

Artigo / Article

O ensino da leitura literária na escola básica: perspectivas e desafios a partir da BNCC

The teaching of literary reading in basic education: prospects and challenges stemming from the BNCC

Andréa Portolomeos* 

andrea@ufla.br

<https://orcid.org/0000-0001-7298-5695>

Susana Vieira Rismo Nepomuceno** 

susanarismo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7894-1738>

Resumo

Antonio Candido, no texto *O direito à literatura*, defende que a leitura do texto literário promove uma experiência humanizadora à medida que o indivíduo tende a se tornar mais empático diante das mais diferentes realidades. A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) é homologada em 2017, oferecendo aos professores da educação básica orientações que dialogam com o posicionamento de Candido. Todavia, entra em contradição em suas diretrizes, se distanciando da compreensão do texto literário enquanto material estético. Assim, este artigo promove uma discussão sobre a especificidade do texto e da leitura literária que auxilie o professor na sua prática de sala de aula e ainda reflète sobre as perspectivas e desafios presentes na BNCC no que se refere ao ensino da leitura literária como forma de promover aulas de literatura mais emancipadoras.

Palavras-chave: Leitura literária; Escola básica; BNCC.

Abstract

Antonio Candido, in the text *The right to literature*, argues that literary text reading promotes a humanizing experience as the individual tends to become more empathetic in the face of the most different realities. The Common National Curriculum Base (BNCC) was approved in 2017, providing teachers guidelines that dialogue with Candido's positioning. However, it contradicts its guidelines, distancing itself from the understanding of the literary text as aesthetic material. Therefore, this work promotes a

* Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, MG, Brasil.

** Professora da rede básica de ensino, Vitória, ES, Brasil.

discussion on the specificity of text and literary reading that helps the teacher in his/her classroom practice and also reflects on the perspectives and challenges present at BNCC with regard to the teaching of literary reading as a way to promote more emancipatory literature classes.

Keywords: *Literary Reading; Basic school; BNCC.*

Introdução

Antonio Candido, no ensaio *O direito à literatura* (2011), defende que a literatura é um elemento imprescindível para a sociedade. Isso porque, segundo o eminente professor, o texto literário, como objeto estético, é capaz de proporcionar experiências que desenvolvem a sensibilidade, o senso crítico e a humanização do indivíduo. Candido ainda observa que a literatura é capaz de descortinar graves problemas sociais na medida em que pode dar visibilidade à miséria, à servidão e à mutilação espiritual (CANDIDO, 2011, p. 188). Nessa linha, para o autor, negar o poder humanizador da literatura seria negar à sociedade seus próprios direitos.

Nesse mesmo viés, Perrone-Moisés (2009) destaca que o reconhecimento do potencial libertador da experiência estética está atrelado a um “projeto emancipador da sociedade” (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 201), uma vez que a arte impulsiona o sujeito para a experiência da alteridade, para a sensibilidade em relação à afirmação da diversidade que constitui uma sociedade mais igualitária. A pesquisadora nos lembra que Barthes, em *Aula* (2009), defende a literatura como fonte de saberes, e assim, o texto artístico, na medida em que remete a universos e sentimentos tão distintos, promove uma “reflexividade infinita” (BARTHES, 2009, p.19) sobre as diferenças que nos constituem individual e socialmente.

Frente a todo esse reconhecimento da potencialidade formadora da arte literária, torna-se importante para licenciandos, professores na sua prática de sala de aula e pesquisadores do ensino da literatura investigar como o texto literário, objeto inalienável segundo Candido, vem sendo trabalhado hoje nas escolas. Benedito Antunes (2015) e Perrone-Moisés (2006, 2009) consideram que, apesar de fundamental, esse ensino se encontra em sérias dificuldades. Isso porque com o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais tecnicista e objetiva, áreas como a literatura, que exercitam a emotividade e a subjetividade, vêm sofrendo uma desvalorização notável nas próprias orientações oficiais para a educação. Mesmo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 e que apresenta alguns avanços no tratamento do texto literário na escola básica, ainda repercute essa desvalorização, que fica patente no fato de a literatura não constituir uma área específica no documento, estando subordinada à área da língua portuguesa.

Refletindo sobre essas dificuldades, Perrone-Moisés (2009) discute sobre a necessidade de ampliação das pesquisas acadêmicas que dialoguem com os documentos oficiais e a prática de sala de aula na escola básica. Observa a pesquisadora:

Para fazer algo a respeito, seria necessário que os docentes universitários saíssem um pouco de suas pesquisas pessoais e preocupações corporativas, para se

interessarem pelo que ocorre no âmbito oficial e regulador do ensino [...] É fato que as diretrizes são apenas conselhos e sugestões, e não são elas que determinam, em última instância, o que ocorre nas milhares de escolas e salas de aulas no país. Mas, se elas não são lidas pelo universitário (a não ser por aqueles que participam das comissões que as elaboram), elas são recebidas pelos diretores de escolas e pelos professores do secundário, como emanado de instância supostamente mais competentes, e acabam tendo efeito na prática didática cotidiana (PERRONE-MOISÉS, 2009, p. 19).

Apesar de a ponderação ser de 2009, ela é extremamente atual e continua merecendo a atenção, pois não é difícil constatar o reduzido número de pesquisas direcionadas para o ensino de literatura nos cursos de graduação e pós-graduação em letras se comparado ao número de outras vertentes de pesquisas na área. Da mesma forma, não é difícil perceber o quanto esse campo de pesquisa sofre com uma desvalorização dos próprios pesquisadores da área de literatura que, em geral, mesmo atuando em cursos de licenciatura, não se reconhecem como pertencentes à área do ensino. Assim, tendo em vista a atual necessidade de ampliação e consolidação dos debates sobre ensino de literatura, este artigo investiga e discute: 1) a necessidade de um sólido conhecimento, respaldado na teoria literária, sobre a especificidade da linguagem e da leitura literárias para um ensino mais efetivo na escola básica; 2) algumas dificuldades contemporâneas no ensino de literatura na escola; 3) o tratamento dado ao texto literário na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir dessas discussões, o artigo propõe encaminhamentos para a promoção de uma prática da leitura literária em sala de aula que seja promotora de saberes mais humanizadores e democráticos.

1 O texto literário e suas especificidades

Tentar responder à pergunta “O que é um texto literário?” é uma tarefa incessante para pesquisadores de diferentes vertentes da teoria literária. Dessa maneira, René Wellek e Austin Warren trazem, em *Teoria da Literatura e metodologia dos estudos literários* (2003), uma importante contribuição para tal definição e para este trabalho. Os teóricos argumentam que é necessário ultrapassar a ideia do texto literário como toda produção escrita e reconhecer o texto artístico enquanto um material complexo na sua produção e recepção. Wellek e Warren propõem, então, um destaque para o uso particular da linguagem dentro do campo da arte. Tendo por base essa premissa, passemos a investigar a linguagem literária.

O reconhecimento do uso diferenciado da linguagem na literatura é um passo fundamental para a compreensão sobre a particularidade do campo literário. Desse modo, Domício Proença Filho, no livro *A linguagem literária* (2007), mostra que no contexto cotidiano a linguagem é um instrumento de informação e ação, enquanto no contexto literário ela se apresenta a serviço da criação artística, impulsionando o leitor para experiências relacionadas a esse modo particular de construção textual. Assim, Proença Filho (2007) entende que a elaboração e a recepção do texto literário devem ser investigadas a partir de um dos conceitos fundamentais da teoria da literatura, o conceito de mimesis, originário na antiguidade

clássica. Trabalha na mesma perspectiva o teórico contemporâneo Luiz Costa Lima (2000), oferecendo-nos valiosas e extensas reflexões sobre o assunto.

Platão introduz o termo no livro X de *A República* (2012). As teorias do filósofo, baseadas na metafísica, buscam discutir o acesso ao conhecimento sobre a verdade e, nesse sentido, passam pelo debate sobre a relação entre poesia e conhecimento. Como sabemos, o sistema de ideias de Platão concebe que, no nosso mundo, todas as coisas são imitações de um plano superior, denominado de mundo das Ideias. Assim, a poesia seria uma imitação das coisas sensíveis, isto é, uma imitação das coisas do nosso mundo, sendo por isso uma imitação da imitação. Nesse diapasão, a poesia estaria distante da verdade e do conhecimento e, por isso, o filósofo expulsa o poeta da cidade ideal em seu livro. As estudiosas Andressa Voigt, Cinthia Rolla e Claudiana Soerensen, no artigo “O conceito de mimesis segundo Platão e Aristóteles: breves considerações” (2015), argumentam que Platão, quando aborda a mimesis poética, não se refere à obra de arte em si, mas ao papel da arte na busca da verdade. Nesse contexto, a poesia só teria lugar quando submetida à filosofia, que, segundo o filósofo, seria mais apta para o conhecimento da verdade.

Luiz Costa Lima (2000) adverte que Aristóteles (2008), discípulo de Platão, se afasta de seu mestre, considerando as manifestações artísticas como um campo que não está subordinado ao mundo real, embora esteja ligado a ele. Para Aristóteles, a arte é um tipo de imitação que transfigura o objeto imitado, ampliando seus significados usuais. A partir da via emocional, de um efeito de prazer específico gerado pela obra de arte, o indivíduo seria capaz de equilibrar suas emoções, tornando-se mais apto para a vida. Sabemos que esse prazer é denominado por Aristóteles de catarse. A catarse gera um efeito de *purgação libertadora* no receptor da arte como explica Proença Filho (2007).

Desse modo, mimesis, com Aristóteles (2008), não se refere mais a uma imitação pura e simples das coisas sensíveis, mas a uma atividade a partir da qual se podem recriar as coisas do mundo, retirando-as de seus lugares comuns de significado. Voigt, Rolla e Soerensen (2015) acrescentam que, para Aristóteles, a poesia - entendida no sentido amplo de arte - ganha um caráter de prestígio até mesmo em relação à história, por trabalhar com o que é possível acontecer para além do que já ocorreu. Dessa forma, enquanto a poesia trabalha com a verossimilhança, a criatividade e a imaginação, a história se atém ao que já está dado, ao que aconteceu.

Assim, a universalidade da poesia, partindo do possível e do verossímil, ganha um lugar de destaque dentro do pensamento aristotélico, pela sua capacidade de imitar os fatos de maneira mais enriquecedora, tornando mais elevada que a história, que seria uma imitação particular que em nada enriquece (VOIGT; ROLLA; SOERENSEN, 2015, p. 234).

Assim, fica evidente que Aristóteles (2008) reconhece a linguagem artística como distinta da linguagem não artística, na medida em que a primeira trabalha com a criatividade, a imaginação e a reelaboração de sentidos pré-estabelecidos. Nas palavras do filósofo:

Pelo exposto se torna óbvio que a função do poeta não é contar o que aconteceu mas aquilo que poderia acontecer, o que é possível, de acordo com o princípio da verossimilhança e da necessidade. O historiador e o poeta não diferem pelo facto de um escrever em prosa e o outro em verso (se tivéssemos posto em verso a obra de Heródoto, com verso ou sem verso ela não perderia absolutamente nada o seu carácter de História). Diferem é pelo facto de um relatar o que aconteceu e outro o que poderia acontecer. Portanto, a poesia é mais filosófica e tem um carácter mais elevado do que a História. É que a poesia expressa o universal, a História o particular. O universal é aquilo que certa pessoa dirá ou fará, de acordo com a verossimilhança ou a necessidade, e é isso que a poesia procura representar, atribuindo, depois, nomes às personagens (ARISTÓTELES, 2008, p. 54).

Segundo Lima (2000), para o filósofo grego, a mimesis é uma atividade complexa, a partir da qual o autor expande a prática da linguagem para além de seus usos utilitários e pragmáticos. A linguagem artística desempenha um papel criador e recriador, capaz de ampliar a compreensão do receptor sobre a realidade e sobre ele mesmo. Tal conceito grego continua gerando discussões até os tempos modernos e contemporâneos, como vimos, com destaque para a extensa produção de Luiz Costa Lima sobre o tema. Na modernidade, Proença Filho (2007) destaca os estudos de Hölderlin como fundamentais para sua compreensão, uma vez que o filósofo passa a entender o conceito como capacidade criadora a partir do real empírico e, portanto, como promotor de uma compreensão mais ampla desse real.

[...] devemos ao poeta Hölderlin a moderna revitalização do conceito de mimesis. Ele faz ver que imitar não é copiar; é descer ao plano de articulação das possibilidades subjacentes na coisa. A arte supre a natureza e, desse modo, se relacionam sem se confundirem (PORTELHA, 1981 apud PROENÇA FILHO, 2007, p. 31).

Atrelando as ideias modernas e contemporâneas às ideias gregas clássicas de Aristóteles, pode-se entender que, na construção do texto literário, o produtor cria a partir de sua experiência com o real, ampliando a compreensão do leitor, no seu ato particular de leitura, sobre o mundo e a vida. Por meio da mimesis, procedimento específico da produção artística, o texto se relaciona com a realidade objetiva para ultrapassá-la mediante a subversão de sentidos pré-estabelecidos e da conseqüente reconstrução de significados para a vida e o mundo que ocorrem no ato da leitura.

1.1 O signo linguístico no texto literário

Compreender o papel da mimesis na produção do texto literário significa também compreender melhor a linguagem literária como uma estrutura complexa que requer um trabalho particular tanto do artista quanto do leitor do texto. Como vimos, a relação estabelecida pela mimesis com a realidade objetiva permite que os sentidos dos signos sejam expandidos seja na produção, seja na recepção do texto literário. Assim, o trabalho diferenciado com os signos é crucial na construção e desconstrução de sentidos na obra pelo autor e pelo leitor.

A respeito desse trabalho diferenciado com os signos, Proença Filho (2007) destaca que na literatura há uma ênfase maior no significante, isto é, na parte fônica do signo, que está

atrelada a aspectos físicos e psicológicos que levam, através da associação com o significado, à significação. A ênfase maior no significante fica mais evidente quando observamos como a escolha criteriosa de determinados vocábulos contribuem diretamente para um efeito que se quer produzir com a obra. Logo, na literatura, a substituição de determinados vocábulos implica mudanças drásticas no efeito gerado pelo todo, o que nos faz refletir, por exemplo, sobre a validade de se estudar os resumos de obras em aulas de literatura ou trabalhar com adaptações de clássicos que não sejam feitas por outros artistas da palavra.

Observemos o seguinte trecho do poema “Ode triunfal” de Álvaro de Campos:

Em febre e olhando os motores como a uma Natureza tropical —
Grandes trópicos humanos de ferro e fogo e força —
Canto, e canto o presente, e também o passado e o futuro,
Porque o presente é todo o passado e todo o futuro
E há Platão e Virgílio dentro das máquinas e das luzes eléctricas
Só porque houve outrora e foram humanos Virgílio e Platão,
E pedaços do Alexandre Magno do século talvez cinquenta,
Átomos que hão-de ir ter febre para o cérebro do Ésquilo do século cem,
Andam por estas correias de transmissão e por estes êmbolos e por estes volantes,
Rugindo, rangendo, ciciando, estrugindo, ferreando,
Fazendo-me um acesso de carícias ao corpo numa só carícia à alma
(PESSOA, 1969, p. 306).

De acordo com Proença Filho (2007), trechos como *ferro e fogo e força* ou *Rugindo, rangendo, ciciando, estrugindo, ferrando* constroem imagens que dialogam com a forma e o som da palavra. Essa construção mental está atrelada à ideia de mecanização trazida no poema e contribui para a formação de sentido. É fácil perceber que, se substituirmos o trecho *ferro e fogo e força* por *alumínio, calor e rigidez*, não teremos a mesma impressão sonora e, mesmo que os termos pertençam ao mesmo campo semântico, o efeito produzido não será o mesmo.

Proença Filho (2007) ainda pondera que o uso de elementos fônicos, ópticos, sintáticos, morfológicos e semânticos num texto dá suporte para a construção de uma realidade que não preexiste à obra. Desse modo, como discute Wolfgang Iser (2002), em *Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional*, a obra de ficção converte a função designativa da língua numa função figurativa, o que paralisa o caráter denotativo da língua sem eliminar a referência. Assim, as escolhas linguísticas combinadas contribuem para a significação do texto pelo leitor no ato individualizado da leitura literária, que precisa comportar e respeitar uma subjetividade própria.

Wellek e Warren (2003) mostram que, no discurso científico, e muitas vezes no discurso cotidiano, o signo tem a pretensão de transparência para a realidade, estando os sentidos atrelados a referenciais já estabelecidos. Assim, quando no cotidiano dizemos “minha mão está suja”, o significado está ligado a um fato observado pelo emissor. Contudo, no discurso literário - como no poema “A mão suja”, de Carlos Drummond de Andrade (1964) - o plano de significação se expande para além do que está estabelecido. Desse modo, o que é apreendido quando se lê o verso “Minha mão está suja” ultrapassa o referente estabelecido na linguagem cotidiana, ganhando múltiplas significações dependentes do leitor. Sobre esse aspecto, Proença Filho (2007) destaca:

LINHA D'ÁGUA

O texto literário realmente significativo ultrapassa os limites do codificador para nos atingir, por força ainda do mistério da criação em literatura, com mensagens capazes de revelar muito da condição humana. Caracteriza um mergulho na direção do ser individual, do ser social, do ser humano (PROENÇA FILHO, 2007, p. 42).

Desse modo, percebemos mais uma vez que o texto literário, no ato de leitura, permite que o leitor ultrapasse as significações que circulam nos discursos cotidianos, expandindo os significados da vida e do mundo em consonância com suas experiências e projeções pessoais no texto. Sobre esse aspecto, o teórico Wolfgang Iser nos traz outras importantes considerações. Para Iser (2002), o texto literário em sua construção deve convidar o receptor a ultrapassar seu conhecimento de mundo. Tal processo se dá na medida em que o leitor entra em contato com espaços indeterminados do texto, denominados pelo teórico alemão de *vazios* do texto. De acordo com o autor, esses vazios são um aspecto fundamental no exercício da leitura literária, uma vez que são os espaços incompletos que impulsionam a interação entre leitor e obra e o exercício da criatividade do indivíduo no preenchimento desses espaços.

Iser (2002) entende o texto literário como um sistema comunicativo que dialoga com o sujeito na medida em que os espaços vazios são preenchidos por projeções individuais, realizadas a partir das experiências e considerações do leitor. É durante esse movimento de identificação de lacunas e projeção de sentidos que surgem múltiplas perspectivas de leitura constantemente renovadas, pois o leitor preenche tais lacunas com novas projeções ao longo do tempo, de acordo com suas variadas experiências de vida.

Ainda na esteira da especificidade da leitura do texto literário, o teórico alerta para o fato de que mesmo que o texto estimule a plurissignificação - pois cada vazio no texto será preenchido de acordo com subjetividade do leitor - há também na obra elementos que direcionam a construção de sentidos pelo receptor. Tais elementos são chamados por Iser (2002) de *complexos de controle*. Esses aparecem no formato do que foi *dito*, isto é, daquilo que o texto literário apresenta. Nesse caso, o que *foi dito* auxilia o leitor a identificar as balizas que precisará seguir na construção de sentidos para o texto. A partir dessas balizas, ele também tem condição de perceber o que não foi dito, isto é, os *vazios* do texto. Nesse processo de leitura, a posição do *dito* passa então a ser modificada pelo reconhecimento do *não dito*, e assim o texto literário se mostra na sua complexidade interpretativa. De acordo com Iser (2002):

O processo de comunicação assim se realiza não através de um código, mas sim através da dialética movida e regulada pelo que se mostra e se cala. O que se cala impulsiona o ato de constituição, ao mesmo tempo que este estímulo para a produtividade é controlado pelo que foi dito, que muda, de sua parte, quando se revela o que fora calado (ISER, 2002, p. 90).

A partir dos apontamentos teóricos de Iser (2002) e das contribuições de Proença Filho (2007), entendemos que a leitura do texto literário, ao mesmo tempo em que se abre a múltiplas significações - pois os sentidos atribuídos ao texto pelos leitores são frutos de suas projeções individuais -, também está relacionada aos complexos de controle da obra que oferecem limites para a interpretação.

Uma vez que reconhecemos o caráter plurissignificativo do texto literário, reconhecemos também uma de suas particularidades em relação ao uso da língua no discurso cotidiano e científico. Como já vimos aqui, em geral, esses discursos se valem do uso denotativo da língua, isto é, de um plano de expressão com significações e referenciais previamente estabelecidos. Contudo, é necessário ressaltar que mesmo se valendo majoritariamente desse uso, a linguagem cotidiana não é menos complexa que a linguagem literária, como argumentam Welles e Warren (2003), tendo em vista que a linguagem do dia a dia também trabalha com metáforas, por exemplo. Entretanto, os autores destacam que o trabalho com as figuras de linguagem no discurso literário é deliberado e promovido com a máxima consciência de seu processo criativo.

Os teóricos ainda ressaltam que a linguagem cotidiana possui uma ampla função expressiva, encontrada por exemplo nos discursos amorosos, e geralmente prevê influência nas ações e posturas do receptor. Tal afirmação é elucidativa para a compreensão do texto literário para além de um tipo de texto que simplesmente emociona ou possui uma influência emotiva sobre o leitor, uma vez que essas características também são encontradas nos textos cotidianos. Welles e Warren (2003) consideram mais relevante tratar a literatura como uma produção estética cuja linguagem, no ato de leitura, subverte e rompe com significados cotidianos, retirando os enunciados deliberadamente de seu contexto mais objetivo. A linguagem literária atua em um espaço mais livre de significação, sendo essa liberdade válida tanto para o autor quanto para o leitor.

A atuação da linguagem na produção de uma outra realidade mais livre no texto pode ficar mais evidente através do conceito de *singularização*, inaugurado em 1917 por Viktor Chklovski. O teórico formalista explica, em “A arte como procedimento” (1976), a ideia de singularização como um procedimento pelo qual o autor elabora conscientemente uma realidade no texto que se afasta das nossas percepções habituais. Assim, o texto literário é construído de modo a gerar uma sensação de estranhamento no leitor, no ato de leitura, através de uma apresentação singularizada da vida, das coisas e do mundo. É como se objetos e experiências fossem observados e vivenciados pela primeira vez a partir da leitura do texto literário. Explicando de outro modo, no processo de produção de um texto literário, o autor se utiliza de uma organização textual para caracterizar de maneira inusitada um objeto, sentimento ou ideia, provocando assim a visualização consciente ou a *desautomatização* da percepção desses objetos, sentimentos ou ideias pelo leitor no processo de leitura.

Até aqui, fica evidente que a construção e a recepção do texto literário envolvem estratégias e recursos diferentes dos experimentados na comunicação cotidiana. Nesse sentido, Chklovski (1976) afirma que “a língua da poesia é uma língua difícil, obscura, cheia de obstáculos” (CHKLOVSKI, 1976, p. 55), o que não quer dizer uma impossibilidade no seu ensino-aprendizagem, mas uma necessidade de se conhecer melhor suas especificidades para sua prática em sala de aula. Dessa forma, discutir as complexidades linguísticas do texto literário é fundamental para o entendimento da literatura como área que necessita de um tratamento particular dentro da área de língua portuguesa e para a promoção do seu ensino na escola.

2 Breve panorama sobre os estudos literários e o ensino da leitura literária no Brasil

O ensino da leitura literária no Brasil tem seu início marcado pelas práticas jesuíticas no nosso território. Segundo a pesquisadora Ana Beatriz Cabral (2008), em sua tese de doutorado intitulada *O Texto, o Contexto e o Pretexto: o ensino de literatura após a reforma do Ensino Médio*, os primeiros registros dos estudos literários no Brasil se relacionam aos interesses da Igreja. Nesse contexto, a leitura literária era utilizada como instrumento para o aprendizado da língua portuguesa padrão. Ainda de acordo com a autora, em 1759, o ensino em geral passa a ser responsabilidade do estado, uma vez que a Companhia Jesuítica havia sido expulsa do território. Assim, os estudos literários passam a estar vinculados aos interesses do estado, que também desenvolve abordagens mais objetivas para o ensino de literatura, como o ensino do português brasileiro por meio da leitura de autores nascidos no Brasil. Isso demonstra que, apesar da transição do ensino religioso para o ensino laico, a leitura literária não era considerada em sua especificidade como uma leitura promotora do prazer estético e do exercício da subjetividade. Zappone (2018) esclarece que, somente no século XX, a disciplina de literatura se fortalece nos currículos escolares, estando seus estudos voltados para o conhecimento dos períodos literários, para a história das literaturas portuguesa e brasileira, bem como para o reconhecimento dos gêneros literários. Ainda assim, em pleno século XXI, sabemos que esse processo de consolidação do ensino de literatura na escola não está plenamente concluído, tendo em vista, por exemplo, vários problemas encontrados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial do ensino básico homologado em 2017, no que concerne às orientações para ensino da literatura, como veremos adiante.

Somada a isso, a dificuldade na consolidação do ensino da literatura e da leitura literária na escola passa pelo problema já identificado por Leyla Perrone-Moisés, no texto “Modernidade em Ruínas” (1998), do desprestígio social da área de humanidades em nossa sociedade. Segundo a eminente professora, o descrédito nas potencialidades formadoras do curso de Letras na atualidade é reflexo de um ocaso das disciplinas de humanidades numa sociedade que promove um ensino tecnicista como garantia de um retorno mais concreto à população. Dessa forma, na medida em que o campo das humanidades é lido como improdutivo pela lógica de mercado capitalista, o estudo das letras que interessa é exclusivamente aquele meramente técnico, reduzido à aplicação da norma culta da língua portuguesa, o que definitivamente solapa a compreensão do amplo fenômeno da linguagem. Nessa perspectiva, o conteúdo literário - que não possui serventia evidente para uma sociedade de mercado - torna-se mera “perfumaria” dentro dos estudos da linguagem (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 191) e, portanto, seria dispensável de ser discutido com seriedade como conteúdo formador na universidade e na escola.

A questão estética dos textos literários continuou diluída no contexto histórico da pós-modernidade, após a década de 1970, na medida em que, dentro das universidades, as análises literárias com base em critérios sociais e políticos ganharam força e prestígio. Ao mesmo tempo

em que tais análises respondiam ao urgente e necessário debate sobre questões sociais, elas fomentavam uma abordagem mais sociológica do que propriamente estética da literatura, como afirma Perrone-Moisés (1998). Nesse viés, as novas correntes dos estudos literários passaram a priorizar o valor cultural de um texto, deixando - quando muito - para um segundo plano as discussões estéticas, muitas vezes equivocadamente compreendidas como discussões apartadas de um lastro crítico. Importa notar que o que se põe em questão aqui não é a prescindibilidade dos chamados de estudos culturais no contexto das universidades, mas os discursos rasteiros sobre a alienação de análises estéticas baseadas na teoria literária que terminam por interferir negativamente no tratamento artístico do texto literário na sala de aula do ensino básico, tendo em vista que essa perspectiva não estará fortalecida na formação do professor caso ela seja excluída da sua formação na universidade.

Adentrando um pouco mais a questão, nesse novo contexto dos estudos literários, a teoria literária passou a ser desvalorizada como área de conhecimento, pois a discussão sobre o caráter particular da linguagem da literatura já não interessa tanto às perspectivas culturalistas dominantes. Segundo Perrone-Moisés (1998), essa desvalorização se dá pelo argumento, inspirado nos estudos culturais estadunidenses, de que a teoria literária, de modo geral, está baseada numa ideologia elitista, patriarcal e eurocêntrica. No entanto, esse argumento pode ser relativizado, tendo em vista pesquisas que mostram a importância dos estudos das teorias da recepção, por exemplo, sobretudo no que diz respeito ao ensino de literatura na escola. Ou seja, trata-se da teoria literária promovendo novas propostas metodológicas para o ensino da leitura do texto literário, tendo por base a recepção e o efeito estético do texto sobre os leitores. Se concordamos que a literatura é uma arte verbal, o professor precisa considerar o aspecto estético do texto para além do viés cultural. Por outro lado, é certo que o ensino da literatura e da leitura literária precisa ir além do suporte metodológico oferecido pela teoria, pois esse campo de conhecimento não oferece lastro importante para se pensar em manifestações culturais que não dialogam com a tradição da literatura ocidental, como, por exemplo, as manifestações da literatura oral.

2.1 Por um ensino mais efetivo da leitura literária

É notório que, de modo geral, o ensino da leitura literária nas escolas precisa ser revisto, pois apenas um reduzido número de alunos se interessa por textos literários ao longo de seus anos escolares. Sobre esse aspecto, Benedito Antunes, em 2015, publica o artigo “O ensino de literatura hoje”, em que defende a ideia de que a escola, de modo geral, tem compartilhado valores da sociedade atual, aproximando-se de leituras de comunicação mais rápida e afastando-se dos textos propriamente literários. Talvez isso ocorra pelo fato de a escola não possuir meios - materiais, como bibliotecas, e imateriais, como a formação continuada do professor - para enfrentar o grande desafio da inserção da leitura literária, hoje, na vida de crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Nessa esteira, o contato da maioria dos jovens brasileiros com a ficção restringe-se a produtos de entretenimento como filmes, séries, etc., estando a leitura

literária circunscrita a um conjunto restrito de jovens que possuem alguma biblioteca em casa e estímulo familiar para acessá-la desde crianças. Desse modo, Antunes denuncia um importante problema na educação escolar brasileira: a questão da leitura propriamente literária, tendo em vista que tal prática demanda habilidades e competências específicas que necessitam ser estimuladas e exercitadas na perspectiva do letramento literário no âmbito escolar.

Sabe-se que, no Brasil, o papel da escola na promoção da leitura literária se torna ainda mais importante, visto que, muitas vezes, o primeiro contato do estudante com o texto literário se dá nesse ambiente. Nesse sentido, Antunes (2015) defende a importância da obrigatoriedade do ensino de literatura, ressaltando que, embora esse ensino já seja obrigatório nas escolas hoje, ele não tem conduzido a aulas efetivas de leitura literária. Muitas vezes, as aulas de literatura estão limitadas às demandas dos vestibulares, sendo o texto literário trabalhado de modo instrumental, isto é, como meio para fins diversos, distanciando-se do que deveria ser o primordial objetivo da leitura literária na escola: propiciar uma experiência estética ao aluno.

Importa destacar, então, que concebemos que a única via de trabalho para um efetivo ensino de literatura na escola - ou seja, aquele que considera as especificidades da linguagem artística - é a via da leitura literária compreendida como exercício criativo em que o leitor participa ativamente no processo de construção de sentidos para o texto. Somente nessa esteira a escola oferecerá condições para que o aluno desfrute da experiência estética sobre a qual Luiz Costa Lima (2002) nos ensina na obra *A literatura e o leitor*. O teórico recupera Jauss na seguinte conceituação:

A experiência estética, portanto, consiste no prazer originado da oscilação entre o eu o objeto, oscilação pela qual o sujeito se distancia interessadamente de si, aproximando-se de si. Distancia-se de si, de sua cotidianidade, para estar no outro, mas não habita o outro, como na experiência mística, pois o vê a partir de si (LIMA, 2002, p. 47).

Observa Lima (2002) que, para Jauss, grande teórico da Estética da Recepção, o prazer estético é uma forma de conhecimento de mundo e de si, tendo em vista que “o sujeito do prazer se conhece no outro, traz a alteridade do outro para dentro de si, ao mesmo tempo em que se projeta nessa alteridade” (LIMA, 2002, p. 47). Entretanto, esse conhecimento, segundo a perspectiva de Jauss, só se confirma quando o leitor rompe com seu prévio horizonte cognoscente, o que significa que ele deverá estar sempre apto para a experiência do diverso, para destruir seu horizonte de expectativas. Assim, conclui Lima:

Como, ademais, não podemos esperar leitores tão sensíveis e tão atentos que este treinamento, via experiência estética, os leve a uma constante renovação, ainda que a experiência estética os capacite a se tornarem permeáveis à alteridade, a transformar mesmo sua visão de mundo, tal experiência não poderia ser confundida com uma espécie de revolução permanente (LIMA, 2002, p. 49).

A leitura de Jauss por Costa Lima tem o mérito de chamar a nossa atenção para as limitações da aplicação da ideia de “leitor ideal” ao contexto da sala de aula. Nossos alunos, de modo geral, não possuem um repertório que os auxilie numa leitura flexibilizadora de normas e valores, o que significa que esses alunos não têm condições de desfrutar da experiência

estética segundo a perspectiva de Jauss. Assim, segundo Costa Lima, a discussão sobre a experiência estética dá um passo adiante com as propostas de Wolfgang Iser (2002) e sua teoria do efeito estético já mencionadas aqui anteriormente.

Segundo a pesquisadora Maria Borba (2007), Iser, investigando os efeitos gerados pela leitura literária, se utiliza das ideias da psicologia de Gestalt a respeito da teoria de *foreground* e *background*. Tal teoria defende que as ideias pertencentes ao campo pragmático, da previsibilidade, e vivenciadas no cotidiano são estruturas pertencentes no *foreground*. Em contrapartida, ideias não usuais, que extrapolam a experiência cotidiana, pertencem ao campo do *background*. Assim, podemos perceber a influência da percepção pragmática cotidiana na ausência de percepção da imagem de fundo de um texto e na estruturação da figura principal em primeiro plano. A leitura literária faz com que essas posições se modifiquem. Desse modo, aquilo que antes pertencia ao fundo passa a ter o *status* da figura principal. A pesquisadora destaca o seguinte apontamento de Iser:

No texto literário, não só o *background* é variável, como também sua significação se transforma, de acordo com as novas perspectivas ocasionadas pelos elementos do *foreground*; o familiar facilita nossa compreensão do não familiar, mas o não familiar, por seu turno, reestrutura nossa compreensão do familiar. Isto, de novo, reflete de volta e, assim, transforma os elementos selecionados que puseram o processo em movimento (ISER apud BORBA, 2007, p.94).

Como se vê, trata-se de uma nova perspectiva para a experiência estética pensada por meio dessa dinâmica dialética no ato de leitura. O teórico alemão argumenta que o efeito causado pela leitura literária gera consequências sobre o sistema pragmático a que estamos submetidos, na medida em que o leitor passa a se questionar e a questionar as automatizações do mundo mediante a organização do seu imaginário a partir do texto literário.

3 As aulas de literatura a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, é o documento utilizado para orientar a proposição das aulas ao longo de todo o ensino básico, sendo responsável por estabelecer os conteúdos fundamentais, as competências e habilidades na formação do aluno. Dentre as 10 competências gerais para a educação básica, destacam-se para este artigo as competências 3 e 4.

3. **Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais**, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, **bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica**, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 10; grifo nosso).

Podemos notar que o documento parece prestigiar e reconhecer a singularidade das linguagens artísticas e suas potencialidades formadoras. Entretanto, logo na apresentação da área de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, a primeira entrada do termo literatura está relacionada ao letramento digital, deixando antever que a valorização da fruição das linguagens artísticas, apresentada nas competências gerais, corre sérios riscos de não se efetivar ao longo do documento.

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, blogs [...] dentre outras muitas possibilidades (BRASIL, 2018, p. 68).

Ana Paula Teixeira Porto e Luana Teixeira Porto, no artigo “O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental” (2018), também argumentam nesse sentido e acrescentam que a BNCC, ao se utilizar do texto literário para a promoção de atividades em suportes eletrônicos, evidencia uma tendência educacional de valorização do conteúdo em função de sua utilidade para o mercado de trabalho. De fato, pode-se ler, ainda na apresentação da área de Língua Portuguesa para o ensino fundamental:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC [Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação] – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (BRASIL, 2018, p. 69; colchetes nossos).

Observamos ainda que a organização textual do documento não deixa dúvidas quanto à instrumentalização dos conteúdos para uma formação escolar voltada para o mundo do trabalho, tendo em vista que esse campo aparece como objetivo primeiro da escola frente a outros enumerados (estudo e vida). A demanda que se coloca para a escola é sobretudo aquela do mercado, deixando em segundo plano as demandas humanizadoras do sujeito individual e coletivo. Nessa esteira, o conteúdo literário segue como pretexto para outros conteúdos, sendo inclusive desconsiderado em sua especificidade, como se pode ver ainda na apresentação da área de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, em que gêneros literários são apenas listados como gêneros textuais, sem nenhuma menção à particularidade que os primeiros guardam entre si em relação aos segundos:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, **crônica**, **conto**, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2018, p. 69; grifo nosso).

Assim, reconhecemos na BNCC o que já denunciava Antunes, em 2015, antes da homologação do novo documento, em relação ao ensino de literatura no país. Diz o pesquisador que os documentos oficiais, quando orientam o trabalho do professor com o texto literário, muitas vezes o fazem no sentido de utilizar o texto literário para outros fins, deixando de lado a experiência estética da leitura.

No que se refere às diretrizes para a área de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, relacionadas especificamente à leitura, o documento observa:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p. 71).

Apesar do reconhecimento da leitura como exercício dialógico entre texto e leitor - o que poderia revelar sintonia com as teorias literárias mais interessantes para o trabalho com o texto literário em sala de aula – a BNCC relaciona, logo na sequência, a prática da leitura literária a uma “reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana” (BRASIL, 2018, p.73), o que parece destoar completamente da proposta inicial de uma leitura voltada para a experiência estética, marcando assim o documento com uma importante inconsistência.

Sobre o trabalho com a leitura do texto literário em sala de aula, Leyla Perrone-Moisés, no texto “Literatura para todos”, de 2006, ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo Ministério da Educação para o Ensino Médio em 2000, traz a seguinte crítica: “A literatura ‘integra-se à área de leitura?’ O que quer dizer isso? Desde quando se pode falar de literatura sem leitura, sendo necessário ‘integrá-la’ a essa área aparentemente outra?” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 23). Atualmente, vemos que a BNCC não utiliza o termo integrar, como observado anteriormente por Perrone-Moisés, mas igualmente subordina o trabalho com o texto literário ao eixo mais amplo da leitura, como se a leitura literária mobilizasse as mesmas habilidades e competências importantes para a leitura de outros tipos de textos como reportagens, artigos de opinião, entrevistas etc.

Ainda sobre o Eixo Leitura, a BNCC acrescenta que a demanda cognitiva para esse tipo de atividade deve ser ampliada no decorrer dos anos escolares, sendo aumentada progressivamente.

Esta complexidade se expressa pela articulação: **da diversidade dos gêneros textuais escolhidos** e das práticas consideradas em cada campo; da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto; do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (BRASIL, 2018, p. 75; grifo nosso).

Nesse ponto, a BNCC ratifica o simplificado entendimento dos textos literários como gêneros textuais, sem esclarecer sobre as especificidades que os textos literários guardam

entre si e, além disso, não considera que a leitura literária é, antes de tudo, uma leitura emocional, visto que se verifica na realização do imaginário subjetivo de cada leitor. Além disso, o documento não oferece suporte para o docente no que diz respeito à densidade das obras e à pertinência de sua leitura em determinados anos escolares. Na prática de sala de aula, sabemos que o material didático costuma orientar o professor nessa perspectiva, mas esse direcionamento muitas vezes não é compatível com o nível de maturidade e letramento literário de uma turma. Sabemos também que a insistência do docente em cumprir o que está no livro didático, com intuito de estimular a leitura literária, acaba promovendo o distanciamento do aluno da literatura. Nesse diapasão, os professores precisam de um documento que trabalhe ainda no sentido de uma necessária formação continuada desses profissionais, indicando-lhes ao menos referências bibliográficas que discutam a especificidade da linguagem literária e seus diferentes níveis de aprofundamento nos polos da produção e da recepção.

O cenário da BNCC para os estudos literários no ensino médio não se mostra muito diferente do que é apresentado para o ensino fundamental. A falta de sustentação teórica em grande parte das orientações torna o documento impreciso, dificultando sua compreensão pelo professor da escola básica. Apesar disso, é importante ressaltar que a Base também apresenta avanços, em relação aos documentos anteriores, para se pensar em novas metodologias para as aulas de literatura.

O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se [...]. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias que não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados) (BRASIL, 2018, p. 504).

Contraditoriamente em relação aos trechos já discutidos aqui, essa passagem marca a distinção entre gêneros literários e não literários. Ainda demonstra conhecimento sobre a particularidade da leitura literária, que requer um investimento subjetivo e criativo do leitor no ato de leitura, o que produz efeitos que favorecem seu amadurecimento emocional, como o sentimento de alteridade. Dessa maneira, esse trecho, como outros ao longo do documento, remete aos ensinamentos de Antonio Candido, especialmente no texto “O direito à literatura” (2011), em que defende a literatura como conteúdo incontornável para uma formação mais humanizadora. Candido argumenta que o texto literário, na medida em que possui uma estrutura complexa, gera um efeito particular no leitor, impulsionando-o para o autoconhecimento, a empatia e uma interação mais sensível com o mundo, o que precisa ser atentamente observado no ensino da leitura literária na escola.

Conclusão

Quando a BNCC reconhece o campo da literatura como uma via particular que “enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo” (BRASIL, 2018, p.499), temos um documento que respalda aulas promotoras da experiência estética da leitura literária, pois entende essa experiência como potente para a formação humana. Dessa forma, ainda que a Base não indique referências para o aprofundamento do assunto pelo professor, é válida uma revisão das teorias literárias recepcionais que respaldam a compreensão da literatura a partir do leitor e de sua relação com o texto, tendo como base Jauss, Iser e Stierle, cujas propostas são brilhantemente discutidas por Luiz Costa Lima, em *A literatura e o leitor* (2002).

Por outro lado, quando a Base se mostra um reflexo do nosso momento histórico, marcado pela informação coletiva e rápida, pela cultura audiovisual e pela valorização das leis do mercado, ela se revela insuficiente para um ensino competente da literatura. Se a leitura literária vem sendo preterida hoje seja pelos textos de leitura mais rápida, seja pelas páginas da internet, é necessária uma política educacional que garanta os ganhos emocionais e cognitivos - como o desenvolvimento da sensibilidade para a alteridade e a configuração criativa do imaginário - implicados na atividade solitária e lenta desse tipo específico de leitura.

As constantes contradições no documento nos fazem pensar que sua elaboração não contou efetivamente com os amplos e necessários debates relativos a cada conteúdo em particular. A consulta pública, efetivada antes de sua homologação, parece não ter sido acolhida com o merecido cuidado, sendo a versão final da Base, no que diz respeito ao conteúdo literário, um conjunto de ideias conflitantes que reúne desde concepções teóricas mais produtivas no tratamento da leitura literária em sala de aula até concepções de extração textualista - passando ainda pela diluição da especificidade dos gêneros literários nos gêneros textuais - que em nada contribuem para um ensino emancipador da leitura literária.

Referências

- ANDRADE, C. D. de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964.
- ANTUNES, B. O ensino da literatura hoje. *Fronteira Z*, n. 14, p. 3-17, 2015.
- ARISTÓTELES. *Poética*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2009.
- BORBA, M. A. J. O. Uma estética do performativo: concepção de literatura pela Teoria do efeito estético. *Revista de Letras*, v. 47, n. 2, p. 57-73, 2007.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

- CABRAL, A. B. *O texto, o contexto e o pretexto: ensino de literatura, após a reforma do ensino médio*. 2008. 244 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 171-193.
- CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. *In: Teoria da literatura: formalistas russos*. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1976. p. 39-56.
- ISER, W. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Vol. 1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- ISER, W. O jogo do texto. *In: LIMA, L. C. (org.). A Literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.
- LIMA, L. C. O Leitor Demanda (D)a Literatura. *In: LIMA, L. C. (org.). A Literatura e o Leitor: textos da estética da recepção*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 37-66.
- LIMA, L. C. *Mimesis: desafio ao pensamento*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.
- PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. *Literatura e Sociedade*, v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006.
- PERRONE-MOISÉS, L. *Altas Literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- PESSOA, F. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1969.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo: Edipro, 2012.
- PORTO, A. P. T.; PORTO, L. T. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular. *Signo*, v. 43, n. 78, p. 13-23, 3 set. 2018.
- PORTOLOMEOS, A.; BOTEGA, S. A. A poesia no ensino fundamental: uma discussão sobre as orientações da BNCC. *Claraboia*, n. 16, p. 291-315, jul. 2020.
- PROENÇA FILHO, D. *A linguagem literária*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- VOIGT, A. C.; ROLLA, C. E. O.; SOERENSEN, C. O conceito de mimesis segundo Platão e Aristóteles: breves considerações. *Travessias*, v. 9, n. 2, p. 225-235, 2015.
- WELLEK, R.; WARREN, A. *Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Recebido: 29/04/2021.

Aprovado: 02/08/2021.