de um “leitor-fruidor”, definido como “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” (BNCC, 2017, p. 138). A arte em geral, com foco na arte literária, é prevista em seu potencial humanizador, que vai muito além de sua função utilitária. O exercício da empatia e do diálogo, o contato com uma diversidade de “valores, comportamentos,

⁸ Nos anos iniciais, os campos são o da vida cotidiana, da vida pública, artístico-literário e de estudo e pesquisa. Nos anos finais, os campos sofrem modificação: o campo da vida cotidiana não está mais previsto, o artístico literário e o das práticas de estudo e pesquisa permanecem e há também os campos de atuação na vida pública e jornalístico-midiático.

crenças, desejos e conflitos (...) e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente” (BNCC, 2017, p. 139), a literatura como forma de “compreender a si mesmo” (BNCC, 2017, p. 139) apontam para uma abordagem que propicia o diálogo com o texto literário por parte do leitor, diferente da abordagem para o ensino de literatura já consolidada na escola e que tem se mostrado falha em possibilidades de formação de leitores literários.

No Ensino Médio, o processo de aprofundamento continuará, assim como previsto na transição do fundamental, anos iniciais para o fundamental, anos finais.

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. (BNCC, 2017, pp. 61, 62)

A BNCC articula uma proposta para a leitura literária que parte da perspectiva “que leva em conta a particularidade da leitura subjetiva do aluno e não apenas a de especialistas e do livro didático” (REZENDE, 2018, p. 96) e a amplia, “ganham legitimação as culturas juvenis e multimodais, associadas às novas tecnologias, alterando bastante os horizontes curriculares de todo o ensino básico” (REZENDE, 2018, p. 96).

Assim, não se trata de desconsiderar as práticas já consolidadas pela escola, mas de ampliá-las por meio de novas perspectivas para o ensino de leitura literária, tanto no que concerne à dimensão do leitor como produtor de sentidos do texto, quanto à necessidade de fruição que o texto literário exige e das novas práticas letradas dos jovens alunos envolvendo a leitura literária em diversas mídias e

novas éticas, como, exemplo, referentes à produção e compartilhamento de textos.

Considerações finais

A mudança de paradigma de ensino de literatura, ou melhor dizendo, de leitura literária aqui no Brasil é necessária e a BNCC alinha-se com essa perspectiva de ensino conforme discutido aqui. O documento sinaliza a formação de leitores literários capazes de estabelecer uma relação significativa com o texto literário, na medida em que prevê: *i.* ampliação do universo pessoal dos leitores literários; *ii.* ampliação não só da relação do leitor com o mundo interior dele, no sentido de ressignificar-se e compreender-se melhor, mas também *iii.* ampliação da cultura literária do leitor e *iv.* envolvimento do leitor em práticas de leitura, inclusive a leitura literária, que exigem multi e novos letramentos.

O artigo proposto aqui buscou trazer inteligibilidade sobre essas questões à luz do documento, no entanto, ainda se fazem pertinentes pesquisas envolvendo a formação de leitores literários mediada pela escola que abordem os mais diversos aspectos: *i.* pesquisas de caráter teórico sobre os Currículos dos Estados e dos Municípios que estão sendo produzidos norteados pela BNCC; *ii.* pesquisas que tomem como objeto de estudo materiais didáticos produzidos pelas Secretarias (estaduais/municipais) embasados pela BNCC ou mesmo pelos Currículos “novos” criados a partir dela; *iii.* pesquisas de caráter situado sobre o impacto desses documentos em aspectos como a formação dos profissionais que atuam nessas redes.

Especificamente relacionadas à formação do leitor literário articuladas aos Multi e Novos Letramentos presentes na BNCC, abrem-se possibilidades de pesquisas sob vários aspectos, como por exemplo, *i.* o *new ethos* decorrente do engajamento em práticas letradas que

caracterizam novas formas de autoria, produção e compartilhamento de conteúdo no ciberespaço; *ii.* questões identitárias decorrentes desses novos letramentos nos quais esses jovens se engajam; *iii.* entender como a escola incorpora (ou pode incorporar) esses novos letramentos às práticas escolares e possibilitar mudanças na escola, muitas vezes ainda guiada por uma concepção tradicional de letramento e formação do leitor; *iv.* entender, em contextos situados de pesquisa, como a formação do leitor literário pode estar articulada à concepção dos multi e novos letramentos.

Por fim, é importante lembrar que o direito à literatura, como preconiza Antônio Candido (2013) e a BNCC (2017, p. 86), é um direito humano e, nessa medida, precisa ser de fato garantido no processo de implementação das políticas públicas após a aprovação da BNCC, sob pena de que a formação de leitores literários continue sendo mais um fator de desigualdade social neste país.

Referências:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 174 p.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União, 26 jun. 2014**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 25 de abril de 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** (Versão dezembro 2017). Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>.

Acesso em 31 de maio de 2020.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: _____. Vários escritos, 6a ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2013. pp. 171-193.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/Roger Chartier**; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes – [São Paulo]: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, [1998]. 160 p: il. – (coleção: prisma).

DALVI, M. A.; REZENDE, L. R.; JOVER-FALEIROS, R. Apresentação. In: _____. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, pp.9-15.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Eds.). **A new literacies sampler**, New York: Peter Lang, 2007.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). **Digital literacies: Concepts, Policies and Practices**. Peter Lang Publishing, 2008.

LEMKE, Jay L.. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. Trab. linguist. apl., Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, Dec. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 de fevereiro de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>.

NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. In.: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). **Multiliteracies: Literacy, Learning and the Design of Social Futures**. Londres/Nova York: Routledge, 2006 [2000/1996].

OLIVEIRA, G. R. de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências; orientação Neide Luzia de Rezende**. 2013. 377 p. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. 4. ed.

Instituto Pró-Livro. 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em 22 jun. 2017.

REZENDE, N. L. **O ensino de literatura e a leitura literária**. In: DALVI, M. A.; REZENDE, L. R.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 99-112.

_____. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, A. & LANGLADE, G. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. Amaury C. Moraes et al; coord. e rev. Neide L. Rezende; Rita Jover-Faleiros. São Paulo: Almeida, 2013a, pp. 7-38.

_____. **Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas**. Estud. av., São Paulo, v. 32, n. 93, p. 93-105, Aug. 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200093&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 de maio 2020. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180032>.

ROJO, R. **Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In.: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROUXEL, A. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. In: DALVI, M. A.; REZENDE, L. R.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. Trad. Neide Luzia de Rezende. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 17-33.

_____. Apropriação singular das obras e cultura literária. In.: ROUXEL, A. & LANGLADE, G. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. Amaury C. Moraes et al; coord. e rev. Neide L. Rezende; Rita Jover-Faleiros. São Paulo: Almeida, 2013a, pp. 165-189.

ZILBERMAN, R. A teoria da literatura e a leitura na escola. In.: _____. **A leitura e o ensino de literatura. 2. ed.** São Paulo: Contexto, 1988.

Submissão: fevereiro de 2020.

Aceite: junho de 2020.