



O PAPEL DA LITERATURA NA BNCC: ENSINO, LEITOR, LEITURA E ESCOLA

THE ROLE OF LITERATURE AT BNCC: EDUCATION, READER, READING AND SCHOOL

Sarah Ipiranga*

RESUMO

Em 2018, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Seguindo a tendência dos PCN, que nortearam a educação a partir de 1999, a BNCC privilegia o aporte do ensino nos critérios de competência e habilidades, que são a base geradora de elaboração do documento. Dentro das áreas em que se divide a estrutura curricular (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), a literatura permanece, na primeira área referenciada, como um campo de atuação (campo artístico-literário). Das quase 600 páginas do documento da BNCC, quatro são dedicadas à literatura, o que evidencia o papel menor que vem sendo dado ao seu ensino desde 1999. Entre recomendações de como preparar e formar o leitor, num processo contínuo de educação literária, a BNCC apresenta questões gerais, certamente importantes, no entanto se exime de construir uma lista mínima de conteúdos. Este artigo pretende estudar a configuração proposta pela BNCC para o ensino de literatura (concepção e objetivos), o perfil de leitor construído e as mudanças impostas pela descentralização de conteúdos.

Palavras-chave: BNCC. Ensino de literatura. Educação literária.

ABSTRACT

In 2018, the National Common Syllabus Base for High School (BNCC) was approved. According to the PNC tendencies, that have guided education since 1999, the INCC favours the support of teaching with a competence and abilities criteria. Among the Syllabus Structure, (Language and its Technologies, Math and its Technologies, Sciences of Nature and Humanities) literature remains, in the first mentioned area, as an acting field (literary-artistic field).

* Professora Adjunta de Literatura Brasileira da UECE. <https://orcid.org/0000-0003-4626-9374>

Of the almost 600 pages of BNCC's document, only 4 are dedicated to literature, which is evidence to the minor role it has been given since 1999. Among recommendation of how to prepare and form a reader, in a continuum process of literary education, the BNCC presents general questions, certainly important, however does not build a minimum content list. This article proposes to study the configuration proposed by the BNCC for the reaching of literature (conception and objectives), the reading profile created, and the changes imposed by the decentralization on contents.

Key words: BNCC. Teaching of Literature. Literary education.

Os textos literários representam um repositório dos saberes experienciados pela humanidade e ressignificados pela linguagem. Neles, desenham-se comportamentos, perfis, modos de vida que nos descortinam os processos, muitas vezes tortuosos, de 'ocupação' humana e oferecem subsídios para refletir sobre nosso presente e as condições em que pretendemos colocar nosso futuro. Por conta, portanto, dessa potencialidade, a literatura, inerente ao campo das artes, migrou para a esfera pedagógica como matéria de conhecimento e aprendizagem dentro da chamada área de Humanidades. Para que essa transição se operasse, a matéria de arte transformou-se em matéria didática e assim sua apreciação foi transmutada por uma formalização e seleção de conteúdos e métodos de abordagem específicos. Do **literário** em si passou-se ao **ensino de literatura**. O espaço de leitura privilegiado é a escola, responsável por transmitir *um corpus literário limitado, ordenado e valorizado segundo uma tradição uniforme, essencialmente literária* (COLOMER, 2007, p. 23).

Ao mudar de instância de atuação, a literatura ganha objetivos: formar leitores despertos e competentes, agilizar a compreensão de outros conteúdos, ampliar a formação para o emprego etc. Tais atividades passaram, obviamente, por séculos de formalização dos estudos, que sedimentaram práticas educativas e finalidades pedagógicas. Como toda categoria que é substanciada por sistemas de pensamento, o ensino também vivenciou várias e grandes modificações, que se tornaram mais agudas na segunda metade do século XX. Ampliação do acesso à escola, mudanças nas estruturas políticas e sociais e a emergência de novos meios de comunicação interpuseram vários redirecionamentos à escola e às suas práticas. A literatura, cristalizada em séculos de ensino pela chamada tradição literária, enfrentou, em sua conformação escolar e acadêmica, difíceis processos de reconsideração que avaliaram o real impacto do seu ensino e propuseram continuamente mudanças nos modelos de aprendizagem e no corpo dos conteúdos. O próprio estatuto do literário sofreu transformações gigantescas, que se inclinou para uma vertente mais horizontal de percepção da sua manifestação, em oposição à verticalidade hierárquica do cânone.

Essa pequena introdução, que não tem a intenção de fazer um histórico do ensino de literatura, o que seria impossível nesse espaço, serve, inicialmente, para apresentar as diferenças de valor associado ao objeto de estudo proposto (ensino e literatura) e articular uma passagem para a reflexão que faremos sobre a situação atual do ensino de literatura na escola brasileira com a emergência da Base Nacional Comum Curricular.

BNCC: ENSINO, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

No Brasil, vem se verificando, há mais ou menos duas décadas, um esforço contínuo das instituições oficiais (MEC, INEP etc.) em reconfigurar o ensino a fim de adaptá-lo ao novo modelo de sociedade que se desenha: informatizada, ágil, fragmentada, imagética. São, portanto, muitas as políticas públicas que buscam essa aproximação e que se materializam em leis e planos, como

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2014) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (ver Nunes, 2002), que implementaram a primeira grande transformação na estrutura curricular e nos modos de ensino. Na sequência dessa transformação, está a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que se propõe, no caso do Ensino Médio, a descentralizá-lo, mantendo, como forma de união, as habilidades e as competências, paradigma já estabelecido pelos PCN como nova forma de compreender a educação.

A Base, inspirada em outros modelos, sobretudo o português (Programa e Metas Curriculares de Português/DGE-Diretório Geral de Educação, 2014), de onde vem a primeira divisão de conteúdos para o Ensino de Língua Portuguesa nos PCN (Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática), é hoje o documento oficial da Educação para o Ensino Médio. Ela apresenta uma série de novos parâmetros para a educação, implementando uma discussão histórica e política contundente. Teoricamente bem elaborada, atenta às modificações por que passa o mundo e a nova juventude que emerge desse contexto, ela, no entanto, furta-se a enfrentar a questão curricular, que deixa solta, construída por indicativos de formação.

Em relação à literatura, a área em que está inserida – Linguagens e suas Tecnologias – contempla Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, ou seja, ela não vem configurada especificamente e sim como um campo da segmentação do componente Língua Portuguesa. A disciplina de Língua Portuguesa, por sua vez, vem articulada aos campos de atuação social, nova linha demarcada pela Base: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. São esses campos os geradores das ações subsequentes, o que marca uma inovação na concepção e no fluxo das diretrizes educacionais.

Na apresentação inicial do campo artístico-literário, no qual o ensino de literatura se inclui, a BNCC apresenta como indicativo de percurso uma perspectiva generalista: [...] busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral (BRASIL, 2018, p. 495). Com essa introdução, o documento deixa explícito que a literatura é uma arte entre outras, por isso deve ser estudada em diálogo com as práticas de linguagem, das quais não se dissocia. Essa posição acompanha uma mudança substancial nos modos de apreensão do literário, compreendido agora como extensão de um discurso social ‘moderno’, que concebe o uso democratizado da leitura, livre de diretrizes formativas e exercida sobre todo tipo de textos (COLOMER, 2007, p. 23). Assim, há uma equalização entre os textos, sendo o literário uma das expressões entre outras.

Depois de situar a literatura como uma prática social, a BNCC dá continuidade a uma série de objetivos, que, contraditoriamente, nem sempre se articulam de maneira coerente. Parece ter havido uma tentativa de contemplar todas as vertentes e não fazer opções bem específicas e direcionadas:

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

A **escrita literária**, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no

Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às **culturas juvenis** (BRASIL, 2018, p. 495, grifo nosso).

Percebe-se, claramente, que duas tendências buscam se equilibrar: tradição e inovação, disciplina e fruição, clássicos e *bestsellers*, antigos e novos. O tom mais forte, no entanto, que está presente nos outros campos de forma ainda mais enfática, é a sintonia com as culturas juvenis, centro de atuação do Ensino Médio. Por conta disso, a BNCC procura recuperar a vivacidade dos jovens e sua motivação com a inclusão de práticas específicas da juventude, seus códigos e projeções de vida. A expressão dessa inclusão está no investimento em uma atualização dos modelos de difusão literária (*vlogs*, *sites*, páginas virtuais etc.) e do aproveitamento disso para a construção de uma compreensão mais ampliada e democrática da arte e da participação do aluno em tal constructo. Essa tendência vem há algum tempo tomando corpo em diversas produções voltadas para o ensino de literatura, que se assume em sua forma sígnica mais ampla, inserida numa complexa rede de signos que horizontaliza as práticas literárias (GÓES, 2003).

Em relação aos clássicos, ou seja, ao cânone literário que sempre foi a base da disciplina de literatura (como também a história da literatura), verifica-se uma ênfase na sedimentação da sua leitura: “ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos” (BRASIL, 2018, p. 514). Isso, inicialmente, parece destoar do tom mais democrático e aberto a outras modalidades de gêneros das proposições do campo artístico-literário. No entanto, o contrapeso da suposta falta de leitura dos jovens, cuja visualização estaria nos péssimos indicativos de avaliação de capacidade leitora (PISA, por exemplo), exigiu do documento um enfrentamento mais diretivo. Daí haver a tentativa de paridade entre dois imaginários: o literário e o visual.

Para alguns estudiosos, a incorporação de novas mídias ao currículo e às práticas educativas acaba por referendar um estado caótico que se observa na sociedade hoje: desconexão da realidade, leitores emergenciais, leituras automáticas, apreensão mínima de conteúdos. Tudo é tão rápido que não há possibilidade de se concretizar uma experiência e de que ela traga modificações para o desenvolvimento do próprio aluno, Carlos Reis assim adverte:

Ainda que de maneira prudente, parece possível e legítimo indagar quais são as consequências estético-cognitivas que, desde os mecanismos de apreensão até os comportamentos de prazer, vão estabelecendo um novo paradigma da leitura, cujas tendências são as seguintes: a tendência de pôr em segundo plano a palavra-conceito (ou o signo verbal), entendida como unidade discreta, a favor da globalização da mensagem e dos procedimentos de leitura não linear; a tendência a cultivar procedimentos de leitura minimalista e instantânea, justificados pela reduzida extensão das mensagens e pela multiplicação de estímulos visuais fulminantes; a tendência a ignorar a sintaxe complexa, substituindo-a por essa sintaxe elementar da sucessão e da acumulação de elementos fráscicos (REIS, 1997, p. 115).

Na especificação do campo artístico-literário (BRASIL, 2018, p. 513-516), além dos objetivos que acabamos de apresentar e discutir, há a explicitação das **habilidades** (EM13LP45 a EM13LP53). Elas representam, na verdade, um conjunto de indicações de modos de ver e trabalhar o texto literário. Para resumir, fizemos um quadro interpretativo das diretivas mais importantes:

- Ampliação de repertório e incentivo à capacidade de o aluno eleger seu próprio *corpus* de leitura.

- Compreensão intertextual das obras, por meio do acionamento de dispositivos de atualização de sentidos.
- Horizontalização das leituras, com seu compartilhamento em redes sociais.
- Valorização da historicidade dos textos e inserção na cadeia de leitura.
- Incentivo às práticas de escrita dos alunos.
- Ampliação da tradição literária: literatura africana, afro-brasileira, indígena e contemporânea.
- Ênfase na leitura dos clássicos brasileiros e portugueses para percepção dos agudos e complexos processos de elaboração literária.

A percepção anterior da convivência de objetivos bem diversos aqui se repete, o que obriga os docentes a montarem quadros complexos para que haja a combinação conteúdo, área, campo, habilidades e competências. Além disso, é necessário redirecionar as aulas e material didático para que essa nova compreensão seja efetivada. Alguns procedimentos são, portanto, essenciais para que haja uma equivalência entre ações e concepções. No que reporta à literatura, a mudança deve comportar, sobretudo, a compreensão da história a partir dos textos e não ao contrário, leituras mais aprofundadas (evitar trabalhar com excertos), compartilhamento de experiências de leitura, inserção de novos contextos e outras modalidades de escrita e percepção do mundo. Em relação ao cânone, mesmo privilegiando os clássicos e seu poder de formação, o professor precisa estar aberto a manifestações que diferem da tradição e perceber o poder da palavra em outros discursos. De acordo com o documento, cabe ao professor fazer escolhas entre autores e obras que se adaptem aos projetos que desenvolvam o hábito da leitura, sem deixar de considerar o sentido principal do trabalho com a literatura: a formação de leitores literários fluentes e habilidosos. Para tanto, deverá haver uma ampliação das práticas de linguagem e repertório, numa abordagem que privilegie a produção colaborativa e o cruzamento de culturas e saberes.

Da mesma forma, é indispensável que as sequências didáticas sejam organizadas de forma a criar espaço para a manifestação do outro e sua elaboração cognitiva. Isso requer uma nova maneira de conduzir as aulas, em que o professor acompanha o aluno na descoberta do conteúdo. Ou seja, há que se preparar o discente para uma atitude interpelativa diante dos livros. Os conteúdos são coordenadas do pensamento e sensibilidade. Por isso, o enriquecimento das aprendizagens somente se concretizará com estratégias que permitam a emergência das competências que o aluno já traz consigo e que precisam ser amadurecidas.

Como consequência dessa ‘atitude didática’, parece-nos que o documento procura incentivar a produção escrita do aluno para que ele se veja como protagonista e descentralize e harmonize sua própria relação com os clássicos, já que ele também pode ser um autor.

Essa nova visão traz a dimensão do **performativo** para a abordagem dos processos de leitura. Antes, com força sobretudo no ‘projeto’ mimético das palavras, as leituras estariam assentadas num conjunto de invariáveis, daí a decodificação ter sido a palavra mais utilizada para referenciar o papel do leitor. Uma visão assim privilegia um lugar passivo na ativação dos sentidos do texto, lugar continuamente perpetuado pela escola, mesmo quando procurava modificar as estratégias de trabalho com o texto literário. Isso porque a mudança era protocolar, quando devia ser cognitiva e sensorial.

Wolfgang Iser, que se transformou no teórico que mais formulações acerca da recepção introduziu na Ciência da Literatura, no seu artigo “O jogo do texto” (1979), já trazia essa discussão como essencial à prática leitora:

Quando, no entanto, o **sistema fechado** é perfurado e substituído por um **sistema aberto**, o componente mimético da representação declina e o aspecto performativo assume o primeiro plano. O processo então não mais implica vir a quem das aparências para captar um mundo inteligível, no sentido platônico, mas se converte em um ‘modo de criação do mundo’ (“way of world-making”) (ISER, 1979, p. 105-106, grifo nosso).

A proposta, portanto, não é nova, mas ela procura tornar ‘legal’ e institucional um lugar diferenciado nas relações com o processo de leitura, uma vez que um sistema linear de causa e consequência é substituído por uma percepção das diferenças e semelhanças produzidas pelo texto através de associações e articulações que não pressupõem um fechamento de ideias. Assim, os processos cognitivos associados superam a mera confirmação dos ‘dados’ e evoluem para as formas de pensar e sentir, para o diálogo interior e a capacidade de análise e crítica. Os elementos extra-textuais, as condições de produção, a sintaxe textual (compreendida como a organização da língua como sistema), a semantização dos conteúdos – são todos elementos de uma rede maior que precisa ser compreendida num xadrez complexo que supera a finalidade da representação do mundo pelo autor e a leitura desse mundo pelo leitor. Instaura-se uma transversalidade, em que esses mundos se justapõem numa lógica mais performativa, ou seja, quando “se produz algo que antes não existia” (ISER, 1979, p. 105). Torna-se, portanto, indispensável que se fuja dos modelos meramente informativos de leitura e análise, pois eles não operam uma real transformação nos modos de pensar nem ampliam a capacidade de abstração e reflexão.

Ao ativar, portanto, essa nova visão de leitura, a Base abre a possibilidade de a escuta se transformar numa produção de sentido que se espalhe por várias formas de expressão, além da prova, pois o mundo do aluno funciona também como vivência agregadora em sala de aula. A partir daí, pode-se pensar nos critérios para a **organização/progressão curricular**. Entretanto, o raciocínio anterior em relação à preparação das aulas aqui se repete, pois entender a progressão a partir de itinerários tão horizontais pode ocasionar uma certa dispersão nos critérios e na avaliação:

- Inclusão de diversos subgêneros de escrita, num processo de aproximação das formas identitárias da juventude, sobretudo o compartilhamento em meio digital dos textos produzidos.
- Reforço na compreensão da identidade nacional por meio de livros que indiquem a presença de diversas raças e povos na multiculturalidade brasileira.
- Ampliação da leitura dos clássicos de diversas nacionalidades.
- Abordagem dialógica e comparativista na seleção de textos.
- Apreensão diacrônica (histórica) e sincrônica (metalinguística) das obras literárias.
- Primazia da leitura das obras em relação aos períodos literários.
- Disseminação de espaços de fruição, como clubes de leitura e oficinas criativas.

O que se verifica, na análise das habilidades e competências do campo artístico-literário, é uma mudança na compreensão da própria literatura na escola e das funções de professor e de aluno. O primeiro passa a mediador, e o segundo, a protagonista no processo. Quanto ao conteúdo, ele, por si só, não corresponde a uma vivência plena do estudado, uma vez que se trata de uma abstração de experiências já concretizadas em boa parte no passado. Para que se traga para a sala um caráter vivencial e ativo do conteúdo, deverá haver uma integração com projetos, nos quais o aluno saia da condição de espectador/leitor e transforme-se em protagonista/escritor, ponto essencial da BNCC. Os projetos educacionais ganham vez nessa disposição e deverão ser organizados em

função da dinamicidade entre as disciplinas a partir de núcleos significativos que podem ser compreendidos em várias dimensões: política, sociológica, econômica, literária e histórica. Os papéis de professor, aluno e escola acabam sendo mais espaços interativos, ou seja, o imperativo não é o conhecimento específico da literatura, mas a formação de uma **comunidade de leitores**.

Retomando a observação inicial sobre as diferenças entre literatura e ensino, cabe aqui, agora, uma explicação para a mudança na nomenclatura colocada em prática nos documentos anteriores à BNCC, quando de ensino de literatura passou-se à **educação literária**. A expressão substituiu nos documentos oficiais o nome 'literatura' ou 'ensino de literatura' por compreender que a leitura literária se constrói num processo complexo de formação, que não pode ser necessariamente ensinado, mas articulado por um conjunto de leitores e textos. O que a educação literária (LEAHY-DIOS, 2000) enfatiza é a **experiência** vivenciada com a literatura. Isso diverge frontalmente das aulas movidas a excertos de textos, como é o corrente hoje na escola brasileira. Na verdade, toda a indústria do livro didático que invadiu as escolas nacionais trabalha essencialmente com trechos de livros, propugnando um ensino em que as referências são dadas de forma fragmentada, o que compromete sobremaneira o estudo efetivo das obras literárias.

A análise inicial da BNCC revela-nos um texto complexo, transversal em sua proposta, com proposições inteligentes e inovadoras, embora muito abstratas. As orientações aos educadores sobre as práticas literárias no Ensino Médio não indicam conteúdos, mas sim habilidades a serem desenvolvidas de forma que competências sejam mobilizadas. O foco sai do currículo (GOODSON, 1995) para projetos e ações educacionais que visualizem o ensino como um conjunto de campos de atuação. As disciplinas, portanto, estão a serviço desse novo desenho. Ou seja, o documento, ao contrário do que acontece em Portugal e na Espanha, por exemplo, que também avançaram nas suas Diretrizes, mas não se furtaram a oferecer conteúdos específicos e seriados para constituir uma base mínima, não instituiu matéria curricular oficial. Além disso, apesar da intrincada elaboração teórica e conceitual, inexistem indicações de base metodológica para os devidos encaminhamentos.

As questões a se colocar são: esse novo formato, descentralizado, dá liberdade às escolas ou fragiliza o trabalho, na medida em que não corresponde à formação dos professores nas licenciaturas? Como fica o ENEM como fator de avaliação diante dessa mudança radical de organização do ensino? Os critérios de competências e habilidades são realmente capazes de direcionar uma educação literária? Qual o tipo de leitor que está sendo construído por meio do enfoque em projetos literários, como oficinas literárias e clubes de leitura? Como implementar isso diante da organização fechada das escolas, pautada por provas, simulados e calendário rígido?

Nossa hipótese é que as modificações propostas em relação ao ensino de literatura poderão, em princípio, provocar uma mudança salutar na organização curricular, uma vez que haverá liberdade para uma readequação à realidade das escolas. A opção por projetos também protagonizará a ação do estudante, o que é uma medida muito bem-vinda. Por outro lado, como o ENEM é parte final onde desemboca o Ensino Médio, ele continua, na verdade, sendo o balizador do ensino. Ficam de ressalva a abstração desconcertante na apresentação das competências e habilidades, que se mostraram, em boa parte, um discurso retórico alinhavado por várias perspectivas, as míseras quatro páginas dedicadas à Literatura e a repetição de ideias que faz com que quase todas as habilidades e competências possam ser fundidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas do MEC para continuamente aperfeiçoar o ensino têm impacto imediato no exercício da sala de aula, uma vez que as escolas, por meio de todas as instâncias envolvidas,

devem absorver rapidamente as mudanças e colocá-las em prática. Infelizmente, muitas das inovações são feitas sem a devida consulta aos agentes educacionais (professores, coordenadores, alunos, diretores, pais), cabendo a estes apenas a sua aplicação. Não há tempo para discutir e refletir, o que contraria o campo intelectual em que o ensino está inserindo, pois este é o agente das transformações e não reflexo delas.

Além disso, percebe-se que a Universidade, ancorada nos modelos já preconizados pela tradição universitária, não instaura uma reflexão sobre os projetos e as políticas públicas. Essa contradição é prejudicial em todos os sentidos, afinal de contas, é das Universidades que sai o maior número de licenciados que entrarão em sala de aula desinformados do contexto atual e despreparados para as novas técnicas. Um descompasso perigoso se instala e aponta uma ausência comprometedoras das Licenciaturas.

Dentro desse quadro, a proposta da BNCC, que se quer antropológica também, procura, institucionalmente, redirecionar o Ensino Médio para a percepção do mundo como uma trama cultural e pessoal, na qual indivíduo e sociedade estão em processo contínuo de tensão/aceitação/ruptura. Nesse percurso, insere-se a literatura, cujas noções foram ‘horizontalizadas’, de forma que pudessem ser interpretadas como manifestações diversas, democráticas e igualitárias do literário.

Como ainda não ocorreu a implantação definitiva do projeto, com as escolas em processo de absorção das mudanças e reconstrução das suas estruturas, resta aos professores, mais uma vez, vestir roupa nova para uma festa na qual ainda não se sentem convivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Casa Civil. *Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional*. Edições Senado Federal. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2005.

BRASIL. Casa Civil. *Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Edições Câmara. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125). 2014a. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 29 de jan. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Enem Exame Nacional do Ensino Médio: eixos cognitivos do Enem*. Brasília, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Guia Explicativo da Matriz de Competências e Habilidades do ENEM*. Brasília, 2010b.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. *Ensino Médio*. Ministério da Educação. 2018.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

GÓES, L. P. *Olhar de descoberta: Proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. São Paulo: Paulinas, 2003.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Trad. Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ISER, W. O jogo do texto. In: LIMA, L. C. (Org.). *A literatura e o leitor*. São Paulo, Paz e Terra, 1979.

LEAHY-DIOS, C. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Rio de Janeiro: UFF, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar – segunda versão revista. Brasília: O Instituto, 2016. 652 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 17 maio 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: O Instituto, 2018. 576 p.

NUNES, C. *Ensino Médio: diretrizes Curriculares Nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PORTUGAL. *Programa e Metas Curriculares de Português/DGE-Diretório Geral de Educação/ atualizado em 2014*.

REIS, C. Leitura literária e didática da literatura. Confrontações e articulações. In: F. J. Cantero et al. *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedade plurilíngue del signo*. Barcelona: SEDLI-Universidad de Barcelona, 1997.