



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA LICENCIATURA
PLENA EM LETRAS**

THAÍS TOMÉ GONDIM

**ANÁLISE SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO LITERÁRIO
NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

SERRA TALHADA-PE

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA LICENCIATURA
PLENA EM LETRAS**

THAÍS TOMÉ GONDIM

**ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Serra Talhada, como requisito obrigatório para conclusão do curso e obtenção do grau de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Noadia Iris da Silva.

**SERRA TALHADA-PE
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

637a Gondim, Thais Tomé Gondim
 ANÁLISE SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA
BASE
 NACIONAL COMUM CURRICULAR / Thais Tomé Gondim Gondim. - 2019.
 38 f.

Orientadora: Noadia Iris da Silva.
Inclui referências.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Letras, Serra Talhada, 2019.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Letramento Literário. 3. Percepções de professores. I. Silva, Noadia Iris da, orient. II. Título

CDD 410

Com base no disposto na **Lei Federal Nº 9.610**, de 19 de fevereiro de 1998 [...]. Autorizo para fins acadêmicos e científicos a UFRPE/UAST, a divulgação e reprodução TOTAL, desta monografia intitulada **ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**, sem ressarcimento dos direitos autorais, da obra, a partir da data abaixo indicada ou até que a manifestação em sentido contrário de minha parte determine a cessação desta autorização.

Assinatura

Data

THAÍS TOMÉ GONDIM

**ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras, produzido na Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE/UAST.

Orientador:

Prof.^a. Dr.^a. Noádia Íris da Silva / UFRPE

Examinadores:

Prof.^a D.^a Fátima Soares da Silva Carvalho

Prof.^a. M.^c Luíza Victor de Araújo

Serra Talhada – PE, 13 de dezembro de 2019

Sonhos determinam o que você quer. Ação determina o que você conquista.

Aldo Novak

Dedico este trabalho a Deus, a minha família, em especial a minha filha, Melissa, a meu pai Antônio e minha mãe Maria Aurena, que nunca mediram esforços para tornar esse objetivo possível. Dedico também aos meus irmãos Laís e Sidel, a minha cunhada Nyedja, ao meu companheiro Ramon, pois nos momentos de dificuldade, este não me permitiu desistir. Dedico ainda aos meus amigos Isac e Raniele, que sempre se dispuseram a me ajudar nessa trajetória e às minhas amigas que levarei da universidade para a vida: Maria Maynara, Viviane Diniz e Michele Lopes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu maior Mestre, Deus, por ter me dado força, sabedoria e saúde para que eu fosse capaz de conquistar mais uma vitória. Sou grata à minha família, pela fundamental contribuição e apoio aos meus estudos. À universidade, seu corpo docente, direção e administração que me oportunizaram enxergar mais distante, mantendo a ética e a disposição de sempre atender seus discentes. Agradeço a minha professora orientadora Dr.^a Noadia Iris da Silva, pelo seu suporte, pelas suas correções, orientações e incentivo à conclusão deste trabalho. Gratidão aos demais professores que me proporcionaram conhecimentos para me tornar a profissional que sou hoje.

RESUMO

O presente trabalho versa sobre as concepções de literatura e letramento literário nas documentos oficiais relativas aos anos finais do Ensino Fundamental. Pesquisadores argumentam que o ensino de literatura tem se caracterizado pela pouca atenção ao texto literário em si e o apego às questões históricas. A literatura sofreu uma espécie de apagamento na escola. Diante desse cenário, a presente pesquisa teve por objetivo principal investigar as concepções de literatura e letramento literário contidas nos seguintes documentos oficiais dirigidos aos Anos finais do Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Objetivou-se ainda, conhecer as percepções de 10 professores de Língua Portuguesa, dos anos finais do Ensino Fundamental, do município de São José do Belmonte/PE, sobre os conteúdos indicados na Base. A metodologia utilizada aborda, simultaneamente, critérios qualitativos e quantitativos. Nossos dados foram coletados por intermédio de questionários e de entrevistas. Os resultados sugerem que os participantes possuem um bom conhecimento da BNCC, o que nos faz pressupor que tal proposta curricular terá boa aceitação entre os docentes quando de sua implementação na citada rede municipal a partir de 2020.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular; Letramento Literário; Percepções de professores.

ABSTRACT

This work deals with the conceptions of literature and literary literacy officials curricula proposals for the final years of elementary school. Researchers argue that the teaching of literature has been characterized by little attention to the literary text itself and attachment to historical issues. The literary object does not seem to occupy the same place it already was. According to Cosson (2016), literature suffered a kind of erasure at school. In this context, this research aimed to investigate the conceptions of literature and literary literacy contained in the following official documents addressed to the final years of elementary school: National Curriculum Parameters (BRASIL, 1997) and the Common National Curricular Base (BRASIL, 2018). The objective was also to know the perceptions of 10 teachers of Portuguese Language, from the final years of elementary school, in the city of São José do Belmonte / PE, about the contents indicated in the Base. The methodology used addresses both qualitative and quantitative criteria. Our data were collected through questionnaires and interviews. The results suggest that the participants have a good knowledge of the BNCC, which makes us assume that such curriculum proposal will have good acceptance among the teachers upon its implementation in the mentioned municipal network from 2020.

KEYWORDS: Base Nacional Comum Curricular; Literary literacy; Teacher's perceptions.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO POSSIBILIDADE DE AMPLIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA COM A LITERATURA.....	11
1.1 Sobre o letramento e leitura	12
2. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	15
2.1 Dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997) à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL,2017)	16
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	19
3.1 Unidades de análise	24
3.2 Contexto da Pesquisa	25
4. PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O LETRAMENTO LITERÁRIO NA BNCC.....	26
CONSIDERAÇÕES.....	32
REFERÊNCIAS.....	34

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa investigar as linhas teóricas de literatura e letramento literário presentes nos documentos oficiais voltados para o Ensino Fundamental II, a saber: PCN+ Ensino Fundamental: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002); Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental (2018).

Para o desenvolvimento do indivíduo como um todo, a leitura literária é amplamente reconhecida como de suma importância e em especial, de sua capacidade crítico reflexiva. Rildo Cosson (2016) complementa que a literatura constitui forma especial de arranjo da linguagem e, por sua especificidade de abordagem do mundo e das coisas, torna-se indispensável aos indivíduos leitores. Retomando a ideia de Antonio Candido, quando justifica a leitura literária como um bem tão necessário quanto outras atividades triviais: a “literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo” (COSSON, 2016, p. 16), ressalta o autor.

Caminhando em direção contrária ao valor da literatura, as aulas desse conteúdo apresentam diversas incongruências, ressaltadas por Rildo Cosson.(2016) Ensino voltado à historiografia literária; valorização do autodidatismo nas leituras literárias, como se não fosse preciso um direcionamento que garantisse maior proveito dos textos lidos; apego ao livro didático sem preocupação com as fontes originais do texto literário; falta de delimitação do que seja ou não literário, entre outros, constituem algumas das facetas do ensino de literatura no Brasil.

Em razão do apego a práticas pedagógicas cuja aplicação não se adapta aos dias de hoje, as aulas de literatura conservam um aspecto conteudístico, com avaliações restritas à estrutura do livro e que não permitem o exercício das inferências e correlações com a realidade (COSSON, 2016). Este autor constata ainda que as práticas adotadas no ensino fundamental dão ênfase à multiplicidade de textos literários, especialmente aqueles voltados ao público infantojuvenil, sem uma análise mais acurada de seu teor e que contemple, a um só tempo, tanto o aspecto frutivo da leitura quanto suas inter-relações com outros sistemas semióticos.

Nesse sentido, o autor constata que o lugar destinado à apreciação da obra em seu aspecto estético é restrito, impedindo que o estudante se aproprie daquilo que lê. As aulas de

literatura assumiriam, pois, identidade mais próxima das aulas de história, com estudos voltados à periodização e sequências literárias.

Considerando esse panorama relacionado tanto às experiências de leitura em espaços não-escolares quanto aos processos de leitura literária guiados em sala de aula, as orientações do Ministério da Educação para a área de Linguagens, propõem que, por meio das atividades de leitura, “o aluno se reconheça como leitor, ou que veja nisso prazer, que encontre espaço para compartilhar suas impressões de leitura com os colegas e com os professores” (BRASIL, 2006, p. 70, 71). Esse parecer evidencia dois aspectos concernentes a uma leitura literária proveitosa: que o estudante tenha uma experiência ativa com a leitura e que esta seja motor para uma discussão em que o aluno leitor se posicione com base em sua percepção da leitura literária em seus entrelaçamentos com a realidade imediata ou outras correlações possíveis.

No momento em que as práticas de trabalho sobrepujam a reflexão consciente sobre o entorno, que se utiliza das linguagens, por exemplo, priva-se o ensino de uma perspectiva mais abrangente e voltada ao desenvolvimento do pensamento autônomo. Nesse contexto de pouca atenção ao caráter de reflexão e investigação favorecido pelas práticas de ensino e conteúdos, é imperioso buscar a formação de leitores críticos, que se posicionem em relação ao que leem. Conforme postulam as Orientações Curriculares

Tomando este cenário como inspirador, esta pesquisa objetiva investigar as linhas teóricas de literatura e letramento literário presentes nos documentos oficiais voltados para o ensino fundamental. Desse modo, este trabalho tem o seguinte problema como norteador: como as prescrições oficiais para o ensino fundamental se aproximam ou não dos pressupostos do letramento literário e que papel atribuem à literatura?

A pesquisa nos documentos oficiais foi feita a partir da análise documental, com base nos pressupostos de Cellard (2012), em contínuo diálogo com trabalhos na área e as discussões de Candido (2011); Cosson (2014, 2016); Kleiman (2016);

Esta pesquisa está dividida em 4 capítulos. No capítulo 1, é discutido o conceito de literatura e letramento literário. No capítulo 2, é abordado as orientações curriculares para o Ensino Fundamental. O capítulo 3 está dedicado ao desenho metodológico desta pesquisa. O capítulo 4 trata da percepção de professores sobre o letramento literário na Base Nacional Comum Curricular. E por fim, as considerações finais.

1

O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO POSSIBILIDADE DE AMPLIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA COM A LITERATURA

De acordo com Maria Sílvia Pires Oberg (2014), no seu artigo intitulado “Onde estão as chaves? Considerações sobre a formação do leitor e a fruição literária”, para que existam leitores, é necessário que toda uma engrenagem se movimente, acionada por várias *chaves*: livros, mediações, mediadores, contextos socioculturais favoráveis, entre outras. Pois os livros sozinhos, à disposição nas estantes, não fazem, necessariamente, o milagre da *leitura*. [...] Na maioria das vezes, são necessárias mediações socioculturais variadas para que o contato com os livros se transforme em leitura [...].

Apesar de não aparecer explicitamente o termo letramento, é enfatizada a necessidade de que os alunos sejam introduzidos nas especificidades do objeto literário, com vistas a desenvolver uma apropriação crítica das leituras. Não se trata apenas de dar livros, abarrotar bibliotecas; o conhecimento de literatura deve ser sistematizado como qualquer outro. Quando os alunos-leitores têm acesso aos livros em conjunto com orientações e práticas para uma leitura literária eficiente, ler torna-se produtivo e significativo. Deve-se ressaltar que todo esse processo não consiste na aprendizagem de técnicas de leitura, nas quais subjaz uma concepção mecanizada do ato de ler. Ler, do ponto de vista do letramento literário, é um ato sempre em construção e aberto à criação do leitor.

Nessa perspectiva, as “práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno.” (COSSON, 2016, p. 47). Ou seja, do ponto de vista da qualidade e resultados, não é possível desvincular a teoria da prática literária. Propõe-se, portanto, o reconhecimento do papel do aluno-leitor enquanto sujeito ativo daquilo que lê e gerador de novas reflexões a partir das leituras às quais teve acesso.

Ao tratarmos de letramento literário é importante compreender que não basta apenas que o indivíduo tenha habilidade de ler textos literários, mas sim compreender e dar significados a esses textos. Procura-se desenvolver o processo da escolarização da literatura, inovando, fortalecendo e ampliando a educação literária que ofertamos nas escolas. Cosson (2012, p. 12) afirma:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor.

Ainda de acordo com Cosson (2012), falta um objeto próprio de ensino da literatura, alguns professores se prendem apenas na História da Literatura e não buscam garantir a função social de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Para Cosson (2012), é essencial que seja colocado como foco das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras. Essa leitura não pode ser realizada, simplesmente pelo prazer absoluto de ler. "Por fim, devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola." (Cosson, 2012, p. 23).

1.1 Sobre letramento e leitura

A origem do termo *letramento* é proveniente do latim, e representa-se com o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. De acordo com Soares (2008), implicitamente, no conceito de letramento literário está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Diferenciando-se assim do conceito de letramento como um ato de ler e escrever apenas mecanicamente estimulado e controlado, assumindo a ideia de questionar, indagar e posicionar-se possibilitando uma aprendizagem e domínio no campo da leitura e escrita e não apenas a decodificação, reconstrução e ampliação de sentidos.

De acordo com Kleiman (2016p,19) o letramento pode ser sintetizado, como “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”. Sendo assim para cada modalidade comunicativa, deveria haver um letramento correspondente. No entanto, a escola atual, geralmente, trabalha basicamente com um tipo de letramento relacionado à categoria alfabetizado/não alfabetizado. Ainda há bastante dificuldade para que se compreenda que as práticas de leitura e escrita só se efetivam na imersão sociocultural.

Para Cosson (2016, p.49), no texto literário encontra-se a possibilidade máxima de exploração de seus recursos e contribuições. Dentro do letramento literário não se pode ignorar as características do texto literário, seu contexto de produção, bem como a maneira

como será recebido pelos indivíduos. O letramento literário não defende a ideia da leitura pela leitura.

Ainda para Cosson, (2016, p.46), os professores e estudantes podem fazer da leitura literária uma prática significativa para si e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar e dizer ao mundo e dizer a nós mesmos. Uma prática em suma, que tenha como princípio e fim o letramento literário. Podemos então afirmar que o letramento literário é uma abordagem dos textos literários, que proporciona aos alunos um papel ativo perante suas leituras, levando em consideração o contexto e as possibilidades de extensão que os textos oferecem

Assim, o contato do aluno com a literatura será de busca pelo sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade, haverá um estímulo além da decodificação, podendo provocar uma apreciação da obra.

Podemos observar que o letramento literário está relacionado à concepção de leitura, ao seu poder de reconstrução e ampliação do pensamento crítico. Para Cosson (2014, p 41)

“ler é um processo que passa, necessariamente, pelo leitor autor, texto e contexto. De acordo com o teórico, o diálogo da leitura implica construir o sentido do texto ouvindo o ator e compartilhando os sentidos de uma sociedade no entendimento de um texto”. A leitura é um processo para o qual cada um desses elementos – leitor, autor e contexto – concorrem para a compreensão textual. A leitura tem seu papel social enquanto fonte de acesso de diferentes representações da realidade.

Pela própria condição de existência da escrita literária, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Nessa perspectiva, vale ressaltar sua importância na escola ou em qualquer processo de letramento, seja no âmbito escolar ou na sociedade que nos cerca.

O uso da literatura como matéria educativa antecede a existência formal da escola. Regina Zilberman, em *Sim, a literatura educa* (1990), lembra-nos que as tragédias gregas tinham o princípio básico de educar moral e socialmente o povo. Essa tradição cristaliza-se no ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. No primeiro caso, sob o uso pragmático da escrita e da busca do usuário competente, o aluno poderá desenvolver sua capacidade de comunicação pelo contato com um grande e diverso número de textos. No

segundo caso, a linguagem literária, por ser irregular e criativa, não se prestaria ao ensino da língua portuguesa culta, sendo que essa requer um uso padronizado.

A leitura é o resultado de uma série de convenções, ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular, aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que mediam e transformam relações humanas. Leffa nos faz perceber que quando tomamos a leitura como uma prática social corremos o risco de perder a individualidade de cada leitura.

De acordo com Cosson (2014), na verdade, a leitura deve ser pensada como um processo linear, onde destaca-se três processos fundamentais: a *antecipação* consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito; a *decifração* é quando entramos no texto através das letras e das palavras, quando maior é a nossa familiaridade e o domínio delas, mais fácil é a decifração. Chamamos de terceira etapa a *interpretação*, embora seja tomada como sinônimo da leitura, restringimos seu sentido às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto e seu contexto (aquilo que uma comunidade de leitores define como próprio da leitura). Nesse sentido, a orientação fundamental é que o letramento literário precisa acompanhar três etapas do processo de leitura, bem como o saber literário. A literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste em experienciar o mundo por meio de da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários.

Articulando esses pressupostos para torná-los presentes na escola, COSSON (2006) afirma que o caminho que propomos sistematiza as atividades das aulas de Literatura em duas sequências exemplares: uma básica e outra expandida. Essas sequências procuram sistematizar a abordagem do material literário em sala de aula integrando, fundamentalmente, três perspectivas metodológicas: a primeira delas consiste em levar o aluno a construir pela prática do seu conhecimento, sob a máxima do aprender a fazer fazendo. A segunda perspectiva é a técnica do andaime, trata-se de dividir com o aluno e, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. Já a terceira perspectiva é do portfólio, que oferece ao aluno e ao professor a possibilidade de registrar as diversas atividades realizadas em um curso, ao mesmo tempo em que permite a visualização do crescimento alcançado pela comparação dos resultados iniciais com os resultados finais.

Desse modo, é a leitura literária feita pelo aluno que está no centro do processo de ensino e aprendizagem, devendo a avaliação buscar registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las. O professor não deve procurar pelas respostas certas, mas sim pela interpretação a que o aluno chegou, como ele pensou aquilo.

2.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A Base Nacional Comum Curricular, apesar de se constituir apenas numa base para se fazer e pensar o currículo, tem sido apresentada como uma promessa de regular a educação básica no país e melhorar a qualidade do seu ensino reconhecido como falido.

Porém, imerso no contexto das lutas e interesses políticos e econômicos imersos num certo clamor por “eficiência” que se insere, essa base pode vir a ser o marco de um grande retrocesso, pois da maneira que tem sido encaminhada e discutida, promove a formalização de um ensino focado em conteúdos, apostilas, avaliações e rankings. Como se “qualidade de educação” (um termo surrado, apesar de seus sentidos não serem nada acordados) fosse algo facilmente mensurável e a uniformidade fosse desejável. Exames nacionais/internacionais em larga escala não combinam com dialogia e diversidade.

A elaboração da BNCC indica que ela já foi desenhada tendo em vista um debate praticamente inócuo, apenas de homologação. Isso já foi notado na redação relâmpago desse material, já que os especialistas tiveram pouco mais de um mês para esse trabalho, com poucos encontros presenciais.

Além dos trâmites na elaboração da BNCC, todo o processo de consulta pública também não demonstrou real intenção democrática. Esse documento foi divulgado na internet às pressas sem a inclusão da disciplina de história e da parte referente à educação inclusiva. Ao longo do processo de consulta, foram feitas alterações sistemáticas no documento colocado sob análise, sem qualquer informação no site ou imprensa sobre a natureza da revisão realizada.

A consulta popular durou poucos meses e foi feita diretamente pela análise rápida de trechos da primeira versão da base. Como resultado das milhares de contribuições recebidas,

foi apresentado no site da Base muitos gráficos e números, sem qualquer interpretação e sem vinculação explícita e justificada com a segunda versão já publicada, mas não divulgada amplamente. Interessante observar também que os revisores críticos pouco foram levados em consideração.

2.1 Dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1997) à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL,2017)

Mediante as mudanças educacionais e sociais presentes nas décadas de 80 e 90, houve a necessidade de repensar parte dos currículos escolares, visando atender educacionalmente, de forma mais equiparada, todos os cidadãos brasileiros, tendo em vista a universalização da educação básica, pública e laica.

Nesse período, além da reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), criam-se também os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental.

A partir de 1990, começa-se a discutir no Brasil, uma parceria por meio de um documento na Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia), a criação de um currículo de base comum. Assim, alicerçando-se nesse documento, o país, em conjunto com o Ministério de Educação (MEC), inicia uma pesquisa para a criação desse currículo com conteúdos mínimos, valendo-se de diferentes documentos e estatísticas obtidas por censos e avaliações nacionais e internacionais, experiências curriculares e pedagógicas desenvolvidas por escolas e estados do ente federado, bem como por experiências de outros países.

A Secretaria de Educação Básica do MEC, em conjunto com conselhos nacionais e estaduais de educação, dirigentes representantes dos conselheiros municipais de educação, União Brasileira dos Estudantes Secundaristas e integrantes do Fórum Nacional de Educação, bem como com outros profissionais e especialistas da área curricular e professores de universidades, elaborou uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para consulta pública no ano de 2015, cuja composição, consoante com o documento preliminar, leva em consideração as análises dos documentos e diretrizes dos estados do ente federado, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

O propósito da consulta pública da BNCC visa à democratização do que será ensinado em cada ano do ensino básico e em cada disciplina. Isso porque, na visão pós-estruturalista, o

currículo é um objeto de poder, pelo fato de selecionar conteúdos em detrimento de outros. Para a consulta foi criado um site específico para envio de pareceres e, em consequência da disseminação da internet no país, houve mais de doze milhões de sugestões enviadas. Para o site da Base, a formulação desse currículo com parte comum é uma conquista social e vem proporcionar, às escolas, maior clareza sobre o que ensinar. Este novo instrumento curricular tem por objetivo, de acordo com o documento preliminar (BRASIL, 2015, p. 7), “[...] sinalizar o percurso de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Série/Anos Iniciais e Finais, e Ensino Médio [...]”, vindo a atender tanto as legislações base da educação brasileira como também o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares

Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013). O documento substituirá os PCN e as RCNEI, vigorando a partir do segundo semestre de 2016.

A BNCC, em seu documento preliminar, possui um único volume para os três níveis de escolaridade básica, configurando e reunindo os direitos e objetivos de aprendizagem da educação básica, dos níveis de ensino, das áreas do conhecimento e das disciplinas obrigatórias. O documento ressalta que a base não deverá constituir a totalidade dos currículos escolares e que, à parte comum, deve-se acrescentar uma parte diversificada, cujos conteúdos serão escolhidos pela comunidade escolar. No tocante às disciplinas, seus conteúdos estão segmentados e divididos em eixos de conteúdos especificados por ano escolar, o que mostra a necessidade de articulação entre os demais eixos disciplinares e as outras áreas do conhecimento, o que vem a ser possibilitado pelos temas integradores. Segundo o documento preliminar (2015), os objetivos de aprendizagem consideram o nível de desenvolvimento cognitivo, as experiências e os contextos brasileiros. Para esse marco, deve-se considerar que a ideia de atingir objetivos específicos das disciplinas não deve ser entendida como uma sequência para a progressão de anos escolares, uma vez que o professor deve observar, de forma global, o desenvolvimento dos alunos, assim como a fragmentação em disciplina requer um trabalho interdisciplinar. O documento ressalta, ainda, a necessidade de cada instituição escolar, em seu currículo próprio, mesclar a parte comum à parte diversificada, que será elaborada coletivamente pela comunidade escolar.

São analisadas, a seguir, de forma sistêmica e global, as semelhanças e as diferenças entre os PCN e a BNCC na área de língua portuguesa

I – Construções semelhantes entre os dois referenciais curriculares.

II – Ensino contextualizado e interdisciplinar.

III – Dividem-se em áreas do conhecimento.

IV – Possuem alguns temas transversais às disciplinas.

V – Apresentam objetivos/competências gerais que todas as áreas do conhecimento precisam desenvolver em cada nível de ensino, objetivos/competências gerais de cada área do conhecimento e objetivos/competências de aprendizagem de cada disciplina.

VI – Os currículos escolares devem ter uma parte comum, igual a todas as escolas do país e uma parte diversificada, escolhida pelas instituições de ensino e suas comunidades.

VII – Fazem referência ao uso de materiais, recursos e o desenvolvimento de atividades diversificadas e lúdicas, bem como dão ênfase ao uso de tecnologias digitais.

VII – Os conteúdos disciplinares são agrupados em conteúdos semelhantes, criando blocos/eixos

DIFERENÇAS

I – Os PCN apresentam-se como um documento mais filosófico, sem tantas determinações do que se ensinar em cada bloco de conhecimento e em cada ano escolar.

II – Nos PCN enfatiza-se mais claramente que o ensino deve ser contextualizado e interdisciplinar.

III – Diferenças entre os temas que todas as áreas do conhecimento devem trabalhar, assim como apresentam nomenclaturas diferentes para denominá-los.

IV – A BNCC, em seu documento preliminar, apresenta somente um único volume para os três níveis de escolaridade obrigatória.

V – Diferença de segmentação dos blocos de conhecimento (PCN), temas estruturantes (PCNEM) e eixos de conhecimento (BNCC);

3.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

As pesquisas qualitativas se caracterizam como sendo aquelas que buscam compreender um fenômeno no seu ambiente natural onde ocorrem e do qual faz parte. Para que a pesquisa aconteça, é necessário que haja um investigador, que é o instrumento principal por captar as informações, valorizando mais o processo do que o produto. Ao coletar os dados, que podem ser obtidos e analisados de várias maneiras, dependo sempre dos objetivos que o investigador deseja atingir.

A análise documental, assim como as demais pesquisas, buscam produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos, além de conhecer a forma como têm sido desenvolvido. A pesquisa documental é um intenso e vasto exame de inúmeros materiais que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise. Dessa forma, podemos compreender que a análise documental é aquela em que os dados obtidos são provenientes de documentos, com o intuito de extrair informações neles contidas, com o objetivo de compreender um fenômeno. O método utilizado para analisar os documentos chama-se de “método de análise documental”. Esse tipo de pesquisa utiliza métodos e técnicas para a apreensão, compreensão, e análise de documentos dos mais variados tipos.

Esses documentos, partindo da etimologia da palavra “documentum”, significa aquilo que ensina, que serve de exemplo. Para Cellard (), documento é

Tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho [...] pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos (p.79)

A pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, apesar de ambas utilizarem documentos, elas diferem quanto à fonte desses documentos. Na pesquisa documental, domina-se de fontes primárias, a pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema.

A análise documental seja ela qualitativa ou quantitativa, contribui com a observação da evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

De acordo com Ludke e André (1986), a análise documental pode ser entendida como uma série de operações, que visam estudar e analisar um, ou vários documentos, à procura de identificar informações factuais nos mesmos, para descobrir as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais podem estar relacionados, atendo-se sempre às questões de interesse. Essa análise é constituída pelas etapas de escolha e recolha dos documentos e de posterior análise que são: a caracterização de documento, a codificação, os registros, a categorização e a análise crítica.

O estudo dos documentos é compreendido por etapas que vão desde as escolhas e coleta dos documentos até a sua análise. Uma das técnicas para a análise de dados é a análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (1977), consiste de:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.31).

Sendo assim, essa técnica consiste na investigação do conteúdo simbólico das mensagens (conteúdos dos documentos) cuja função é encontrar respostas para as questões formuladas e/ou confirmar hipóteses estabelecidas previamente e também em descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências, do que está sendo comunicado. O pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens em busca de respostas para o problema de pesquisa e, assim, corrobora com a produção de conhecimento teórico relevante para a área em questão.

A pesquisa documental, assim como qualquer outra abordagem, apresenta vantagens e desvantagens em relação aos demais métodos. Dentre as vantagens, Guba e Lincoln (1981) destacam o fato dos documentos constituírem uma fonte estável e rica da qual o pesquisador poderá retirar evidências que fundamentam suas afirmações; podem ser consultados várias vezes; possuem baixo custo financeiro (apenas tempo) permitindo ao pesquisador maior acessibilidade; servem para ratificar, validar ou complementar informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados.

Uma vantagem adicional dos documentos é que eles se constituem uma fonte não reativa, permitindo a obtenção das informações após longos períodos de tempo ou quando a interação com as pessoas podem alterar o seu comportamento comprometendo os dados. Os documentos podem ser considerados uma fonte natural de informação contextualizada (surgindo no contexto e fornecendo informações a respeito dele).

Uma vantagem da abordagem por meio da análise de documentos consiste em utilizar métodos de pesquisa não-intrusivos e dados coletados que foram produzidos finalidades práticas no campo em estudo, o que possibilita novas perspectivas sobre os processos, permitindo que se vá além das perspectivas dos membros do campo.

No entanto, existem críticas/desvantagens/limitações quanto à realização de pesquisas de caráter documental. Guba e Lincoln (1981) afirmam que: a) os documentos são amostras não-representativas dos fenômenos estudados – por vezes os documentos não traduzem as informações reais, visto que não foram elaborados com o propósito de fornecer dados para uma investigação posterior ou a quantidade de documentos não permite fazer inferências; b) falta de objetividade e validade questionável – os documentos são resultados de produção humana e social e não há garantias dos dados serem fidedignos; c) representam escolhas arbitrárias, de aspectos e temáticas a serem enfatizados. Godoy (1995) ainda destaca a falta de um formato padrão para muitos documentos e a complexidade da codificação das informações neles contidas como parte das dificuldades de trabalhar com este tipo de pesquisa.

Além disso, Flick (2009) indica que podem existir dificuldades, neste tipo de pesquisa, quando existe limitação de recursos, o que obrigaria ao pesquisador a ser seletivo, ao invés de utilizar todos os documentos disponíveis ou necessários. Outra dificuldade, identificada pelo autor, pode ser a existência de problemas para a compreensão dos conteúdos dos documentos, como por exemplo, serem difíceis de ler por estarem escritos à mão ou por estarem danificados. Também é necessário verificar quem produziu o documento e com que finalidade tendo em vista a credibilidade das informações (se não contêm omissões, erros ou distorções).

Podemos observar que a pesquisa documental, analisada enquanto método de investigação da realidade social, não aborda uma única concepção filosófica de pesquisa, podendo também ser empregada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com destaque mais crítico. Para que essa característica tome corpo faz-se necessário o referencial teórico que alimenta o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos selecionados, como também a análise deles devem responder às questões da pesquisa, buscando do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não

apenas na forma como abrange o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, na forma como organiza suas conclusões e como as transmite. Toda esta trajetória está caracterizado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador.

Documentos são todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Assim, é aceitável apontar diversos tipos de documentos: os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto. (BRAVO, 1991).

Sendo assim, a pesquisa documental consente a investigação de determinado problema, não em sua interação imediata, mas de maneira indireta, através do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por esse motivo mostram o seu modo de ser, viver e entender um fato social. Examinar documentos sugere fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os fez, requerendo cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo.

Ao analisarmos documentos devemos compreendê-los como fontes de dados brutos, para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a intenção de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação (FLORES apud CALADO; FERREIRA, 2004, p.3)

A extração de documentos apresenta-se como importante fase da pesquisa documental, buscando do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretende realizar a “garimpagem” das fontes que lhes pareçam relevantes a sua investigação. Apresentar esta aproximação com intuito de esclarecer os objetivos de pesquisa a importância desta constitui-se um dos artifícios necessários nos primeiros contatos e, principalmente, para que o acesso aos acervos e fontes seja autorizado.

O pesquisador tenha conhecimento do tipo de registro e informações que abrigam as instituições visitadas e a seleção de fontes adequadas.

Todas essas pesquisas e extrações de dados são necessários a quem se propõe a realizar a pesquisa documental, bem como o gerenciamento equilibrado do tempo que se tem disponível para realizar a pesquisa. Ao recolher documentos de forma criteriosa o pesquisador passa a gerenciar melhor o tempo e a relevância do material recolhido, o que para alguns autores constitui a pré-análise. Flores (apud CALADO, 1994) diz que a atividade de coleta e pré-análise do documento, são duas tarefas que se completam e que se condicionam mutuamente.

Deste modo, a tarefa de pré-análise passa a orientar novas coletas de dados, considerando que o processo é realizado de forma mais prudente e cautelosa com a intenção de alcançar melhores resultados na análise crítica do material recolhido. Esta, por sua vez, tem como objetivo central averiguar a veracidade e credibilidade dos documentos adquiridos e a adequação destes às finalidades do projeto (CALADO e FERREIRA, 2004). Todavia, faz-se necessário ressaltar que esta fase não dá conta de interpretar de forma mais elaborada o teor que se encontra implícito nos documentos, ficando para a próxima fase a tarefa de interpretar o conteúdo do material recolhido.

A análise de conteúdo é para Bravo (1991)) a técnica mais elaborada e de maior prestígio no campo da observação documental e constitui-se como meio para estudar as comunicações entre os homens enfatizando o conteúdo das mensagens por eles emitidas. Na concepção de Bardin (1987, p.160): É um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) das mensagens. Note-se que no método da pesquisa documental a análise de conteúdo assume a característica de procedimento técnico e sistemático da investigação e, portanto, apresenta fases específicas. Depois de ser selecionada a amostra documental, segue-se o trabalho com a determinação de unidades de análises, a eleição das categorias e a organização do quadro de dados.

Para um trabalho de análise de conteúdo relevante e consistente, destaca-se a importância da leitura compreensiva do material, de forma exaustiva para que sejam bem escolhidas e definidas as unidades de análise e as categorias a serem consideradas, uma vez que estas já se constituem em uma espécie de conclusão da análise. Reafirma-se a importância da descrição dos dados presentes no documento. No entanto, em uma abordagem qualitativa e compreensiva se faz necessária a produção da inferência; procurar o que está além do escrito, para que se possa chegar à interpretação das informações.

Na pesquisa documental, parte-se de um amplo e complexo conjunto de dados para se chegar a elementos manipuláveis em que as relações são estabelecidas e obtidas as conclusões. Os procedimentos e posturas mencionadas exigem a sensibilidade, a intencionalidade e a competência teórica do pesquisador, pois desde o acesso e seleção do

acervo documental, a análise dos dados até a comunicação dos resultados constitui-se em um processo sistemático, exaustivo, coerente, sensível e criativo.

3.1 Unidades de análise

A questão norteadora da investigação realizada foi: Quais são as concepções dos professores de língua portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do município de São Jose do Belmonte- PE, sobre a Base Nacional Comum Curricular a ser implantada no Brasil? Tendo como objetivo geral investigar e analisar as percepções dos professores de língua portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental (8º e 9º), do município de São José do Belmonte – PE sobre a implantação da Base na referida rede de ensino.

Nessa investigação, foi utilizada a metodologia de base quali-quantitativa, além de ser uma pesquisa de caráter exploratório, a qual estimula os entrevistados a pensarem e falarem livremente sobre o tema de pesquisa (pesquisa qualitativa), também quantifica os dados numéricos através de procedimentos estatísticos (pesquisa quantitativa). Nesta perspectiva, a análise de dados quantitativos (questionário) e qualitativos (entrevistas e perguntas abertas do questionário) e dos cruzamentos entre as diversas informações encontradas produziram as reflexões e conclusões encontradas. Segundo Santos Filho e Gamboa (2002, p.105):

Essas categorias modificam-se, complementam-se e transformam-se uma na outra e vice-versa, quando aplicadas a um mesmo fenômeno. De fato, as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas fases do real num movimento cumulativo e transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra.

Na abordagem quali-quantitativa de uma pesquisa além de ocorrer modificações essas duas dimensões se inter-relacionam, através de modificações e transformações uma com a outra, se complementam em aplicações de um mesmo fenômeno.

Assim, para alcançar o objetivo esperado, foi realizada a aplicação de um questionário, enviado a todos os professores de Língua Portuguesa do Município de São José do Belmonte

(PE), os atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental no ano de 2019 dos quais 10 professores responderam, visando ampliar as respostas do questionário e aprofundamento das análises realizadas.

O questionário aplicado aos professores teve como objetivo identificar a percepção destes sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular, como também, sobre os conteúdos de Língua Portuguesa dispostos na Base, realizando uma análise comparativa entre os conteúdos abordados em sala de aula e os apresentados no documento, composto pelos conteúdos dos 8º e 9º anos, podendo assim identificar possíveis divergências ou convergências entre os conteúdos desenvolvidos pelos professores de Língua Portuguesa em suas aulas e os conteúdos determinados na Base.

3.2 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no município de São José do Belmonte, situado no estado do Pernambuco, sendo um dos 185 municípios do estado. Atualmente, Belmonte tem uma área de 1479,964 quilômetros quadrados, constituída apenas por zona urbana e rural, segundo critérios do IBGE, sua população está estimada, em 2016, segundo projeção do IBGE (2013) em 33 742 habitantes.

Na Secretaria Municipal da Educação de São José do Belmonte (SEDUC), verificouse que o município, no ano de 2019, possui 6 escolas de Ensino Fundamental, com 26.630 alunos matriculados, sendo que destes alunos, 11.258 eram dos anos finais do Ensino Fundamental.

3.3 Perfil dos professores entrevistados: Formação e Experiência

Os dez professores participantes deste estudo possuem formação em Licenciatura em Letras, sendo três com especialização na área de Educação. Entre os professores, cinco deles têm à docência como sua única atividade profissional e remunerada. Todos atuam no Ensino Fundamental II. Vemos também que alguns professores atuam paralelamente no ensino público e privado.

Durante as aulas os professores fazem uso de livros didáticos, questões de simulados, trabalhos em grupos, propostas de pesquisas para os alunos, atividades integradas a outros componentes curriculares, além de uso de textos com interpretação. Quanto às vídeo-aulas, por exemplo, os professores relataram que gostariam de utilizá-las, mas nem sempre há

equipamento suficiente nas escolas e que, mesmo colocando-as no planejamento, na maioria das vezes, não conseguem executar. As Sequências Didáticas são elaboradas com pouca, pois estas requerem uma demanda de procedimentos que por falta de tempo não permite a preparação do material que as compõem e acabam por não as fazer, principalmente no segundo semestre do ano, quando os professores já estão mais cansados com a carga horária.

4

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O LETRAMENTO LITERÁRIO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Os questionamentos levantados quanto à investigação realizada foram: percepção dos professores quanto à Base Nacional Comum Curricular; as dificuldades que os professores consideram que enfrentarão com a implantação do documento e, se os conteúdos previstos na BNCC coincidem com os desenvolvidos em aula.

Em relação à percepção dos professores quanto à Base, o questionamento levantado refere-se ao conhecimento que os professores têm sobre a BNCC. O posicionamento destes está apresentado na Tabela 2.

Tabela 1 - O conhecimento dos professores em relação a BNCC.

Opiniões dos professore	Quantidade	Percentual (%)
Conhecimento muito bom	2	20%
Conhecimento bom	6	60%
Conhecimento regular	1	10%
Conhecimento ruim	1	10%
Total	10 professores	100%

Fonte: elaboração própria - 2019

As manifestações apresentadas pelos professores demonstram que estes têm um bom conhecimento sobre a BNCC, que, por sua vez, é um resultado extremamente importante, pois de acordo com o Ministério da Educação, a BNCC designa os direitos e os conhecimentos, bem como as competências e os objetivos de aprendizagem, conduzindo a aprendizagem dos estudantes, em relação ao que necessitam aprender, ano após ano, independente da região em que moram, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, auxiliando assim no processo de ensino e aprendizagem de todos os brasileiros (BRASIL, 2015).

Apresenta-se também, a opinião dos professores sobre qual o impacto que a criação da BNCC trará para o ensino de literatura, destacando a opinião dos professores na Tabela 2.

Tabela 2 - Opiniões distintas dos professores sobre o impacto da criação da BNCC

Opiniões dos professores	Quantidade	Percentual (%)
Positivo	8	80%
Indiferente	2	20%
Negativo	0	0%
Total	10 professores	100%

Fonte: Elaboração própria- 2019

Os professores reagiram positivamente em relação à criação da BNCC, acreditando que com a implantação da BNCC, haverá melhorias na aprendizagem dos estudantes, sendo que as mudanças são necessárias para o desenvolvimento educacional e o processo de aprendizagem como um todo.

Observamos ainda qual é a percepção dos professores, sobre os conteúdos de letramento literário apresentados na Base, e se os mesmos servirão para melhorar o processo educacional e aprofundar o conhecimento dos estudantes. A percepção dos professores sobre a BNCC foi apresentada na Tabela 3:

Tabela 3 – Opinião dos professores sobre os conteúdos de Letramento literário previstos para os 8º e 9º ano na Base Nacional Comum Curricular

Opiniões dos professores	Quantidade	Percentual (%)
Concordam que são conteúdos mínimos e comuns.	8	80%
Não responderam.	1	10%
Outras manifestações.	1	10%
Total	10 professores	100%

Fonte: Elaboração própria -2019

Na percepção dos professores, os conteúdos mínimos e comuns apresentados na BNCC servirão para melhorar o processo educacional e aprofundar o conhecimento dos estudantes em relação aos 60% dos conteúdos dispostos na Base.

De acordo com as dificuldades que os professores enfrentarão com a implantação da BNCC, têm-se que, de acordo com o posicionamento de grande parte dos professores, acredita-se que a implantação da BNCC não trará dificuldades, por direcionar os sistemas educacionais através da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, o que acarretará a construção de uma educação com qualidade. Cabe salientar, o quão importante é que a implantação da BNCC esteja articulada com as demais políticas públicas, em particular com a política de formação docente, e com a formação continuada dos professores, fazendo com que se sintam mais engajados nessa nova proposta curricular.

Observou-se que a autonomia que existe em relação à construção do currículo nas escolas, de acordo com os professores investigados, será mantida pelas escolas, em relação ao planejamento, relativos à escolha do como ensinar e como avaliar, tanto no contexto escolar quanto em sala de aula.

No ponto de vista do MEC, destaca-se que serão garantidos os direitos fundamentais pelos quais a escola contribuirá para a promoção dos sujeitos da Educação Básica, para que estes tenham condições de desenvolver diversas habilidades (BRASIL, 2015). Sendo assim, essas condições serão efetivadas em uma escola que possua um ambiente de vivência e produção cultural, e de corresponsabilidade e desenvolvimento de todos, e em contínuo intercâmbio de questões, informações e propostas com sua comunidade, como protagonista social e cultural (BRASIL, 2015).

Mediante o desenvolvimento das habilidades necessárias para que sejam garantidos os direitos fundamentais à educação dos estudantes, é imprescindível que a autonomia das escolas em realizar suas atividades e dos professores em suas aulas seja mantida, para que ocorra o desenvolvimento qualificado do processo de ensino e aprendizagem. Ainda, na percepção dos professores, com a implantação da BNCC configura-se necessário a contribuição do trabalho em conjunto com outras áreas, ou seja, desenvolvendo um trabalho interdisciplinar.

Salienta-se que, em relação ao trabalho interdisciplinar, nos anos finais de Ensino Fundamental, conforme apresentado pelo documento da BNCC, há a inserção de novos componentes curriculares, a cargo de diversos professores, entre eles o professor de língua portuguesa o que requer que sejam compartilhados os compromissos com o processo de letramento em suas dimensões artísticas, científicas, humanísticas, literárias e matemáticas e por isto existe a necessidade de uma articulação interdisciplinar (BRASIL, 2015). O posicionamento dos professores quanto aos livros didáticos utilizados em sala de aula, e se estes estão em consonância com as perspectivas da BNCC, observou-se que os mesmos ficaram divididos.

Com a implantação da BNCC, ocorrerá a reformulação do currículo em todas as escolas brasileiras de Educação Básica, sendo que quando ainda não havia a elaboração da BNCC, os conteúdos desenvolvidos em sala de aula no município de Belmonte, segundo os professores investigados, eram decididos através de reuniões com professores. Destaca-se também que, alguns professores apontaram que os conteúdos eram decididos em concordância com os planos e estudo das escolas e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Destacam-se alguns desafios que foram elencados pelos professores quanto à implantação da Base Nacional Comum Curricular, como:

- Avaliação escolar: a avaliação deve ser feita de maneira justa, para que haja a valorização dos estudantes e do conhecimento adquirido no processo de ensino;
- Frequência escolar: a inquietação dos professores se reflete pela baixa frequência falta dos alunos nas aulas o que os prejudica em sua aprendizagem;

- Falta de estímulo para exercer a profissão: os professores se sentem desestimulados, por frequentemente serem pressionados por pais, alunos e a própria direção da escola a desenvolverem ações que busquem a aprovação dos estudantes;
- Dificuldades na aprendizagem: os alunos não acompanham os conteúdos transmitidos em aula, apresentando dificuldades em conceitos básicos de anos anteriores, e que prejudica o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem;
- Problemas psicológicos ou comportamentais: há muitos alunos de inclusão nas salas de aula, que precisam de uma atenção maior, porém fica inviável que isso ocorra devido ao número de alunos que compõem a turma. Salientam a necessidade de monitores para acompanhamento dos alunos de inclusão;
- Ensinar para um número grande de alunos: os professores indicaram que as salas de aula lotadas e com alunos de inclusão, os quais também precisam frequentar a escola, mas necessitam de um atendimento especial, é prejudicial no desenvolvimento do processo de aprendizagem dos estudantes. Um número grande de estudantes em sala de aula causa a dispersão, o que prejudica muito, pois desperdiçam muito tempo com indisciplina, e isto dificulta um olhar mais próximo do professor;
- Defasagem de idade: devido à vulnerabilidade social, muitos alunos entram atrasados na escola, o que de certa forma os prejudica, porém é necessário que estes alunos permaneçam exigindo um esforço dos professores para que tentem minimizar as dificuldades dos estudantes;
- Atividades extraclasse: segundo depoimento dos professores, os alunos não realizam trabalhos extraclasse, estes ficam no esquecimento dos alunos, acreditando que serão aprovados mesmo sem realizar os trabalhos propostos;
- Falta de hábito de estudo: os estudantes não estudam em casa, somente as 4h na escola, o que compromete muito o desempenho escolar, também porque a família não está presente na escola;

- Infraestrutura da escola: os professores alegam haver pouco investimento na Educação, o que prejudica a infraestrutura das escolas como um todo. Há necessidade de escolas mais equipadas, e, observaram a necessidade de conhecerem como utilizar tecnologias nas aulas de língua portuguesa;

- O tempo de aula: os professores acreditam que há muito tempo desperdiçado com outras atividades, o que prejudica o desenvolvimento das aulas, e que há pouco tempo para desenvolver muitos conceitos, de maneira que, a Base Nacional Comum Curricular está propondo muitos conteúdos para o tempo de aula de língua portuguesa.

Apresentam outras alegações, como a falta de comprometimento das famílias com a educação de seus filhos, ou seja, não tiram um tempo para auxiliar na realização das atividades propostas para serem realizadas em casa, e ainda há alunos que são aprovados sem comprovação do conhecimento necessário para alcançar a aprovação.

Fazendo um panorama geral, mediante as alegações dos professores, quanto aos desafios apresentados, verificou-se que estes constituem-se de avaliações justas que valorizam os estudantes no processo de ensino, na frequência escolar, nos professores que estão desestimulados por não conseguirem organizar tantos conceitos no período escolar, nos alunos que são aprovados porque já reprovaram em anos anteriores, turmas com muitos alunos, vulnerabilidade social, bem como, a família que não participa ativamente do processo de ensino e aprendizagem dos filhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos analisados, de maneira geral, não aprofundam em sugestões de trabalho para o professor. Acabam por conservar um aspecto estruturalista e conteudista, sem municiar os professores com opções que possam ser levadas a cabo em sala de aula. Ao se considerar um documento curricular de abrangência nacional e tendo em vista as dificuldades encontradas na formação do professorado, é imprescindível que as normativas e orientações se aprofundem em sugestões para práticas em sala de aula. Do contrário, quaisquer que sejam os documentos, não terão aplicabilidade.

Dos documentos analisados, a Base Nacional Comum Curricular referente às linguagens, embora o mais recente, apresenta uma concepção discutível de ensino baseada em

habilidades e competências, as quais também foram problematizadas neste texto. Não faz uma discussão acurada sobre o conceito de literatura, recorre a expressões já gastas pelo uso para caracterizar a abordagem do texto literário e prioriza os chamados textos canônicos.

Como é possível observar nas leis bases da educação brasileiras, há necessidade de um ensino igualitário e de qualidade para todo o país, sendo que um dos fatores principais para isso é a criação de um currículo de base comum que atenda às exigências da população. Analisa-se que os dois currículos de base comum criados para o Brasil até o momento, apresentam história de criação muito semelhante, em que ambos foram colocados à consulta pública visando maior democratização da escolha dos conteúdos mínimos e comuns.

Os resultados encontrados com os 10 professores de Língua Portuguesa, dos anos finais do Ensino Fundamental, do município de São José do Belmonte -PE, possibilitaram investigar e analisar a percepção destes professores sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular, como também, as dificuldades que os professores enfrentam e sobre quais conteúdos estão dispostos na Base e não são desenvolvidos nas escolas.

De posse das afirmações acima, é possível depreender que os documentos de esfera nacional ou estadual analisados ainda estão distantes de um texto de referência que possa subsidiar professores e o corpo pedagógico como um todo. Inicialmente, se faria necessária uma discussão que abordasse os teóricos da área, elemento que só ganha maior notoriedade nas OCEM.

De maneira geral, teorias, autores e conceitos aparecem diluídos nos textos, quase que em “doses homeopáticas”, dificultando a inserção dos professores no campo de conhecimento específico da literatura. Para além das deficiências encontradas na teorização sobre literatura e ensino, os documentos recorrem, principalmente, a BNCC, à já citada noção de habilidades e competências, deixando entrever ao professor uma concepção dirigida e artificial de ensino. Corre - se o risco de os docentes associarem o bom resultado das aulas de literatura ao mero cumprimento das tais habilidades.

É preciso introduzir (e com maior clareza e assertividade) o conceito e prática do letramento literário nas documentações oficiais. Propiciar, ao professor, uma reflexão sobre sua própria experiência enquanto leitor e como a tem repassado aos educandos. Enfatizar que os resultados pretendidos não recaem na quantidade de obras lidas ou exercícios resolvidos; antes, há que se promover não apenas o acesso ao objeto literário, mas o gosto pela literatura em sala de aula. Permitir com que, diferentemente do constatado pela crítica, a literatura deixe

de ocupar, em alguns lugares, papel de coadjuvante, para exercer sua função como uma das mais importantes manifestações da linguagem. Assim sendo, cabe conceder as chaves ao educando, por meio da prática do letramento literário em sala de aula, devidamente embasado pelas orientações oficiais, para que aquele possa “abrir os livros e apropriar-se da e ressignificar a palavra, inserindo-se e inserindo-a, efetivamente, na cultura” (OBERG, 2014, p. 208). Fazendo com que a literatura seja vista não apenas como possibilidade de interpretação, mas também de alargamento dos sentidos do texto e estímulo ao potencial criador do leitor.

Dessa forma, a presente pesquisa espera contribuir para a reflexão sobre as orientações de Estado referentes ao ensino de linguagens e, mais especificamente, ao ensino de literatura na escola. Sugere-se uma reorganização desses documentos, contando com efetiva participação dos diversos segmentos da comunidade escolar a fim de se estabelecer um paradigma mais moderno e coerente que permita o estímulo à autonomia do leitor. Para além das prescrições oficiais, esta pesquisa também almeja contribuir para a proposição de sequências inspiradas em Cosson (2014), que possibilitem o acesso paulatino e aprofundado ao objeto literário. Sendo assim, somente com a renovação das orientações de Estado e consequente renovação das práticas, será possível obter experiências mais significativas no campo da leitura literária na escola.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

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

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social**: Teoria e ejercicios. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: _____. Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011. CARDOSO, Rafael.

CALADO, S.dos S; Ferreira, S.C dos R. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. Disponível em:
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

GUBA, E.G. e LINCOLN, Y.S. 1988. **Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies?** In: D.M. FETTERMAN (ed.), **Qualitative approaches to evaluation in education: The silent scientific revolution**. London, Praeger, p. 89-115

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Citação APA: Godoy, A. S.(1995).

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. **Coleção Pesquisa Qualitativa (Coordenação de Uwe Flick)**. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009a.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995

KLEIMAN, Ângela B.; ASSIS, Juliana Alves. Apresentação. In: _____. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 11-25.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Oberg, M. S. P. **Onde estão as chaves? Considerações sobre a formação do leitor e a fruição literária**. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-23072009-161746/publico/1368444.pdf>. Acesso em: 12 Nov. 2019

SANTOS FILHO, J. C. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático**. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 13-59

SAMPAIO, Fernandes de Souza; BAPTISTA, Danilo Felipe Barreto. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular: tensões e divergências** Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/12623> Acesso em: 12 Dez. 2019

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. **A base nacional comum curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens)**. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3sa-east-1.amazonaws.com/openaccess/9788580392708/completo.pdf#page=78>>. Acesso em: 22 set. 2019

TEIXEIRA, Lucas Leal. **Letramento literário e documentos oficiais: um estudo das concepções de literatura e letramento literário nas normativas e orientações de estado** Disponível em: http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/1989/1/lucas_leal_teixeira.pdf.

Acesso em: 22 set. 2019

VERONEZE, Daniela Jéssica. **Consensos e dissensos entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:

http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6407_2669_ID.pdf Acesso em: 12 Dez. 2019

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e pedagogia: Ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. (Série Contrapontos).