

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CBC DOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL: o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e a condição para a literatura na rede estadual de Minas Gerais.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ricardo Pinto de Paula

BELO HORIZONTE - MG

2022

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO

Ricardo Pinto de Paula

PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CBC DOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL: o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e a condição para a literatura na rede estadual de Minas Gerais.

BELO HORIZONTE - MG

2022

RICARDO PINTO DE PAULA

PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CBC DOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL: o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e a condição para a literatura na rede estadual de Minas Gerais.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana, linha de Pesquisa 1 – Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos, do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais para exame de defesa.

Prof. Dr. Fernando Luiz Zanetti – UEMG - (Presidente/Orientador)

Profa. Dra. Juliana Cordeiro Soares Branco – UEMG (Banca Examinadora)

Profa. Dra. Maria Zélia Machado Versiani – UFMG (Banca Examinadora)

Profa. Dra. Ana Paula Maletta – UEMG (Suplente)

Profa. Dra. Manoela Maria Valério – FMU (Suplente)

BELO HORIZONTE - MG

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Paula, Ricardo Pinto.

T266b Proposta pedagógica do CBC dos Anos Finais do Fundamental: o ensino-aprendizagem em língua portuguesa e a condição para a literatura na rede estadual de Minas Gerais / Ricardo Pinto de Paula. – Belo Horizonte (MG), 2022.

193 f.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Luiz Zanetti

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais

1.Proposta pedagógica 2. Anos Finais do Fundamental 3. Ensino-aprendizagem de língua portuguesa 4. Literatura 5. Sistema público educacional de Minas Gerais. I. Zanetti, Luiz Fernando. II. Universidade do Estado de Minas Gerais. III. Título.

CDU 37

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, ao meu Professor Orientador Dr. Fernando Luiz Zanetti por sua humanidade para comigo e todos nós, estudantes do PPGE, pelo seu incansável empenho e considerável presença, auxílio e incentivo para eu conseguir desenvolver esta pesquisa e seguir nesta caminhada e, sequencialmente:

Às professoras Karla Cunha Pádua e Juliana Cordeiro Soares Branco pelo trabalho desenvolvido na coordenação do PPGE conseguindo manter o curso em pleno funcionamento durante um período tão difícil com a pandemia;

Às professoras Ana Paula Braz Maletta, Juliana Cordeiro Soares Branco, Maria Zélia Versiani Machado, Manoela Maria Valério, por concederem significativas contribuições para esta pesquisa;

À professoras, professores, mestrandas e mestrandos, especialmente Júlia de Oliveira Torres à frente da representação de nossa turma no Colegiado, à equipe da coordenação e funcionários do PPGE, Faculdade de Educação e Universidade do Estado de Minas Gerais;

Aos meus pais, Joaquin Alves de Paula e Neide Pinto de Paula “*in memoriam*” que me deram a oportunidade de estar novamente neste mundo para meu aprimoramento e à minha irmã, Patrícia Pinto de Paula, pelo incentivo;

À Sula Kiriakus Mavroudis, pelo acompanhamento de minha trajetória;

Às pessoas da Secretaria de Educação, ao exemplo de Andrea Botelho de Abreu, Edir Petrucieli Carayon Xavier, Esther Augusta Nunes Barbosa, Patrícia Queiroz de Aragão, pelo apoio.

Aos professores Antônio Cândido “*in memoriam*”, Magda Soares, Regina Zilberman; Telma Borges, Lourival José Martins Filho, Rafael Guimarães Tavares da Silva e Grupo de Pesquisas em Letramento Literário (GPELL/CEALE/UFMG), pelo prazer em aprender com eles;

Aos professores Deodata Campos, Otaciro Nascimento Rangel, Francisco Cândido Xavier “*in memoriam*”; Emmanuel e da espiritualidade, pelas aprendizagens sob a luz da doutrina espírita kardeciana.

Dedico este trabalho às pessoas que atuam a favor da literatura no ensino-aprendizagem de língua portuguesa em escolas públicas.

RESUMO

PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CBC DOS ANOS FINAIS DO FUNDAMENTAL: o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e a condição para a literatura na rede estadual de Minas Gerais.

Autor: Ricardo Pinto de Paula

Orientador: Professor Doutor Fernando Luiz Zanetti

Apresento, neste trabalho, meus estudos realizados por intermédio de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Acadêmico em Educação e Formação Humana, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais. Traz em seu tema a proposta pedagógica dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC), estendida no Currículo Referência Minas Gerais (CRMG) orientada, conjuntamente, entre Ministério da Educação e Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Fundamental das escolas estaduais e a condição de importância da literatura neste contexto. Dentre as motivações para pesquisar este tema está a de perceber uma situação merecida de ser mais contemplada nos estudos acadêmicos. Observei que existem poucas pesquisas que refletem a especificidade do tema, o que poderia, se caso houvesse sua maior difusão, vir a incentivar mais pesquisas ampliando discussões e disponibilizando conhecimentos à sociedade educacional. Foi baseada na identificação de uma lacuna a partir de um levantamento junto aos repositórios institucionais de programas de pós-graduação de universidades públicas estaduais e federais da região sudeste. Pretendi ir ao encontro de respostas sobre o que é proposta pedagógica CBC e sua extensão no CRMG, para a condição da literatura, no ensino-aprendizagem de língua portuguesa dos Anos Finais do Fundamental do sistema público de Minas Gerais. Neste sentido, foi definido, enquanto objetivo geral, o de desenvolver um processo compreensivo acerca da proposta pedagógica do CBC de língua portuguesa para o ensino-aprendizagem dos Anos Finais do Fundamental, e sua extensão no CRMG, orientada conjuntamente entre MEC e Secretaria, para o sistema público educacional de Minas Gerais e a condição da literatura nesta etapa escolar. E foram traçados, enquanto objetivos específicos, o de apresentar fundamentos e histórico da proposta pedagógica no CBC e suas continuidades e rupturas no CRMG; o de descrever o modelo desta proposta nos objetivos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, considerando características e funções de seus conteúdos; e o de refletir a condição da literatura, nesta proposta, a contribuir com os objetivos deste ensino-aprendizagem. A fim de alcançar esses intentos desenvolvi uma pesquisa bibliográfica documental qualitativa considerando o documento orientador da proposta e suas legislações complementadas em teorias e estudos científicos. Os resultados com a pesquisa contribuíram para meu crescimento enquanto pessoa e pesquisador afeito à literatura na educação, acerca dos quais presumo que possam vir a contribuir para difundir os conhecimentos produzidos e incentivar mais pesquisa sobre o tema.

Palavras-chave: proposta pedagógica; anos finais do fundamental; ensino-aprendizagem de língua portuguesa; literatura; sistema público educacional de Minas Gerais.

ABSTRACT

PEDAGOGIC PROPOSAL CBC OF THE FINAL YEARS OF FUNDAMENTAL: the teaching-learning of Portuguese language and the condition for literature in the state network of Minas Gerais.

Author: Ricardo Pinto de Paula

Advisor: Professor Doctor Fernando Luiz Zanetti

I present, in this paper, my studies carried out through a research linked to the Postgraduate Program of Academic Master's Degree in Education and Human Formation, of the Faculty of Education, of the University of the State of Minas Gerais. It brings in its theme the pedagogical proposal of the Common Basic Contents (CBC), extended in the Currículo Referência Minas Gerais (CRMG) guided, jointly, between the Ministry of Education and the Secretary of Education of the State of Minas Gerais, for the teaching-learning of Portuguese Language in the Final Years of Elementary School in the state schools and the condition of importance of literature in this context. Among the motivations to research this theme is to perceive a situation deserving to be more contemplated in academic studies. I observed that there are few researches that reflect the specificity of the theme, which could, if there was a greater diffusion, come to encourage more researches expanding discussions and making knowledge available to the educational society. It was based on the identification of a gap from a survey at the institutional repositories of postgraduate programs at state and federal public universities in the Southeast region. I intended to find answers about what is the CBC pedagogical proposal and its extension in CRMG, for the condition of literature, in the teaching-learning of Portuguese language of the Final Years of the Fundamental of the public system of Minas Gerais. In this sense, it was defined, as a general objective, to develop a comprehensive process about the pedagogical proposal of the CBC of Portuguese language for the teaching-learning of the Final Years of the Fundamental, and its extension in the CRMG, guided jointly between MEC and Secretaria, for the public educational system of Minas Gerais and the condition of the literature in this school stage. The specific objectives were: to present the basis and history of the pedagogical proposal in the CBC and its continuities and ruptures in the CRMG; to describe the model of this proposal in the objectives of the teaching-learning of the Portuguese language, considering characteristics and functions of its contents; and to reflect the condition of the literature, in this proposal, to contribute with the objectives of this teaching-learning. In order to reach these intentions I developed a qualitative bibliographic documentary research considering the guiding document of the proposal and its legislations complemented in theories and scientific studies. The results of the research contributed to my growth as a person and as a researcher interested in literature in education, which I assume may contribute to disseminate the knowledge produced and encourage further research on the subject.

Keywords: pedagogical proposal; final years of primary school; teaching-learning of portuguese language; literature; public educational system of Minas Gerais.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALMG	Assembleia Legislativa de Minas Gerais
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNC	Base Nacional Curricular
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEMG	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação - Ministério
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEEMG	Plano Estadual de Educação de Minas Gerais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNBE	Plano Nacional de Bibliotecas Escolares
PNL	Plano Nacional do Livro
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE-UEMG	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Estado de Minas Gerais
SEE	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - Secretaria
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação Educacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 HISTÓRICO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA CBC	27
2.1 BASE DE ORIGEM DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	27
2.2 MOTIVAÇÃO PARA UM CURRÍCULO ESTADUAL	30
2.3 DIRETRIZES E PARÂMETROS SEGUIDOS NA PROPOSTA	34
2.4 PROPOSTAS INDEPENDENTES ENTRE 1998 A 2004	39
2.5 A PROPOSTA PRELIMINAR DO CBC DE 2005	42
2.6 A PROPOSTA EM FASCÍCULOS EM 2007 PARA AVALIAÇÕES	43
2.7 A CONTINUIDADE DA PROPOSTA EM 2013	45
2.8 A EXTENSÃO DO CBC NO CRMG EM 2018	48
2.9 FONTES ORIENTADORAS NA SUA IMPLEMENTAÇÃO	51
3 MODELO DA PROPOSTA NOS OBJETIVOS DO CBC E SUA EXTENSÃO NO CRMG	54
3.1 ORGANIZAÇÃO DOS ANOS FINAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL	54
3.2 O PARADIGMA DA PROPOSTA	60
3.3 COMPOSIÇÃO DA GRADE CURRICULAR NA PROPOSTA	63
3.4 DINÂMICA PARA DAR FLUÊNCIA À GRADE CURRICULAR	65
3.5 VIDA CIDADÃ PARA MOVER A DINÂMICA ENTRE OS CONTEÚDOS	68
3.6 PRINCÍPIOS PARA A VIDA CIDADÃ NA DINÂMICA DOS CONTEÚDOS	73
3.7 APRENDIZAGENS ESSENCIAIS PARA A VIDA CIDADÃ	77
3.8 HABILIDADES PARA COMPETÊNCIAS DE LEITURA, ESCRITA E AVALIAÇÕES	80
4 CARACTERÍSTICAS DOS CONTEÚDOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM	86
4.1 EIXOS E CAMPOS TEMÁTICOS QUE AGRUPAM OS CONTEÚDOS	87
4.2 CARACTERÍSTICAS DOS CONTEÚDOS	96
4.3 SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS	102
5 FUNÇÕES DOS CONTEÚDOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM	112
5.1 FUNÇÕES DOS CONTEÚDOS	112
5.2 CONSOLIDAR ALFABETIZAÇÃO PARA FORMAÇÃO LINGUÍSTICA	117
5.3 CONSOLIDAR O LETRAMENTO ESCOLAR	122

5.4 DA FORMAÇÃO LINGUÍSTICA PARA FORMAÇÃO CULTURAL	126
5.5 INDICAÇÃO DE PEDAGOGIAS CULTURAIS	133
6 CONDIÇÃO PARA A LITERATURA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA	138
6.1 CONTRIBUIR NA FORMAÇÃO HUMANA.....	138
6.2 CONTRIBUIR NA VIDA CIDADÃ	142
6.3 CONTRIBUIR PARA INTEGRAR ESCOLA E COMUNIDADE	147
6.4 LIMITAÇÕES PARA IMPLEMENTAR ESSAS POSSIBILIDADES	157
6.5 ALGUMAS DIFICULDADES PARA ROMPER ESSAS LIMITAÇÕES	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta meus estudos realizados por intermédio de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação e Formação Humana, da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais.

O tema é a proposta pedagógica dos Conteúdos Básicos Comuns (CBC), estendida no Currículo Referência Minas Gerais (CRMG) orientada, conjuntamente, entre Ministério da Educação (MEC), nominado por Ministério, e Secretaria de Estado de Educação (SEE), nominada por Secretaria, para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Fundamental das escolas estaduais de Minas Gerais e a condição de importância da literatura neste contexto.

Neste sentido, procurei desenvolver um olhar investigativo acerca deste tema, no âmbito geral do sistema público educacional do estado de Minas Gerais, considerando a rede escolar e não, especificamente, sobre uma determinada região, localidade, escola, ou turma de estudantes.

Apresento o desenvolvimento de um processo compreensivo sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, onde foi possível encontrar em seus objetivos e nas características e funções de seus conteúdos sinalizações para perceber a condição da literatura, neste componente curricular. E de forma complementar, sinalizações acerca da condição da literatura, enquanto recurso de apoio para consolidar alfabetização e letramento escolar numa formação linguística, ser resignificada para iniciar uma formação cultural e suas possibilidades de contribuir no preparo dos estudantes para a vida cidadã, conforme previsto no objetivo central da Base Nacional da Educação, instituída pela LDB, de 1996, em que se baseia a referida proposta pedagógica.

Enveredei neste tema de pesquisa porque tem estado próximo de minha convivência com ele no curso de minha atuação no acompanhamento pedagógico das escolas atendidas pela Secretaria em Belo Horizonte e no interior do Estado. Isto me possibilitou observar a elaboração e a implementação das orientações desta proposta para os componentes curriculares de todas as etapas escolares da educação básica e foi o que fez despertar em mim o interesse de buscar mais compreensões acerca do desenvolvimento desta proposta, especialmente no ensino-aprendizagem de língua portuguesa na etapa de Anos Finais do Ensino Fundamental.

A proposta pedagógica veio a ser uma motivação para mim considerando o tempo de sua vigência neste sistema público educacional. De 2005 a 2018 foi denominada Conteúdos Básicos Comuns de Minas Gerais (CBC). Ao final daquele último ano foi estendida para

fundamentar o Currículo Referência Minas Gerais (CRMG), mas não foi totalmente implementada neste sistema público educacional, em razão da pandemia, entre 2020 até o final de 2021. (Minas Gerais, SEE, CBC; 2005-2007-2013, CRMG, 2018)

Ao longo deste tempo, esta proposta vem estando fundamentada no objetivo central da Base Nacional da Educação, da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, de 1996. (Brasil, MEC, 1996)

A língua portuguesa, por ser o componente curricular que tem recebido maior atenção, do MEC e da Secretaria, nesta proposta pedagógica, dentre os demais componentes curriculares. E a literatura, por ser um conteúdo de Língua Portuguesa que precisa ser melhor considerado em suas possibilidades de contribuir com os objetivos do ensino-aprendizagem nesta etapa escolar.

Passei a perceber que seria importante e necessário procurar saber mais sobre a forma em que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa vem sendo orientado, por meio desta proposta, para encontrar a literatura, identificar sua existência e desenvolver concepções sobre sua condição. Ela está voltada para atender ao objetivo central da Base Nacional da Educação materializada em um currículo estadualizado que é orientado, conjuntamente, entre MEC e Secretaria por meio desta proposta, ao longo deste tempo.

Essas motivações se tornaram importantes para mim, enquanto pessoa atuante em setores pedagógicos da Secretaria e seguindo esta proposta. Entretanto, minhas experiências empíricas neste acompanhamento se tornaram elementares diante de minhas expectativas em buscar mais compreensões, enquanto pessoa afeita ao tema e interessada em difundir os conhecimentos desta pesquisa no âmbito deste sistema público educacional.

E, em com a mesma intenção, compartilhá-los junto aos programas de pós-graduação em educação, ao exemplo da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, considerando suas relações dialógicas com a rede estadual.

Encontrei inspirações para pesquisar este tema ao perceber uma situação que considerei que pode significar uma problemática que merece ser estudada. Observei que existem poucas pesquisas acadêmicas que refletem o tema, o que poderia, se caso houvesse sua maior difusão, vir a incentivar mais pesquisas para ampliar discussões e a disponibilização de conhecimentos de suas especificidades para a sociedade educacional.

Essa minha observação se baseou em indícios demonstrados de que vem sendo desenvolvidos poucos saberes sobre esta proposta pedagógica na região sudeste brasileira.

Compreendi melhor a existência de uma lacuna realizando um levantamento, cujo intento foi procurar compreender a abrangência em que a literatura, em propostas pedagógicas de currículos de sistemas públicos educacionais para o ensino-aprendizagem de língua

portuguesa nos Anos Finais do Fundamental, vem sendo tematizada na produção de conhecimentos gerados com as pesquisas publicadas nos repositórios institucionais de programas de pós-graduação de universidades públicas estaduais e federais da referida região, nos últimos dez anos.

Face à existência de programas *stricto sensu*, de mestrado e doutorado, nessas universidades, com linhas de pesquisas difundindo a educação em diversos temas que envolvem a formação humana, considerei ser por meio de um levantamento, nessas instituições, que eu poderia encontrar pesquisas correlacionadas com o tema que desenvolvi.

No referido âmbito geográfico, encontrei 81 programas que difundem o tema sendo 31 deles em Minas Gerais, 6 no Espírito Santo, 15 no estado do Rio de Janeiro e 29 no de São Paulo, com pesquisas publicadas em seus repositórios institucionais, entre 2011 e 2021, disponibilizados para acesso e consulta de interessados em geral.

Verifiquei que a literatura está contemplada em estudos literários, teoria e crítica, estudos linguísticos e em língua portuguesa. É protagonista em programas voltados a difundir educação e formação humana, metodologias e práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem, educação por meio do diálogo com a história, sociedade, cultura e as artes.

O caminho percorrido para se chegar a essa observação foi acessando os sítios eletrônicos dessas universidades. A partir do conhecimento de seus objetivos e as propostas das linhas de pesquisas em mestrado e doutorado, juntamente com o acesso direto a seus repositórios institucionais, acessei as publicações específicas de seus programas, onde teses e dissertações estão arquivadas.

Durante o acesso pude identificá-las por ano, título considerando seus resumos, fazendo o *print* das telas, salvando em arquivos pdf constando a data do acesso e que posteriormente foram organizados em pastas e subpastas respectivas a cada universidade.

Nas universidades públicas de Minas Gerais, identifiquei dentro do universo de 4.483 dissertações e 1.935 teses publicadas, poucos trabalhos que difundem, especificamente, o tema da pesquisa que propus desenvolver, considerando ser sua especificidade a proposta pedagógica do CBC e do CRMG para o ensino de língua portuguesa nos Anos Finais do Fundamental no âmbito do sistema público educacional de Minas Gerais.

Não encontrei produções que fazem relação direta com essa especificidade, seja considerando a extensão do CBC no CRMG, ou o CBC e o CRMG individualmente no contexto do componente curricular para a etapa escolar do citado sistema educacional. Mas, verifiquei produções que estabelecem relações indiretas e que não tecem relações com as especificidades do tema da pesquisa.

Em universidades públicas estaduais de Minas Gerais, foi possível identificar:

- Na modalidade de mestrado para formação acadêmica, no PPG Educação e Formação Humana, da Faculdade de Educação – UEMG, dissertações com diálogos indiretos, incluindo temas que abordam literatura infantil, literatura juvenil, mediação literária, letramento em *slam*, literatura e diversidade, literatura na educação infantil, kit literário das escolas da Prefeitura de Belo Horizonte e o projeto literário “ler é viver” nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte;

- No PPG de Estudos literários - Universidade Estadual de Montes Claros, as dissertações em literatura não estabelecem diálogos, pois abordam em seus temas obras de literatura e fragmentos literários de escritores mineiros, literatura negra, literatura da seca, a metáfora na criação literária, sobrados de Minas Gerais, carnavalização literária, *slam* do corpo, literatura no discurso político e o literário;

- Na modalidade de mestrado para formação profissional, no PPG Proletras - Unimontes, as dissertações que podem estar diretamente ligadas ao tema, estabelecem relações indiretas, envolvendo literatura na escola, leitura literária de contos no Fundamental, leitura literária de poesia nos Anos Finais do Fundamental, letramento literário no Ensino Fundamental, letramento literário, letramento literário em quadrinhos, reinventando o letramento literário, literatura de cordel.

Em universidades públicas federais de Minas Gerais, foram identificadas:

- Na modalidade de mestrado para formação acadêmica, no PPG Educação, da Universidade Federal de Lavras, uma dissertação relacionando-se indiretamente por abordar tertúlias literárias e três sem relações, abordando professora de biblioteca, pedagogização da literatura infantil nos meios de comunicação e criatividade literária nas narrativas digitais.

- No PPG em Letras, dessa universidade, existe uma dissertação indiretamente relacionada, abordando a literatura nos mitos africanos.

- No PPG em Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, existem relações indiretas em dissertações, abordando significados da literatura no 5º Ano do Fundamental, o porquê da literatura para os professores e a escolha de livros literários no 6º Ano do Fundamental, professores e seleção de livros literários para uso na escola, mediação de leitura literária e a classificação de livros de literatura Infantil por faixa-etária, a literatura infantil nas escolas municipais de Lagoa Santa, a formação do leitor literário em Harry Potter, práticas de leitura literária na educação infantil, a formação de jovens leitores em bibliotecas públicas e escolhas de leituras literárias, o rádio como agente de letramento literário para crianças;

- Continuando nesse PPG, há também dissertações sem relações com o tema da pesquisa, abordando o ler com prazer na recepção do projeto “contribuições para a leitura literária de educadores da educação infantil”, questionamento se existe uma literatura para bebês, leitura literária em turmas de UMEI de Belo Horizonte, livros literários nos livros didáticos do 3º Ano do Fundamental, Letramento literário no Ensino Médio e o que propõem os livros didáticos, os jovens e a literatura no sertão potiguar, a escolarização da leitura literária na alfabetização de pessoas adultas e idosas da EJA, artes visuais e literatura infantil nos livros de artista para crianças, catálogos de editoras de literatura infanto-juvenil e a comunicação da ciência na literatura em diário;

- No doutorado desse PPG, considerando os trabalhos que refletem a literatura, encontra-se teses com relação indireta, abordando literatura infantil pelo olhar da criança, livros não ficcionais para crianças, poéticas negras brasileiras nos livros didáticos, *kits* literários da Prefeitura de Belo Horizonte, no currículo das relações étnico raciais. E sem estabelecer relação nem mesmo indireta, nas que abordam práticas de leitura literária digital para jovens, literatura e computação, entre a literatura e as artes visuais, literatura e cinema, estudantes de letras e leitura literária, literatura infantil no Brasil nas premiações da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - 2012-2013;

- No PPG Pós-Lit de Estudos Literários, da Faculdade de Letras - UFMG, existem dissertações com relação indireta com o tema proposto, abordando literatura e quadrinhos, literatura para brincar, literatura, história e senso comum, literatura e biopolítica literatura e comunidade no Brasil, literatura e ecos da realidade. Com diálogos indiretos, dissertações, abordando entre a história e a literatura, filosofia, estética e teoria da literatura, literatura grega, literatura medieval, literatura dramática de caráter político, história da literatura brasileira de Sílvio Romero, sistema literário no Brasil e na América Latina, literatura da *desapalavra* em Beckett, rizomas espaços-tempos;

- Nas teses de doutorado desse PPG, há relação indireta, abordando interpretação e teoria da literatura, crítica entre literatura e História, literatura indígena, fábula de Medeia pela literatura latina, literatura e dança, literatura e artes visuais, literatura e cinema, literatura da homossexualidade, literatura e publicidade, animalidade, comparatismo história da crítica e ensino de literatura. E não dialogam, considerando temas abordando literatura, história e memória, literatura e política em Pepetela, devoração literatura e escritores canibais;

- No PPG de Estudos Linguísticos, da Faculdade de Letras - UFMG, são encontradas dissertações que se relacionam indiretamente, por abordarem o ensino-aprendizagem de literatura na escola regular, literatura multicultural em escolas. E, sem vínculo com as

especificidades do problema e do tema da pesquisa, abordagens sobre ensino da análise linguística no livro didático de língua portuguesa, apropriação do livro didático do PNLD pelo professor de língua portuguesa e literatura juvenil;

- Dentre as teses no doutorado do PPG, uma tem relação indireta, abordando o ler em múltiplas fontes para habilidades de leitura e indiretamente, sobre a representação do Professor nos manuais dos livros didáticos do Plano Nacional do Livro Didático;

- No PPG em Educação, do Instituto de Ciência Humanas e Sociais – Universidade Federal de Ouro Preto, há duas dissertações indiretamente ligadas ao tema, abordando letramento literário em bibliotecas escolares e literatura de cordel. No PPG em Educação em Letras desse instituto e universidade e também na modalidade acadêmica, duas dissertações, sem estabelecer diálogos por abordar a literatura de folhetos e a literatura cabo-verdiana;

- No PPG em Letras – Universidade Federal de São João-del Rey, as dissertações que têm relações indiretas são aquelas que abordam língua portuguesa nos PCN e na BNCC, mitologia e literatura infantil, literaturas, heteronormatividades e violências homossexual masculinas, feminismo negro e literatura, além dos séculos dos folhetins a *fanfics* - dos jornais e telas aos livros, literatura gótica e vampiros. E, sem estabelecer relação, existem abordagens sobre poesia para além do *rock* sob a visão de um autor específico, palavra e espaço em obra literária sob a ótica de um autor, comunicação na obra de Graciliano Ramos, leitura crítica de biografias de Mazzaropi;

- No PPG em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares dessa mesma universidade, duas dissertações não desenvolvem relação por trazerem temas com abordagens acerca de aprendizagens significativas nas aulas de literatura no Ensino Médio e circulação dos livros escolares nas escolas públicas de MG 1870-1888;

- No PPG em Educação do Instituto de Letras e Ciências Humanas e Sociais – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, duas dissertações com relação indireta abordam multiletramentos e livro paradidático no Ensino Fundamental;

- Na modalidade de mestrado para formação profissional, no PPG Profletras, da Faculdade de Letras - UFMG, são encontradas dissertações indiretas, abordando literatura afro-brasileira e Ensino Fundamental, letramento literário e mediação nos Anos Finais do Fundamental, multiletramentos e língua portuguesa, letramento literário na escola e adaptação dos clássicos, leitura literária e formação do leitor proficiente, letramento literário e o *booktube*, letramento literário e *podcast*;

- E, no PPG Profartes, da Escola de Belas Artes - UFMG, foi encontrada uma dissertação, dialogando diretamente com o tema, pois aborda o estudante enquanto dramaturgo e experiências com dramaturgia na sala de aula do Ensino Fundamental;

Embora sejam programas que estabelecem diálogos com a educação, não foi possível identificar dissertações e teses publicadas no período levantado nos PPG de modalidade acadêmica em Educação, da Unimontes; PPG em Educação em Ciências, da Universidade Federal de Itajubá; PPG em Artes, da Escola de Belas Artes, da Universidade Federal de Minas Gerais.

No Estado do Espírito Santo, não há a existência de universidade estadual, mas encontrei na universidade federal, em 6 programas de pós-graduação, 832 dissertações e 97 teses, com relações indiretas e sem relações com o tema da pesquisa que propus desenvolver.

No Estado do Rio de Janeiro, em universidades públicas estaduais e federais, 15 programas com 2.735 dissertações e 432 teses, sendo algumas com relações indiretas e sem relações com o tema da pesquisa. Encontrei uma dissertação com relação direta com a especificidade que propus, que se encontra no PPG em Linguística Aplicada de modalidade acadêmica da Faculdade de Letras – Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o tema ensino de Língua Portuguesa e Literatura, publicada em 2019.

No Estado de São Paulo, em universidades públicas estaduais e federais, 29 programas com 10.612 dissertações e 5.552 teses, havendo também algumas com relações indiretas e sem relações com o tema da pesquisa. Contudo, encontrei uma dissertação com relação direta com a especificidade do tema que propus, no PPG da Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade do Estado de São Paulo, na modalidade acadêmica, abordando leitura literária no currículo do Ensino Fundamental da rede estadual de São Paulo, publicada em 2018.

Encontrei 3 teses, com relação direta com a pesquisa. Uma, publicada no PPG em Educação, da UNESP de Assis, modalidade acadêmica, abordando educação literária nas escolas do estado do Pará, de 2019. Outra, no PPG em Educação, da UNESP Marília, abordando a história do ensino da literatura no Estado de São Paulo, de 2014, e uma terceira no PPG em Educação, da Unicamp, abordando percurso da literatura na educação pública, também publicada em 2014.

Esse levantamento contribuiu para também serem apontadas algumas justificativas para o desenvolvimento da pesquisa, com base nas abordagens dos trabalhos encontrados nas universidades públicas da região sudeste brasileira. Foi possível perceber que:

- A condição da literatura na proposta pedagógica do CBC e em sua extensão no CRMG dos Anos Finais do Fundamental do sistema público educacional de Minas Gerais é um

tema pouco difundido na produção de conhecimentos dos programas de pós-graduação stricto sensu, incluindo aqueles que difundem, restritamente, a literatura relacionada a estudos linguísticos, estudos literários e letras nessas universidades;

- Embora a pesquisa seja de mestrado, procurar saber sobre esta lacuna em pesquisas de doutorado contribuiu para compreender que a pouca especificidade do tema em dissertações, tende a sua pouca difusão também em nível sequencial mais avançado da produção de conhecimentos acadêmicos;

- Considerando a minha existência e de mais pessoas que atuam no acompanhamento pedagógico dos Anos Finais do Fundamental em sistemas educacionais que buscam por ampliação de conhecimentos sobre o tema, tendemos a ficar limitados não apenas dentro da busca de aprimoramentos por meio de consultas, leituras, estudos dessas pesquisas, como também para tê-las como referências de saberes, para além dos já instituídos nas propostas pedagógicas difundidas no âmbito restrito entre Ministério e Secretaria de Educação.

A impressão transmitida para mim é que Academia e Secretaria são dois ambientes distintos, na produção de conhecimentos sobre a educação. Demonstrem que estão separadas em relação ao compartilhamento da produção de seus conhecimentos, considerando que as orientações pedagógicas, ao exemplo do CBC, estabelecidas de forma legislativa nos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede estadual de Minas Gerais, também sejam conhecimento, sendo referência adotada para a prática do ensino-aprendizagem em mais de três mil escolas, atingindo diretamente a vida de milhares de estudantes.

As abordagens que fazem relações indiretas com a especificidade do tema que propus desenvolver, nas dissertações e teses encontradas no levantamento, foram assim consideradas, porque refletem a literatura no ensino-aprendizagem, considerando a Base Nacional da Educação, da LDB, de 1996, suas Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais orientados entre o MEC e os sistemas públicos estaduais e municipais estaduais complementadas em teorias e estudos científicos, mas não contextualizam o sistema público educacional de Minas Gerais.

Assim, considero que encontrei possibilidades abertas para gerar e difundir esses conhecimentos por intermédio do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Acadêmico em Educação, da Faculdade de Educação – Universidade do Estado de Minas Gerais, na Linha de Pesquisa “Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos”, em que me integro na condição de aluno pesquisador.

Com base no levantamento foi possível compreender que se faz necessário desenvolver mais conhecimentos sobre a condição da literatura no sistema público educacional de Minas

Gerais e de outros estados de uma região que se divulga difusora da literatura na educação. Mesmo tendo observado, com base nas pesquisas que encontrei, que a produção de conhecimentos acadêmicos acerca da literatura a reflete nas práticas de ensino-aprendizagem no âmbito de uma escola ou de uma etapa escolar são produções de conhecimentos que contribuem, significativamente, para se conhecer não apenas a importância da literatura, mas a necessidade de sua afirmação e continuidade na educação do país.

Creio que assim devam ser consideradas porque demonstram estar além das propostas pedagógicas legislativas, ao produzirem efeitos e legitimidade de serem reconhecidas teorias que, mesmo anônimas dentro das salas de aula, são originais e inovadoras.

Mas, a pesquisa me demonstrou que existe algo a mais que precisa também ser trazido ao conhecimento público sobre uma realidade sobre a literatura no ensino de língua portuguesa dos Anos Finais do Fundamental, que existe a mais daquela das salas de aula e que se mantém desconhecida à condição de sistema público educacional.

Baseando-me nas legislações estabelecidas entre MEC e Secretaria que orientam, conjuntamente, as escolas estaduais e complementadas em teorias e estudos científicos, pergunto: o que é proposta pedagógica CBC e sua extensão no CRMG, para a condição da literatura, no ensino-aprendizagem de língua portuguesa dos Anos Finais do Fundamental do sistema público de Minas Gerais?

Assim, desenvolvi esta pesquisa no intuito de alcançar um objetivo geral de desenvolver um processo compreensivo acerca da proposta pedagógica do CBC de língua portuguesa para o ensino-aprendizagem dos Anos Finais do Fundamental, e sua extensão no CRMG, orientada conjuntamente entre MEC e Secretaria, para o sistema público educacional de Minas Gerais e a condição da literatura nesta etapa escolar.

Neste sentido, foram traçados três objetivos específicos. O primeiro, para apresentar fundamentos e histórico da proposta pedagógica no CBC e suas continuidades e rupturas no CRMG; o segundo, para descrever o modelo desta proposta nos objetivos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, considerando características e funções de seus conteúdos; e o terceiro, para refletir a condição da literatura, nesta proposta, a contribuir com os objetivos deste ensino-aprendizagem.

Formulei, enquanto hipóteses que ao desenvolver estudos no documento orientador da proposta pedagógica, associada às suas legislações instituídas e adotadas entre Ministério e Secretaria, foi possível desenvolver um processo compreensivo sobre o tema proposto pela pesquisa.

Entretanto, para ampliar este processo, faz-se necessário incluir estudos em bases teórico-científicas complementares.

Para desenvolver meu processo compreensivo sobre o tema desta pesquisa senti a necessidade de considerar a existência de três instâncias, interdependentes, que situam os objetivos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa e a condição da literatura, a saber:

- O objetivo central da Base Nacional da Educação, da LDB, de 1996, nas perspectivas das Diretrizes Curriculares Nacionais, e das sugestões metodológicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotados entre MEC e Secretaria;

- A proposta pedagógica CBC, e sua extensão no CRMG, fundada neste propósito tendo o componente curricular de língua portuguesa ao ensino-aprendizagem da linguagem para habilidades de leitura e escrita e preparo dos estudantes para a cidadania.

- A literatura enquanto conteúdo nas partes básicas e complementares da grade curricular como apoio à formação linguística para consolidar alfabetização e letramento escolar e iniciação de formação cultural unindo escolas e suas comunidades.

Fiz tentativas deste processo compreensivo em uma dessas três instâncias, mas geraram conhecimentos setorializados que não correspondiam com o âmbito do sistema educacional.

Ao me dedicar para compreender essa realidade em cada uma dessas instâncias, percebi serem partes que se complementam formando o contexto educacional em que se constitui a condição da literatura no ensino-aprendizagem de língua portuguesa dos Anos Finais do Fundamental na rede de escolas estaduais de Minas Gerais.

Neste sentido, realizei uma pesquisa de cunho bibliográfico documental com abordagem qualitativa, viabilizando meu processo compreensivo, onde encontrei algumas validades:

- Valorar esta forma de pesquisar, aproveitando a existência de uma extensa bibliografia em documentos legislativos, disponíveis nos arquivos públicos do Ministério e da Secretaria, sobre a proposta pedagógica do CBC e do CRMG para o ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa nos Anos Finais do Fundamental, onde a literatura está inserida nos conteúdos deste componente curricular. E, em mesmo nível de extensão bibliográficas, em livros e artigos publicados, por pensadores e especialistas sobre literatura, educação e ensino-aprendizagem, disponíveis em bibliotecas virtuais, das universidades públicas brasileiras, reconhecidas enquanto referências no mundo acadêmico contemporâneo;

- Vivenciar o tema, em estudos espontâneos ao longo de minha trajetória de vida com a literatura, de pós-graduações *lato sensu* e participação em atividades reflexivas de congressos, seminários, cursos e grupos de estudos nos meios acadêmicos;

- Observar a elaboração da proposta pedagógica estudada no sistema público educacional de Minas Gerais, nos setores pedagógicos da unidade central da Secretaria, e em equipes regionais de superintendências regionais de ensino na amplitude do Estado, que me permitiram desenvolver conhecimentos empíricos acerca do tema em diferentes realidades educacionais das escolas de Anos Finais do Fundamental deste sistema;

- Participar de ações pedagógicas para implementação da proposta junto às equipes pedagógicas da Secretaria e do MEC em programas do MEC dentro da referida abrangência.

Para esta pesquisa bibliográfica documental foi desenvolvida uma metodologia de arquivo que foi constituído durante o período de março de 2020 a maio de 2022, que serviu de base de fontes legislativas e teóricas para sediarem meus estudos. Este arquivo foi organizado em dois acervos que foram referências de buscas, para realizar aproximações, encontros, inferências, questionamentos, diálogos, interpretações, confrontos e reflexões entre o conteúdo dos dois acervos, tendo de um lado, o de referências documentais legislativas, e, de outro lado, o de referências teórico-científicas.

Foram adotados como base para este meu processo, o documento da proposta pedagógica associado às legislações e documentos suplementares, ambos utilizados entre o Ministério e a Secretaria, para todo o sistema público educacional. Assim, foi possível perceber a condição da literatura, pelas considerações que ela recebe nas orientações da proposta, e possibilidades de sua condição ser redimensionada para adquirir maior importância para esta formação ser mais significativa. Para tanto, busquei conhecimentos no pensamento teórico de professores expoentes que refletem o tema da pesquisa, ao exemplo de Regina Zilberman, Antônio Candido, Magda Soares dentre professores especialistas que publicaram estudos científicos sobre literatura e educação.

O acervo bibliográfico documental legislativo foi formado pelo documento orientador da proposta pedagógica CBC-CMRG adotados entre o MEC e a SEE-MG, para sua adoção nas escolas de Anos Finais do Fundamental da rede estadual de Minas Gerais, documentos complementares na forma de resoluções, ofícios circulares, memorandos circulares, comunicações oficiais e instruções pedagógicas, ambos reconhecidos com valor documental pela regulação do acesso à informação no âmbito do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais, pelo Decreto Estadual nº 45.969, de 24/05/2012, e do plano de classificação e tabela de temporalidade de documentos estabelecidos pelo Arquivo Público Mineiro, da Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais (Minas Gerais; SEGOV, 2012 e SEC, 2013)

Foram incluídos a Constituição Federal, de 1988, a Constituição do Estado de Minas Gerais, de 1989, os Planos Nacional e Estadual de Educação do decênio atual, a LDB, de 1996,

as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, leis e decretos ambos publicados nos meios de comunicação oficial dos governos federal.

Reuniram documentos em pdf, legislando direta e indiretamente sobre o tema nos últimos vinte e cinco anos, segmentados em subpastas, que foram baixados em sítios eletrônicos e em sistemas de consultas públicas oficiais do MEC, do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Programa Nacional do Livro Didático Literário (PNLD Literário) e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em sítios e sistemas de consultas públicas do governo do Estado de Minas Gerais, de setores pedagógicos da Secretaria, do Conselho Estadual de Educação (CEE), do Sistema Mineiro de Administração de Administração Escolar (SIMADE), do Sistema Mineiro de Avaliação Educacional (SIMAVE) e da Escola de Formação do sistema público educacional de Minas Gerais e de outros estados brasileiros.

O acervo bibliográfico teórico-científico foi formado por livros, teses, dissertações, artigos, relatos de experiências de estudos científicos, em documentos em pdf, baixados em sítios eletrônicos oficiais de universidades públicas brasileiras e estrangeiras. Foi segmentado em subpastas temáticas. O conteúdo desse acervo provém de bibliotecas e repositórios disponíveis à consulta e downloads de pesquisadores, e público em geral nos sítios eletrônicos oficiais dos programas de pós-graduação stricto sensu, de mestrado e doutorado, nas modalidades acadêmico e profissional, de universidades públicas e particulares brasileiras. Incluíram artigos científicos, publicados em periódicos e em anais de eventos de programas de pós-graduação brasileiros e estrangeiros, indexados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES-MEC), procedentes de links vinculados aos programas, a sítios eletrônicos de agências públicas de fomento e difusão da pesquisa científica da Plataforma Sucupira.

Foram incluídos, tanto no acervo legislativo orientador, quanto no acervo teórico-científico, conteúdos textuais que refletem a literatura na educação, no ensino-aprendizagem e na formação humana em livros, capítulos de livros, memoriais, dossiês e artigos com abordagens, que fazem relações diretas e indiretas, com o tema da pesquisa aos interesses da pesquisa. Foram levantados conteúdos textuais, publicados, em arquivos pdf, diretamente baixados dos sítios eletrônicos oficiais, de ambientes virtuais de acesso público, da Universidade do Estado de Minas Gerais, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Alfabetização, Leitura e Letramento da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG), e de outras instituições e organizações afeitas ao

tema. Foram integrados a esse acervo, anotações com base em estudos, que fiz por meio de consultas à biblioteca da Faculdade de Educação da UEMG.

Foram integrados ao acervo de referências teórico-científicas títulos, em pdf, de livros, capítulos de livros e resenhas publicadas, nos últimos vinte e cinco anos, fazendo relações diretas e indiretas com o tema, a partir de teorias de pensadores, escritores e estudiosos brasileiros e estrangeiros. Essas referências foram obtidas nas mesmas fontes de repositórios e bibliotecas aqui citadas, incluindo referências estudadas nas disciplinas do curso de mestrado em que sou aluno, de cursos de especialização, congressos e seminários dos quais participei, refletindo o tema de minha pesquisa.

Com base no conteúdo desses dois acervos foram desenvolvidas leituras para análise preliminar, relações de correspondências de suas abordagens com as especificidades do tema da pesquisa dentre outros processos que envolveram a interpretação dos documentos para a produção textual apresentada neste trabalho. Embora me foi possibilitado ler, conhecer e estudar o conteúdo de 100% dos dois acervos do arquivo, foi possível selecionar conteúdo apenas de 55%, em média, do total dos títulos em referências legislativas, e 48% dos teórico-científicos, para serem bases mais significativas à pesquisa. Este conteúdo selecionado passou por fichamentos, incluindo produções textuais de resumos, e foram utilizados como referências no desenvolvimento do processo compreensivo, que gerou a produção de conhecimentos apresentada neste trabalho.

O levantamento feito nos repositórios institucionais dos programas das universidades públicas, embora com poucas relações com as especificidades do tema da pesquisa, foi utilizado para um apoio suplementar no processo compreensivo. Contextualizam discussões sobre a literatura e a educação em diversas abordagens, que contribuíram para eu compreender ainda melhor seus sentidos, significados e importância no contexto da formação humana, que, por sua vez, é o objetivo da educação básica.

As produções de conhecimento que refletem a literatura no âmbito de sistemas públicos educacionais de outros estados, e mesmo em nível nacional, trouxeram-me elementos de auxílio no entendimento sobre o tema em Minas Gerais. Isto porque as secretarias estaduais de educação orientam o ensino-aprendizagem de literatura, em todas as etapas escolares da educação básica, com propostas pedagógicas de currículos estaduais baseados na LDB, de 1996, nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, do Ministério da Educação.

Considerando a situação de isolamento social, entre março de 2020 e dezembro de 2021, provocada pela pandemia do novo coronavírus - covid 19, que o mundo enfrentou, resultando-se em restrições de acessos e convívios em ambientes públicos, dentre outros cuidados, e a

imprevisibilidade de sua permanência durante o primeiro semestre de 2022, a pesquisa foi realizada 100% por meios remotos. Todos os meus contatos, acessos e comunicações com setores pedagógicos do MEC, da Secretaria e demais instituições foram realizados por meios virtuais. Em toda a pesquisa utilizei equipamentos de computador, recursos de informática e tecnológicos de meu uso pessoal situados em minha residência.

A apresentação de meu processo compreensivo se faz por meio de uma dissertação, procurando seguir o Manual para Elaboração e Normalização de Trabalhos Acadêmicos e Técnico-Científicos da Universidade do Estado de Minas Gerais e está sequenciada em introdução, cinco capítulos, considerações, referências.

No primeiro capítulo, faço um relato sobre o histórico da proposta pedagógica do CBC-CRMG, orientada entre MEC e Secretaria, para o sistema público educacional de Minas Gerais contextualizando, em blocos: a origem da proposta com a instituição da Base Nacional da Educação, pela LDB, de 1996; a materialização de seu objetivo central no currículo estadual do sistema público educacional de Minas Gerais para os Anos Finais do Fundamental; diretrizes e parâmetros que fundamentam a proposta; referências interpretativas adotadas para sua orientação; as propostas independentes ocorridas entre 1998 a 2004; a proposta preliminar do CBC de 2005; a sua formulação em fascículos em 2007; sua replicação na organização da proposta em 2013 e sua extensão, enquanto CBC, no CRMG, em 2018.

No segundo capítulo descrevo o modelo da proposta pedagógica nos objetivos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa do CBC e sua extensão no CRMG, no sistema público educacional de Minas Gerais, em blocos, acerca: dos objetivos e da organização dos Anos Finais do Fundamental; do sentido do paradigma curricular estabelecido para este ensino-aprendizagem; da composição de sua grade curricular formada por conteúdos básicos e complementares; da dinâmica interativa entre os conteúdos para fluência desta grade fazendo correlações com a vida cidadã; da ampliação de tempos e espaços escolares com esta dinâmica unindo escolas e suas comunidades para uma educação com qualidade social e dos princípios estabelecidos para ela; dos objetivos de gerar aprendizagens essenciais para esta vida cidadã associadas ao desenvolvimento habilidades de leitura e escrita para demonstração em avaliações sistêmicas.

No terceiro capítulo, apresento características dos conteúdos da proposta pedagógica do CBC, considerando suas continuidades e rupturas no CRMG, para o ensino-aprendizagem em língua portuguesa na etapa escolar do sistema educacional, a partir do modelo da proposta e dos objetivos desse componente curricular, em blocos relativos: aos conteúdos básicos e complementares da grade curricular; aos eixos e campos temáticos ordenadores dos conteúdos

nesta grade; ao processo de seleção e organização dos conteúdos orientados para serem seguidos nas escolas para o ensino-aprendizagem.

No quarto capítulo, apresento as funções dos conteúdos da proposta no CBC, suas continuidades e rupturas no CRMG, para desenvolvimento do modelo da proposta e dos objetivos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, em blocos sobre: o estabelecimento das funções desses conteúdos para formação linguística e cultural para a vida cidadã dos estudantes e a tendência de serem utilizados para consolidarem a alfabetização, bem como o letramento escolar inclinando-se à uma formação linguística; as possibilidades para que esses conteúdos, mesmo assim utilizados, sejam redimensionadas para também possibilitar uma formação cultural dos estudantes e indicações da proposta pedagógica associar pedagogias culturais com o desenvolvimento escolar.

E no quinto capítulo, apresento reflexões, a partir das compreensões desenvolvidas nos capítulos anteriores, acerca da condição da literatura, em suas possibilidades de vir a ser fonte para favorecer a formação humana dos estudantes, por meio do ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos Anos Finais do Fundamental contribuindo, conseqüentemente, para as escolas desenvolverem o objetivo central da Base Nacional da Educação da LDB, de 1996, para o qual esta proposta pedagógica vem sendo estabelecida no sistema público educacional de Minas Gerais. E, a partir de compreensões baseadas em estudos publicados por especialistas sobre o tema, apresento reflexões sobre algumas dificuldades encontradas para a literatura desenvolver esta condição nos sistemas brasileiros repercutindo-se, possivelmente, nos Anos Finais do referido sistema de Minas Gerais.

Os conhecimentos gerados com esta pesquisa, não pretendem trazer respostas definitivas para a questão proposta, e nem certezas absolutas das compreensões que obtive acerca do tema, considerando o interesse de apresentá-los, neste trabalho, para compartilhar saberes, incentivar surgimento e difusão de mais pesquisas contribuindo com o Programa de Pós-graduação em Educação e Formação Humana, da Faculdade de Educação (UEMG), de demais universidades, comunidade de pessoas atuantes no acompanhamento da literatura na etapa escolar trazida em questão, comunidade acadêmica, escolar e toda a sociedade.

Assim, presumo que também poderão gerar contribuições para ampliar ambientes de discussão, compartilhamento e difusão de ideias acerca da condição da literatura e suas possibilidades no ensino-aprendizagem dos Anos Finais do Fundamental, do sistema público de Minas Gerais, incentivando outras redes públicas de ensino e a beneficiar o desenvolvimento do literário na educação brasileira.

2 HISTÓRICO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA CBC

Apresento, neste capítulo, minhas compreensões desenvolvidas com a pesquisa relatando origens, fundamentos e objetivos no histórico da proposta pedagógica do CBC, e sua extensão em CRMG, estabelecida conjuntamente entre MEC e Secretaria para o sistema público educacional de Minas Gerais, envolvendo a etapa escolar dos Anos Finais do Fundamental.

2.1 BASE DE ORIGEM DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Esta proposta pedagógica teve sua origem com a instituição da Lei Federal nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 22/12/1996, pelo Ministério da Educação (MEC), em comum acordo com as secretarias de educação dos estados e municípios da Federação, estabelecendo-se uma Base Nacional da Educação, com o objetivo central, trazido no texto deste documento formalizado pelo MEC, de garantir uma educação básica mínima, fundamental e de qualidade social, para a vida cidadã, em todas as etapas escolares das escolas dos sistemas educacionais brasileiros, incluindo a dos Anos Finais do Fundamental. (Brasil, MEC, 1996)

Conforme se estabelece no primeiro artigo desta lei, a educação tem por significado tudo aquilo que abrange “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, em formas que possibilitem associar o ensino-aprendizagem ao mundo do trabalho e às práticas sociais. (Brasil, Ministério da Educação, 1996)

Considerando exposições de Assis, Cury e Ludke (1998, p.1-6), no Parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE) nº 04, de 29/01/1998, que versa sobre o tema, foi possível compreender que se pretende dar aos estudantes, também aqueles da etapa dos Anos Finais do Fundamental, um sentido de educação que venha significar processos formativos que os permitam desenvolver, com plenitude, seus conhecimentos de mundo, para que estejam preparados a exercerem a cidadania, com liberdade e solidariedade. (Brasil, CNE, 1998)

E, nas exposições de Cordão, Monlevade e Panissete (1998, p.2-3), relatadas no Parecer nº 20, de 02/12/1998, abrem-se possibilidades para entender que essa educação tem um propósito de ser, basicamente fundamental, porque propõe oferecer conhecimentos mínimos, considerados necessários para gerar formação humana dos estudantes que seja útil para dois segmentos da vida: as relações sociais no cotidiano e no trabalho que possa a ser desenvolvido

neste contexto. Contudo, pretende-se garantir a oferta desta educação com qualidade. (Brasil, CNE, 1998). Esta qualidade é pensada no plano social para condizer-se ao objetivo central da Base que se fundamenta na responsabilidade instituída pela Constituição Federal de 1988, entre o Estado representado pelos sistemas educacionais com suas escolas, e a família representada por suas comunidades escolares e estudantes, de promoverem na educação um sentido social como direito fundamental, básico e comum no ensino-aprendizagem. (Brasil, Senado Federal, 1988)

Os estudos me trouxeram compreensões de que essa legislação nacional está reproduzida na legislação educacional de Minas Gerais, por meio da qual, a Secretaria de Estado de Educação (Secretaria) vem adotando o objetivo central desta Base, seus fundamentos e sentidos de educação, nas escolas de Anos Finais do Fundamental, por meio de Resoluções emitidas entre o período de 2004 a 2021, orientando junto ao MEC, a organização e o funcionamento das escolas estaduais, na prática da educação básica por meio da proposta pedagógica dos Conteúdos Básicos Comuns de Minas Gerais (CBC), também estendida no Currículo Referência Minas Gerais (CRMG) da etapa escolar de Anos Finais do Fundamental. (Minas Gerais, SEE, 2005-2012-2021)

Assim, a Secretaria estabelece que o Ensino Fundamental “deve comprometer-se com uma educação com qualidade social e garantir ao educando” a prática da educação básica conceituada pelo MEC, na LDB, de 1996, o “fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social”. (Brasil, MEC, 1998) E seguindo esse mesmo entendimento, a Secretaria define sendo a etapa escolar dos Anos Finais, uma educação para “ampliar e intensificar, gradativamente, o processo educativo no ensino fundamental”. (Minas Gerais, SEE, 2005-2012-2021)

Conforme orientações gerais do MEC, emitidas pelo Ministério da Educação aos sistemas educacionais que ofertam a educação básica no Ensino Fundamental no país, o objetivo central desta Base foi definido a partir do Plano Decenal de Educação para Todos, iniciado no período 1993-2003, ora “elaborado pelas secretarias estaduais e municipais, estabelecendo um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental do país”, cujo objetivo se converge para garantir uma educação básica, com o interesse de universalizar o Ensino Fundamental nas escolas dos sistemas educacionais brasileiros. (Brasil, MEC, 1993-2004).

Esses propósitos vêm sendo reafirmados no Plano Nacional da Educação, com a renovação do documento anterior, para o período de 2014 a 2024, definindo em sua segunda meta a:

(...) obrigatoriedade de universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (Brasil, 2014)

Entretanto, a partir das reflexões de Cury (1998) no referido Parecer do CNE, desenvolveu-se o entendimento de que este pacto entre as esferas de governo, por meio da educação, foi feito entre representantes de instituições e organizações educacionais junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), precedido de consultas públicas, das quais são geradas “propostas de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental” das escolas no Brasil. (Brasil, CNE, 1998)

Em Minas Gerais, essa proposta vem sendo incluída nos planos estaduais de educação do Estado, ao exemplo dos que foram instituídos para o período de 2011 a 2021 ora refeito em 2018 para sua extensão até 2027. Considera-se que a essa universalização deverá ser também voltada para, conforme seu primeiro artigo, “a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica, valorizando e respeitando a diversidade regional e os princípios da sustentabilidade socioambiental”. (Minas Gerais, SEE, 2011-2018)

Assim, foi possível compreender serem esses, os objetivos basilares que norteiam a educação no país, dos quais se derivou uma política curricular introduzida pelo Ministério da Educação (MEC), para ser reproduzida nos estados brasileiros, em orientação conjunta com cada sistema educacional responsável por redes de escolas públicas e particulares, a partir de um currículo nacional instituído pela Base, conforme foi estabelecido no artigo 26, da LDB, de 1996:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, MEC, 1996)

Conforme disposto no artigo 90 da Constituição do Estado de Minas Gerais, de 1989, é competência executiva da Secretaria de Educação, dentre suas atribuições, a de “promover e acompanhar as ações de planejamento e desenvolvimento dos currículos e programas, e a pesquisa referentes ao desenvolvimento escolar [...]”, conforme também consta no Decreto nº 43.238, de 27/03/2003, dispondo sobre seu sistema organizativo. (Minas Gerais, Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1989).

Ministério da Educação e Senado Federal estabelecem que, para essas responsabilidades serem assumidas, passa a ser um dos encargos colaborativos dos governos estaduais, conforme o artigo 10 da LDB, de 1996, o de “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em

consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios”. (Brasil, MEC, 1996)

2.2 MOTIVAÇÃO PARA UM CURRÍCULO ESTADUAL

Essas referências legislativas me trouxeram indicações para o entendimento de que para ser viável aos sistemas educacionais cumprirem a atribuição recebida do MEC, via LDB, de 1996, para incluírem esta parte diversificada, somente seria possível, por intermédio de currículos estaduais, adotados no âmbito de suas redes, o que também se tornou a única forma para a estadualização da Base Nacional na educação nas escolas brasileiras. (Brasil, MEC, 1996)

Considerando o Parecer nº 1.132, de 12/11/1997, do Conselho Estadual de Educação, a partir das exposições relatadas por Machado, Miranda, Bittencourt, et. al. (1997, p.2), essa política foi materializada em Minas Gerais, na proposta pedagógica do currículo estadual da rede pública. (Minas Gerais, CEE, 2017) Considerando Oliveira (2018, p.4), em Parecer emitido posteriormente por este Conselho, e o documento orientador da proposta pedagógica adotada para os Anos Finais do Fundamental no sistema público estadual de Minas Gerais, foi possível compreender que desde o ano de 2005 os Conteúdos Básicos Comuns de Minas Gerais (CBC) passou a ser referenciado na continuidade do Currículo Referência Minas Gerais (CRMG), a partir do segundo semestre de 2018 e se encontra em fase de implementação nos Anos Finais do Fundamental. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Conforme exposições no relatório de Assis, Cury e Ludke (1998, p.1-6), do Conselho Nacional de Educação, a inclusão dessa parte diversificada é a motivação dada pelo MEC às secretarias estaduais para elas elaborarem uma proposta pedagógica dentro de seus currículos estaduais, para que orientem suas escolas sobre como fazerem tal inclusão associada à parte comum, no dia a dia do ensino-aprendizagem. Torna-se, portanto, o fato que não somente se justifica para ser estabelecida como referência estadual, mas também para ser uma proposta orientada, conjuntamente ao MEC, às suas redes escolares. (Brasil, CNE, 1998)

Com base nessas legislações, entende-se que o MEC tem por intencionalidade, orientar, junto à Secretaria, por meio da proposta CBC-CRMG para os Anos Finais do Fundamental, não é apenas uma forma de enriquecimento da formação fundamental, com a inclusão da parte diversificada. Acima disto, conforme reforça Miranda (1997, p.2), em seu relato no Parecer nº 132 de 12/12/1997, do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, observei que existe uma intencionalidade de “envolver todos os atores desse processo numa construção coletiva,

em busca da educação de qualidade, a partir de valores, concepções e crenças presentes naquele grupo e que dizem respeito ao Homem e à Sociedade”. São compromissos firmados entre MEC e Secretaria para orientarem as escolas sobre como elas devem efetivar, em suas localidades, o objetivo central da Base, que é o de garantir uma educação básica de qualidade, por incluí-las como responsáveis solidárias neste processo. (Minas Gerais; CEE, 1997)

Considerando os citados Pareceres, foi possível compreender que para isto ser aceito, encontram as escolas, como uma de suas principais motivações, o incentivo de uma contrapartida, dada a elas, entre MEC e Secretaria, para terem oportunidade de fazerem uso de suas autonomias pedagógicas, colocando em prática suas atribuições nesta parceria. Vem a ser, também, a forma prática que poderia viabilizar, possivelmente, a consecução do objetivo central da Base, porque, assim como o MEC não possui corpo para caminhar pedagógica, administrativa e operacionalmente dentro das complexas dimensões educacionais do Estado, a Secretaria também não tem mobilidade operativa para isso, para a mais de suas próprias escolas.

Considerando as exposições de Moll (2013, p.23), nas orientações gerais do MEC para os sistemas educacionais brasileiros, a prática desta cidadania pode ser pensada no âmbito da comunidade escolar. Neste sentido, presume-se que, pelo MEC e Secretaria definirem que sejam esses os ambientes sociais mais próximos das escolas, entendidos como sendo campos para vivências éticas, estéticas e políticas, por extensão das práticas pedagógicas escolares, onde os estudantes encontram mais possibilidades de desenvolverem a referida preparação. Neste sentido, a partir das exposições de Moll (2013), foi possível considerar que a vida cidadã é orientada para estar contextualizada nas culturas regionais do Estado, que formam a sociedade envolvida nas comunidades dos entornos das escolas, enquanto meio de existência da cidadania. (Brasil, MEC, 2013)

Assim, considerando as orientações de Pinto e Santos (2005-2007), Gazzolla e Santos (2013), coordenadoras pedagógicas do CBC, e Chagas, Matos e Xavier (2018), do CRMG, a proposta pedagógica do currículo estadual de Minas Gerais, nessas duas denominações, traz uma grade curricular estipulando um grupo de conteúdos comuns, igualmente adotados em todas as escolas da rede estadual, e conteúdos para serem feitas correlações com a vida cidadã em suas localidades. Mas, não é a Secretaria que define como será esta diversificação, por também estar definida, dentro da Base, na forma de temas gerais, que possam fazer diálogos com todos aqueles dos conteúdos básicos, motivo este, serem também conhecidos como temas transversais. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Esta inclusão não oportuniza que esses conteúdos sejam temas acrescidos, para além dos básicos, mas, somente em formas conjugadas entre os conteúdos, com interdisciplinaridade

entre os componentes curriculares, ou, nas ações pedagógicas do calendário escolar. Entretanto, a participação das escolas, na implementação da proposta pedagógica, não se resume nesta parceria de deveres para cumprimento dos objetivos da Base. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

A LDB, de 1996, contempla as escolas para participarem dessa parceria com o MEC e a Secretaria, não apenas para valorizá-las, mas, sobretudo, para oportunizá-las estarem a *pari passu* com a Secretaria, e vice-versa. Entrementes, foi possível compreender que MEC e Secretaria esperam que as escolas, além de relacionarem a parte diversificada, com as culturas de suas sociedades locais, elas precisam fazer correlações pedagógicas, com o que fundamentalmente se aguarda para a formação dos estudantes enquanto cidadãos, em suas comunidades, conforme estabelecido no artigo 32, da referida LDB, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Brasil, MEC, 1996)

Essa legislação e seus documentos auxiliares possibilitam presumir ser inviável para o MEC desenvolver, por si só, essas capacidades instituídas nessa LDB, sendo, portanto, necessária a orientação conjunta da proposta pedagógica do CBC e por extensão do CRMG, com a Secretaria, para solidificar sua função nacional de caráter estadual em Minas Gerais, instituindo-se uma relação de dependência entre eles.

Foi possível presumir que esta relação não se faz por vontade própria de uma das partes, pois está firmada em compromissos constitucionais, conforme por consta no artigo 211 da Constituição Brasileira de 1988: “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração a organização seus sistemas de ensino”. (Brasil, Senado Federal, 1988)

Todavia, indica que com esta organização colaborativa, tanto a referida relação entre o Ministério e a Secretaria, quanto a proposta pedagógica do CBC-CRMG, que orientam, se desenvolvam, conforme instituído no artigo 195 da Constituição Mineira, de 1989. (Minas Gerais, Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1989) Por conseguinte, se reproduz no artigo 205 da Constituição Cidadã, de 1988, de que “a educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Brasil, Senado Federal; 1988)

Foi possível compreender que assim, a Secretaria vem estabelecendo em seu currículo estadual, um documento referencial do sistema público educacional do estado de Minas Gerais, trazendo uma grade curricular, onde os conteúdos de ensino-aprendizagem estão organizados para a oferta da educação básica fundamental, de qualidade social para a vida cidadã, estabelecida no objetivo central da Base. (Minas Gerais, SEE, 2005-2018) E, para dar subsídio orientador a este documento, a Secretaria inclui uma proposta pedagógica, com orientações para a prática dos objetivos da LDB, de 1996, nas escolas brasileiras incluindo as que ofertam os Anos Finais do Fundamental. (Brasil, MEC, 1996)

A partir de teorias de professores que refletem o tema, ao exemplo de Libâneo (2006, p.11-14), foi possível desenvolver compreensões de que a pedagogia orienta a ação educacional, para que as finalidades da Educação estejam ampliadas no processo de ensino-aprendizagem, com a elaboração de propostas e a adoção de recursos educativos, que as tornem possíveis de serem praticadas em formas inclusivas e democráticas.

Considera-se, antes de tudo, de acordo com Ferreiro (2008, p.1-4), que a pedagogia tem por função, tornar esses processos motivadores do despertar de ações ativas nos estudantes, de seus interiores, ampliadas a seus exteriores, para que possam mobilizar socialmente suas aprendizagens dentro dos processos educacionais. Isto, considerando, que a pedagogia, de acordo com Saviani (2011), tem por função, colocar em prática a sua ciência expandida para áreas diferenciadas do saber, ao exemplo das sociológicas, para que o processo de ensino-aprendizagem sejam experiências problematizadoras, que desenvolvam pensamentos críticos relacionando escola e sociedade.

Observei que esses conceitos condizem, portanto, com a definição de proposta pedagógica, em Parecer do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, que conforme os relatos de Machado (1998, p.2), para orientar a Secretaria na implementação da LDB, de 1996, no sistema público de Minas Gerais, é entendida por um instrumento de gestão inclusiva e democrática, que reflete sobre que tipo de educação se deseja oferecer, influenciando nas estruturas espaciais das escolas, nos dimensionamentos de seus tempos escolares, nas estratégias do trabalho pedagógico e nas didáticas adotadas, para ser procedido no fortalecimento da função pedagógica, nos contextos sociais e culturais das escolas e suas comunidades. (Minas Gerais, CEE, 1998)

Neste sentido, foi possível compreender que a proposta pedagógica do CBC, e sua extensão no CRMG, elaborada pela Secretaria pretende significar essas explicações do Conselho, que vem a corresponder-se com os autores e com os objetivos da LDB, de 1996, e

legitimar sua implementação no ensino-aprendizagem dos Anos Finais do Fundamental, do sistema público de Minas Gerais. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

2.3 DIRETRIZES E PARÂMETROS SEGUIDOS NA PROPOSTA

A partir dos Pareceres do CNE, do Ministério da Educação que trazem reflexões nos relatos de Assis, Cury e Ludke (1998, p.1-11), compreendi que os sistemas públicos educacionais, ao exemplo da Secretaria de Minas Gerais, elaboram a proposta pedagógica de seus currículos estaduais, a partir de uma proposta nacional, amparada na LDB, de 1996, cuja base se apresentada na forma de um plano geral comum às escolas. A nacional tem por intenção, fazer com que a função objetiva da educação seja transformada, pelas estaduais, em práticas de ensino-aprendizagens subjetivas, para serem vivenciadas em comum, no sentido comunitário, e ser, como pretende, um direito subjetivo, no sentido formativo e socializado com todas as pessoas. (Brasil, CNE, 1998)

Considerando nesses Pareceres, os relatos de Cordão, Callegari e Sauer (2010), o MEC institui dois instrumentos acessórios à Base da referida LDB, para darem apoio de sustentação às secretarias, ao entendimento de como os currículos nos estados devem ser elaborados. (Brasil, CNE, 2010)

Embora esses instrumentos tendam a serem confundidos, ou considerados substitutivos um do outro, eles têm funções distintas nos currículos estaduais, mas que se convergem para contextualizar, harmonicamente, os objetivos da Base. (Brasil, MEC, 1996)

Neste sentido, estão inseridos dentro da proposta de Minas Gerais, enquanto documentos legislativos para fundamentarem este currículo estadual, e não para serem adotados, seja pela Secretaria, ou pelas escolas de forma independente. Faz com que o CBC e o CRMG componham uma referência basilar e única na rede pública estadual de Minas Gerais. (Minas Gerais, SEE, 2005-2018)

Com base nessa legislação estudada, foi possível compreender que o primeiro instrumento é formado pelo conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que estabelecem, por meio de dogmas legislativos, a perspectiva em que a Base haverá de ser seguida no ensino-aprendizagem, para a estruturação do programa da grade curricular. Influi, especificamente, em cada etapa escolar do ensino propedêutico e das modalidades e temáticas educacionais, aos exemplos da educação de jovens e adultos, indígena, quilombola, campo e da educação especial. A partir de sua perspectiva, direcionam o entendimento de como devem ser a organização e o funcionamento a serem seguidos pelos sistemas educacionais em suas escolas.

Elas perdem a vigência para darem lugar a uma seguinte, movido por interesses e decisões que regem as políticas educacionais entre o MEC e os sistemas educacionais da Federação. (Brasil, MEC, 1998-2010)

As Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme relatado no Parecer do CNE, por intermédio de Assis; Cury, Ludke (1988, p.13), significam um “conjunto de definições doutrinárias sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica”, orientam os sistemas educacionais a seguirem uma perspectiva “na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas Propostas Pedagógicas”, abrindo possibilidades para encontrar condições para a Literatura contribuir no sequenciamento do processo educacional. (Brasil, CNE, 1998)

Logo, foi possível presumir que essas diretrizes sejam perspectivas, pois direcionam para onde a Secretaria deve orientar esse processo, compreendendo que as ações pedagógicas nas escolas se encaminhem dentro de um ensino-aprendizagem, que desenvolva sensibilidade e criatividade para valorizar, as diversidades artísticas e culturais com autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem comum, à democracia e com pensamentos críticos para valerem direitos e deveres de cidadania. (Brasil, CNE, 1998)

E o segundo instrumento, é o conjunto de orientações que formam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A partir das exposições das coordenadoras pedagógicas da Secretaria de Educação Básica do MEC, Abreu, Nogueira e Pereira (1997), em cujo documento orientador, que também está sintonizado com a Base, com a função de sugerir metodologias de ensino-aprendizagem gerais, para a educação básica, contemplando, além da etapa escolar de Anos Finais do Fundamental, os Anos Iniciais e o Ensino Médio, e não contemplam as modalidades e temáticas educacionais. Foram criadas versões iniciais, entre 1997 e 1998, que foram adotadas no CBC e continuam no CRMG. (Brasil; MEC, 1998)

Conforme trazem os escritos do CBC: “Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam a disciplina Língua Portuguesa como constitutiva da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.9).

Ao final de 2018, continua a constar na proposta, ora renomeada em CRMG, que “o CBC foi elaborado em consonância com a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, de 1996), com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais” (DCN). E retoma o CBC, ao explicitar que “o componente curricular Língua Portuguesa”, se fundamenta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p.209)

Entre o período de 1996 a 2022 existiram apenas três diretrizes para o Ensino Fundamental, que foram adotadas no currículo estadual de Minas Gerais, para os Anos Finais do Fundamental. Foram as DCN instituídas por meio da Câmara da Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação, pela Resolução CEB/CNE nº 2, de 07/04/1988; CEB/CNE nº 4, de 13/07/2010; e a última sendo a CEB/CNE nº 7, de 14/12/2010, estabelecendo que:

Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. [...] A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e a vida cidadã. (BRASIL, MEC, CNE, 1998-2010)

A partir dos estudos dessas diretrizes, foi possível perceber que elas oferecem à proposta pedagógica do CBC-CRMG, perspectivas para que o ensino-aprendizagem seja concebido, planejado, praticado e avaliado nos Anos Finais do Fundamental. E ofertando perspectivas para o ensino-aprendizagem nas escolas ser estendido para suas comunidades escolares, conforme o plano da formação fundamental e cidadã na Base da LDB, de 1996. Teve seu início com a Resolução CEB/CNE nº 2, de 07/04/1988 estabelecendo-se então que “as escolas utilizarão a parte diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a Base Nacional Comum, propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades”. (Brasil, CNE, 2010)

Com a instituição das Diretrizes Nacionais Gerais para o Ensino Fundamental de 2010, a Secretaria, com o respaldo do MEC fez somente em 2013 uma reorganização do CBC de 2007, a partir de sua proposta preliminar de 2005, não para elaborar uma nova versão de sua proposta em 2013, mas, para incluir mais importância a esta parte diversificada, mas com a Secretaria, considerando:

[...] as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. (Brasil, MEC, CNE, 2010)

A partir das reflexões de Moll (2013), nas orientações gerais emitidas pelo MEC para os Ensino Fundamental, essa diretriz trouxe uma ampliação da perspectiva, que fora dada anteriormente à proposta, com relação aos temas desta parte diversificada. Eram tratados como conteúdos de ensino-aprendizagem selecionados pelos professores, docência e supervisão escolar, e passaram a se tornar temas eleitos pelas instâncias colegiadas para tematizarem projetos, unindo interesses pedagógicos e culturais entre as escolas e suas comunidades. (Brasil, MEC, 2013)

Em 2010 foi instituída a diretriz que perdura até o tempo presente, detalhando as perspectivas trazidas pelas DCN Gerais, considerando a partir de então, os nove anos de escolaridade do Ensino Fundamental. Trouxe mais consistência ao que se propunha com relação à valorização das diversidades culturais nos sistemas sociais das comunidades escolares. Não apenas para se correlacionarem com os conteúdos, mas também para motivarem relações de aproximações entre os componentes curriculares, dentro de sua respectiva área de conhecimento, e entre as áreas, reconhecendo-as mais significativas para a formação fundamental e cidadã dos estudantes:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. [...] assim como os direitos das crianças e adolescentes, [...] e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. (Brasil, MEC, CNE, 2010)

Conduziram-me a presumir então, que passaram a nortear as perspectivas da proposta pedagógica do CBC, e sua extensão no CRMG, nos Anos Finais do Fundamental, para que a formação escolar e cidadã inclua vivências dos estudantes com a diversidade cultural. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007,2013 e CRMG, 2018)

Considerando exposições de Pinto e Santos (2007), de Gazzolla e Santos (2013), ambas no CBC, e de Chagas, Matos e Xavier (2018), no CRMG, entende-se ser dentro dessas perspectivas dadas pelas diretrizes, que as sugestões dos PCN são inseridas nas orientações da proposta, para que o ensino-aprendizagem possa ser desenvolvido com metodologias preestabelecidas entre MEC e Secretaria, e serem organizadas, quanto a serem colocadas em prática, pelas próprias escolas. A fim de serem melhor adaptadas no âmbito escolar, é orientado que se façam ajustes necessários, desde suas adoções nas práticas em salas de aulas, às estratégias que permitam aproximação e união entre a escola e suas comunidades. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Conforme refletido na segunda versão do documento orientador dos PCN, a partir das reflexões de Abreu; Nogueira, Soares, et. al. (1998, p.15), entende-se que embora os PCN sejam mais descritivos, suas adoções na proposta não se apresentam com exemplos de como devem ser feitas essas adaptações, apenas indicam reflexões motivadoras as escolas quanto a possíveis formas para que elas possam considerar que “as políticas educacionais devem ser suficientemente diversificadas e concebidas, de modo a que a educação não seja um fator suplementar da exclusão social”. (Brasil, MEC, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998)

Sugere-se que a educação seja um processo a ser iniciado em cada escola, e para ser continuado ao longo da vida de seus estudantes, sendo, portanto, necessário que o ensino promova ambientes educativos, que façam com que tempos e espaços de aprendizagens se interpenetrem, para conseguirem encontrar complementos uns nos outros, para se ligarem e se fazerem complementares entre si. (Brasil; MEC; Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998). Para isto ser possível, a proposta orienta que as metodologias sejam constantemente repensadas pelas escolas, para unirem ensino e aprendizagem voltados para a prática da vida cidadã. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

As sugestões também são feitas para que essas aprendizagens estejam em sintonia com os propósitos firmados nas recomendações da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, da UNESCO, em que o Brasil é signatário. Então, deverão envolver os conteúdos escolares, com a cultura geral comunitária, nos diversos contextos da vida cotidiana, motivando investigações, criticidades, desenvolvendo reflexões e visões de mundo. (Brasil, MEC, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998)

Sugere que as aprendizagens sejam desenvolvidas em três formas. O aprender a fazer, envolvendo soluções de problemas e desenvolvendo habilidades para o mundo do trabalho na vida cidadã. O aprender a viver, no plano de reconhecimentos e compreensões do outro e das relações para solução de conflitos e fortalecimento de identidades com respeito às diferenças, valores e pluralismo de ideias, para a busca da paz. E o aprender a ser, com o desenvolvimento da personalidade com autonomia, opiniões e responsabilidades. (Brasil, MEC, Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998)

Assim, as metodologias de ensino-aprendizagem, pretendem que a educação seja realizada em formas mais amplas, para beneficiar processos formativos, que atendam às necessidades educativas dos estudantes, significando:

[...] tanto os instrumentos de aprendizagem essenciais (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas) como conteúdos educativos (conceitos, atitudes, valores), dos quais o ser humano tem necessidade para viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões de forma esclarecida e continuar a aprender. (BRASIL, MEC, PCN, 1998, p.17)

A partir das exposições de Pinto e Santos (2007), no CBC, e de Chagas, Matos e Xavier (2018), no CRMG, foi possível compreender que a permanência dos PCN em Minas Gerais não se equivale apenas por serem sugestões que mostram como se desenvolver o ensino-aprendizagem em rede, por um caminho traçado pelas diretrizes. Vêm servindo de apoio ao entendimento de um currículo estadual em Minas Gerais. Desde quando o MEC fez sua elaboração preliminar, em 1995, tais diretrizes já vinham sendo adotadas, nas demais

secretarias estaduais, para a organização das matrizes de ensino em seus sistemas. No entanto, foi possível perceber que este processo ainda não era desenvolvido em Minas Gerais. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Contudo, de acordo com exposições de Assis, Aidar, Ludke, et al. (1997, p.1-7), no Parecer do CNE de nº 3, de 12/03/1997, foi possível compreender que este ensino-aprendizagem teve sua origem na primeira versão dos PCN, enviada ao CNE em 1996, para sua aprovação no Parecer CEB nº 3, de 12/03/1997, susteve-se em opiniões e sugestões advindas de professores da Educação Básica e em pareceres individuais de “400 consultores: professores universitários de todo o país, especialistas das diferentes áreas e representantes das principais associações científicas ligadas à educação”, sobre o contexto geral e especificidades de áreas do conhecimento a que se representavam. (Brasil, MEC, 1997)

2.4 PROPOSTAS INDEPENDENTES ENTRE 1998 A 2004

Considerando Resoluções emitidas pela Secretaria anteriores a de nº 521, de 05/02/2004, pelas quais são estabelecidas a organização e o funcionamento do ensino-aprendizagem nos Anos Finais do Fundamental no sistema público de Minas Gerais, foi possível chegar a um pressuposto. Antes de 2005, a Secretaria não tinha uma proposta pedagógica para as escolas desta etapa escolar, para desenvolverem o ensino-aprendizagem, orientado conjuntamente ao MEC, num modelo de currículo estadual a ser seguido na rede estadual de Minas Gerais, passando isto a existir oito anos após a LDB, de 1996. (Minas Gerais, SEE, 2004)

Durante este espaço de tempo as escolas criavam e implementavam seus planos curriculares, consoante com a prática pedagógica que cada uma desenvolvia. Isto, porque em 1997, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais emitiu um parecer motivando essas iniciativas, elucidando sobre as inovações trazidas por essa LDB, no sentido de incluir as escolas no compromisso entre MEC e Secretaria, voltado para aprendizagens centradas nos alunos e com flexibilização das ações escolares. Para tanto, haveria as escolas de elaborar e executar sua proposta pedagógica. (Minas Gerais, CEE, 1997)

Com o Parecer do Conselho Nacional de Educação de 1988 trazendo mais reflexões sobre a referida LDB, houve mais interesse na adoção de seus próprios planos curriculares, sob as explicações no parecer de que seria função direta das escolas utilizarem “a parte diversificada de suas propostas curriculares, para enriquecer e complementar a Base Nacional Comum,

propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades”. (Brasil, CNE, 1988)

Mesmo o Conselho Estadual da Educação de Minas Gerais explicando que esta autonomia dada, era com relação à parte diversificada, as explicações do parecer do Conselho de Minas, trouxeram oportunidades de entendimentos que poderiam ser estendidas com relação aos conteúdos básicos, conforme foi relatado:

O plano Curricular (quadro curricular) do ensino fundamental e do ensino médio será a expressão formal da concepção do currículo da escola, decorrente de sua proposta pedagógica e conterá, na forma do Art. 26 da Lei 9394/96, uma base nacional comum e uma parte complementar, diversificada, em cada estabelecimento de ensino. (Minas Gerais, CEE, 1997)

A partir de reflexões desenvolvidas por professores, ao exemplo de Gadotti (1990), Libâneo (2005) e Saviani (2008); foi possível compreender que antes da LDB, as escolas seguiam a LDB de 1961, com instruções básicas para o ensino escolarizado por disciplinas. Sem incluir uma parte diversificada para contextualizar a vida cidadã, motivando percepções sobre abrangências e complexidades em que a educação passou a ser reconhecida somente com a LDB, de 1996, a Secretaria não demonstrou, pelo o que emitia de orientações, a necessidade de cumprir o ensino-aprendizagem para além do que já estava sendo tradicionalmente estipulado pelo MEC.

Neste sentido, presume-se que as escolas começaram a demonstrar, nas avaliações sistêmicas do MEC e da Secretaria, que haviam diferenças no desenvolvimento dos estudantes dos Anos Finais do Fundamental com relação às suas aprendizagens em leitura e escrita. Por serem parte do componente curricular de Língua Portuguesa, sendo o de maior interesse para se cumprir os objetivos da LDB, de 1996, e sem ser ensinados sob definições pedagógicas da Secretaria, não estavam permitindo a ela mensurar o motivo dos desequilíbrios nos resultados gerais das avaliações. (Minas Gerais, SEE, 1998-2004)

A partir de registros em setores pedagógicos do órgão central da Secretaria, foi possível observar que após levantamentos feitos pela Secretaria, nas Superintendências Regionais de Ensino, a fim de se verificar aspectos convergentes e contrários entre os planos curriculares, que as escolas criaram e adotaram autonomamente, foram encontrados mais de mil planos diferentes nas escolas estaduais, por entre os 853 municípios atendidos pelo sistema público educacional do estado de Minas Gerais. (Minas Gerais, SEE, 2004-2019)

Foi considerado que as propostas pedagógicas derivadas desses planos estavam fora de um padrão comum das escolas de Ensino Fundamental no sistema público de Minas Gerais. Foram encontradas questões divergentes em relação ao quantitativo de aulas por disciplina e a

forma de abordagem dos conteúdos em todos os componentes, incluindo o de Língua Portuguesa. E, como ponto de convergência dos planos, havia apenas o procedimento padrão de cumprir a carga horária anual definida pela LDB, de 1996. (Minas Gerais, SEE, 2004)

A partir de então, a Secretaria veio a sistematizar o conhecimento da situação de que escolas tinham em seus currículos locais diferentes denominações, ao exemplo: plano curricular, quadro curricular, ou currículo escolar; encontrando nas possibilidades de interpretação da semântica desses termos, justificativas para definirem, de forma independente, como haveria de ser a estrutura curricular e o desenvolvimento pedagógico, para cumpri-lo dentro das escolas e como se, não fizessem parte de um sistema comum mantido pelo Estado. (Minas Gerais, SEE, 2004)

A partir dessas considerações foi possível entender que a Secretaria, para corresponder-se ao MEC, dentro da função conjunta de orientação da proposta pedagógica do currículo estadual, que havia estabelecido para as escolas, incluindo as de Anos Finais do Fundamental, ela levou suas considerações à sua rede escolar sobre o que consta na citada LDB, que dá para si a incumbência de sistematizar a proposta sob sua elaboração, implementação e acompanhamento. (Minas Gerais, 2004-2018)

E, neste sentido, compreender que sua prerrogativa utilizada tenha sido o artigo 10 da referida lei, de que o Estado tem por incumbência “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino”, no artigo 12, de que embora as escolas tenham “a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” e, no artigo 13, tendo os professores a incumbência de “participar da elaboração da proposta pedagógica”, esse processo deve ser feito, sob “as normas comuns e as do seu sistema de ensino”. (Brasil, MEC, 1996)

Assim, presumo que a Secretaria estabeleceu que os nomes e suas conotações dadas aos diversos planos nas escolas, haveriam de ter significação uniforme e um padrão básico. Como não havia sido produzido o currículo estadual do CBC, passou a ser referenciado em um instrumento instituído como matriz curricular. (Brasil, MEC, 1996)

A matriz curricular dos Anos Finais do Fundamental apresenta-se num quadro contendo a etapa escolar, sua modalidade ou temática educacional, nome dos conteúdos básicos, sem abordar seus temas, alusões à parte diversificada, a quantidade de aulas com a carga horária por semana, mês e ano letivo. Seu formato foi padronizado por etapa escolar do ensino propedêutico e posteriormente por modalidades e temáticas educacionais iniciadas em 2001 e assim permanecendo até 2018. (Minas Gerais, SEE, 2001-2019)

Esta matriz, que fora estabelecida no início deste período, foi mantida na mesma formatação, mesmo com a Resolução SEE nº 4.234, de 22/11/2019, que teve por objetivo, reunir em documento único, as matrizes de toda a rede estadual. (Minas Gerais, SEE, 2019) O que difere a matriz da grade curricular do CBC e do CRMG é que dentro de seu documento orientador, o quadro da matriz está em seus detalhamentos. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013, CRMG, 2018)

2.5 A PROPOSTA PRELIMINAR DO CBC DE 2005

Conforme relato de Bittencourt, Santos e Pinto (2005), no CBC reproduzido nos canais informativos dos setores pedagógicos do órgão central, entre 2004 e 2005, a Secretaria formou uma equipe com técnicos e analistas, ambos servidores de sua unidade central, em Belo Horizonte, e contratou especialistas atuantes em universidades para a elaboração de uma proposta preliminar para o CBC. (Minas Gerais, SEE, 2004-2005). Suas ações foram reunir em um documento, as matrizes curriculares redimensionadas em eixos e temas em consonância com a Base Nacional da Educação instituída pela LDB, de 1996, considerando as perspectivas das DCN para norteamento do ensino-aprendizagem e incluindo as sugestões metodológicas dos PCN para sua prática. (Brasil, MEC, 1996)

Seguindo a dinâmica adotada pelo MEC, que pôde ser entendida, a partir de exposições feitas por Cury (2016, p.4), quando da elaboração desses dois instrumentos, em que ele organizou um grupo de trabalho, formando um comitê gestor com a função de orientar os sistemas educacionais na elaboração de seus currículos estaduais. (Brasil, MEC, CNE, 1997). Este comitê foi constituído com membros das coordenações do Conselho Nacional de Educação e de gerências da Secretaria de Educação Básica do MEC. Desta maneira, procedeu a Secretaria compondo grupos de trabalho com o Conselho Estadual de Educação e diretorias de sua Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. (Minas Gerais, SEE, 2004-2005)

Considerando as explanações Cury (2016, p.3-4), foi possível compreender que o MEC promoveu diálogos entre este comitê, quando aconteceu grande envolvimento da direção dos sistemas e das representações educacionais brasileiras, abrindo as proposições dos PCN e DCN para receber sugestões, a serem elaboradas e instituídas na federação, de forma integrada com o comitê nacional de políticas voltadas para a Educação Básica. (Brasil, MEC, CNE, 1997)

Repercutindo-se este movimento do MEC em Minas Gerais, conforme refletido por Santos e Pinto (2005) nas orientações da versão preliminar do CBC, a Secretaria realizou encontros entre sua equipe central organizadora, a direção de suas superintendências regionais

de ensino e das escolas para discutirem o processo de construção da proposta preliminar do CBC. Após receber sugestões, incluindo as procedentes da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, União de Dirigentes Municipais da Educação, foi lançada em 2005 o currículo estadual de Minas Gerais CBC em uma proposta preliminar. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005)

Em relatórios de setores pedagógicos do órgão central da Secretaria, observei registros de reuniões feitas, posteriormente, entre equipes pedagógicas desta unidade, das superintendências com a direção das escolas, em que foram apresentadas questões da proposta pedagógica, que geraram mais dúvidas nas escolas, dentre elas a obrigatoriedade, e não obrigatoriedade dos conteúdos básicos e da parte diversificada. Demonstrou-se não ter havido entendimento preciso, por parte das escolas, quanto às funções básica e complementar dos conteúdos dentro de uma mesma carga horária nos Anos Finais, considerando sua maior necessidade dos conhecimentos básicos para consolidação de processos de alfabetização e letramento, trazidos da etapa anterior dos Anos Iniciais e que não haveria tempo para incluir esta segunda formação. (Minas Gerais, SEE, 2005-2007)

Com base nos relatórios de registro dessas reuniões nos setores pedagógicos, de seu órgão central, a Secretaria colocou para as escolas que se tratava de proposta generalizada e que seria de responsabilidade de cada escola a função de escolher e definir sobre os conteúdos complementares em cada série dos Anos Finais, reafirmando o uso de suas autonomias pedagógicas na adequação do currículo estadual CBC, de bases nacionais, em suas localidades.

A proposta preliminar do CBC vinha sendo orientada pela Resolução SEE nº 66, de 06/07/2005 estabelecendo “os CBC’s a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental”. Além disso, o CBC de Língua Portuguesa – Literatura passaria a ser tido como uma matriz de referência de aprendizagens para o “Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem”. O seu cumprimento por parte da direção e professores estaria associado ao processo de Avaliação de Desempenho Individual – ADI dos docentes da rede estadual”. (Minas Gerais, SEE, 2005-2007)

2.6 A PROPOSTA EM FASCÍCULOS EM 2007 PARA AVALIAÇÕES

Conforme explanações de Pinto (2007), foi possível presumir que as orientações dadas anteriormente não se mostraram suficientes para explicar às escolas, de Anos Finais do Fundamental do sistema público estadual de Minas Gerais, sobre a implementação da proposta

pedagógica do CBC. Tal possibilidade está indicada por ter sido uma proposta apenas para melhorar o desempenho avaliativo, sem orientações metodológicas para o ensino-aprendizagem específicas e gerar melhorias nessas avaliações externas. Neste sentido foi possível presumir que desmotivou parte das escolas a colocá-lo em prática, levando-as a manter seus planos curriculares que já haviam criado anteriormente. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2007)

Isto foi possível ser verificado, na referida Resolução SEE nº 66, de 06/07/2005, que a Secretaria instituiu a obrigatoriedade das escolas a também adotarem o CBC como matriz de referência das avaliações do PROEB e por constar, no referido documento, apontamentos de que após a implementação da proposta preliminar de 2005, os resultados das escolas demonstraram que, embora houvesse tido avanços na etapa escolar de Anos Iniciais, não foram os mesmos esperados pela Secretaria com relação às suas expectativas de melhoramento das habilidades em leitura, escrita e letramento escolar nos Anos Finais do Fundamental. (Minas Gerais, SEE, 2005)

Por meio da Resolução SEE nº 916, de 02/07/2007, a Secretaria convocou as escolas, para oferecer subsídios para usarem “estratégias de intervenção pedagógica que permitam sanar as dificuldades do ensino e aumentar a proficiência dos alunos”. O interesse foi pedir urgência na “apropriação” de conhecimento dos resultados do 9º Ano do Fundamental, no Programa de Avaliação da Educação Pública – PROEB, influenciado pelo baixo desempenho dos alunos nos Anos Finais em sua extensão. (Minas Gerais, SEE, 2007)

Não obstante, a Secretaria reafirmou nesta mesma Resolução que o CBC passaria a ser, dentre outras disposições já citadas, uma organização estadual da “abordagem metodológica associada à avaliação dos conteúdos”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2007)

Por meio desta mesma Resolução, ela também estabeleceu que “os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos” associados ao cumprimento de “metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano”, seria “uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar [...] de qualidade à população”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2007, p.9) E por fim, enaltecendo que os acréscimos ao CBC, a partir de 2007, veio a significar “um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas um sistema de alto desempenho”, forma esta, que as escolas de Anos Finais do Fundamental deveriam seguir. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2007)

A partir de então, ainda em 2007, a Secretaria reorganizou a proposta preliminar do CBC, numa coletânea de fascículos destinados a cada componente curricular desta etapa escolar. Conforme consta em seus escritos, que a esses fascículos, “se mantém todas as orientações e diretrizes da versão anterior, publicada em 2005”. (Minas Gerais, SEE, CBC,

2007, p.21). Neste sentido, continuou, se apresentando com uma grade curricular e distribuindo os conteúdos em eixos, ampliando a abordagem dos conteúdos e a inclusão das habilidades que haveriam de ser desenvolvidas pelos estudantes, em cada tema dos conteúdos e as competências que eles deveriam demonstrar. E, associada a esta grade, uma orientação pedagógica para colocá-lo em prática em diferentes realidades escolares. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2007)

Foi possível observar que se enfatizou, não apenas a função do CBC para uma formação fundamental, visando melhorar o desempenho dos estudantes em leitura e escrita, com a parte comum chamada de conteúdos mínimos, mas também, para uma formação cidadã contextualizada pela parte diversificada, os conteúdos complementares. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2007)

De acordo com Souto e Souza (2007), coordenadoras da equipe de especialistas que elaboraram o CBC de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Fundamental, foi possível compreender que essas duas partes são propostas para serem desenvolvidas em mesmo nível de importância no ensino-aprendizagem. A parte que consiste nos conteúdos mínimos, para referenciar noções e conceituações sobre fenômenos, processos, sistemas e operações, que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais, indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena. E a parte dos conteúdos complementares, para estarem relacionados com as culturas regionais refletidas nas localidades, em abordagens que permitam articulações e encontros de interesses educacionais entre as escolas e suas comunidades, que possibilitem expressarem a identidade escolar local. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2007)

2.7 A CONTINUIDADE DA PROPOSTA EM 2013

Em 2013, a Secretaria fez uma recomposição dos fascículos do CBC de 2007, incluindo o de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Fundamental, tendo por justificativa uma nova diretriz curricular nacional que fora instituída, junto ao MEC, para o Ensino Fundamental de nove anos, em 2010. Manteve-se, porém, na proposta pedagógica, a mesma estrutura de grade curricular que foi anteriormente colocada para a organização dos conteúdos e as orientações para ser implementada nas escolas. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2013.)

Conforme refletido por Bittencourt, Gazzolla e Santos (2013), em relatórios de setores pedagógicos da Secretaria, foi possível observar que não houve alterações no CBC de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Fundamental, com relação às perspectivas das DCN e às sugestões do PCN enquanto instrumentos de apoio à LDB, de 1996, conforme já vinham sido

inseridos na proposta pedagógica de 2005 e de 2007. Uma leve mudança observável, é que os Parâmetros Curriculares Nacionais passam a não ser citados tão diretamente como antes, mas são identificados nos objetivos da proposta. Era como se o CBC se destacasse sem a necessidade de estar sendo apresentado com bases de apoios acessórios dessa LDB. No entanto, continuou estando junto às diretrizes, mesmo na forma de um mentor das sugestões metodológicas. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2013)

Considerando reflexões de Souto e Souza (2005-2007), foi possível perceber que dentro da proposta foi possível identificar que houve mudança com relação à denominação das disciplinas e suas correlações nos Anos Finais do Fundamental. De partes distintas e individuais de disciplinas dentro da composição curricular, passaram a ser denominadas componentes curriculares dentro de áreas de conhecimentos comuns. Os conteúdos, porém, mantiveram-se restritos dentro do campo específico do componente curricular de Língua Portuguesa, mesmo ela estando dentro de uma área de conhecimento em que participam os componentes curriculares de Artes, Educação Física e Língua Estrangeira, sendo esta a partir do 6º Ano. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007)

Pelo que foi observado, presume-se que neste momento, a proposta pedagógica do CBC, embora inclua a transdisciplinaridade, não orienta como trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa, com os de outros componentes nesta forma. O que ela indica, está no campo da habitual interdisciplinaridade entre temas e dos conteúdos, sem sair do âmbito da disciplina, sendo, pois, uma constatação da influência dos PCN, de 1998 para o ensino-aprendizagem. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2013)

Retomando Souto e Souza (2013, p.2), no documento orientador do CBC deste ano, outro acréscimo que foi possível observar, mas que não significou mudança, é que na proposta, passa a constar definição de habilidades específicas para serem desenvolvidas em cada série dos Anos Finais. Contudo, já era orientado no CBC, em 2007, que os conteúdos deverão ser introduzidos considerando aprendizagens a serem desenvolvidas “através de novo conhecimento, mobilizando conhecimentos prévios, contextualizando-os, despertando a atenção e apreço do aluno para a temática, posteriormente, faz-se necessário”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2013, p.2)

Conforme exposições de Bittencourt, Santos e Gazzolla (2013), no CBC versado a partir deste ano, entende-se que as habilidades são sequenciadas com aprofundamentos “de forma mais sistemática, relacionando as aprendizagens adquiridas ao contexto e outros temas próximos”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2013, p.2). Vem a ser um processo que busca ser concluído à medida em que vão sendo consolidadas as aprendizagens dos conteúdos de forma

a torná-las “um saber significativo para o aluno com o qual ele possa se mobilizar para desenvolver outras habilidades ao longo do seu processo educacional e da vida”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2013, p.3)

Essas habilidades já vinham sendo propostas desde a proposição preliminar de 2005 e com a proposta em fascículos de 2007, mas para que as escolas definissem, com o uso de suas autonomias pedagógicas, o desenvolvimento de cada uma dessas habilidades, conforme suas percepções sobre a necessidade de cada estudante, em contato direto com eles nas salas de aula. A partir de 2013, passou a estar definido o nível de intensidade para ser desenvolvido nas habilidades, de série a série, da etapa escolar dos Anos Finais do Fundamental. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

Reafirma-se, contudo, a predominância da Base Nacional da Educação, conforme difundida na versão preliminar de 2005 e nos fascículos de 2007, conforme se descreve em seu texto introdutório:

A presente reformulação do CBC de Língua Portuguesa não pretende alterar sua concepção ou estrutura. Nossa matriz curricular continua sendo os mesmos Conteúdos Básicos Comuns, elaborados com o esforço coletivo de inúmeros professores, especialmente, os das Escolas Referência. Pretendemos alcançar novamente a participação e envolvimento de professores e analistas da SRE para discutir e apresentar sugestões para a proposta reformulada pelos analistas da SEE/MG. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2013, p.3)

Foram também mantidos os objetivos nos referidos fascículos de 2007, cuja orientação às escolas era a de construir um ensino-aprendizagem voltado para cumprir metas de desempenho dos estudantes, em leitura e escrita, conforme também explicitado:

Optamos por não suprimir habilidades e competências trabalhadas no CBC original. Porém, mudamos a sua formatação e incluímos dois campos: um contendo algumas orientações pedagógicas e outro, contendo a gradação para o desenvolvimento das habilidades ao longo dos ciclos dos anos finais: Introduzir, Aprofundar, Consolidar. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2013, p.5)

Esta continuidade vem condizer com a ênfase que passou a ser dada pela Secretaria, em 2008, para associar o ensino-aprendizagem a um plano de metas, vinculado a um acordo de resultados por produtividade, junto ao MEC, incluindo novos interesses do governo para com a educação no Estado. (Minas Gerais; SEGOV, SEPLAG, 2008). Os conhecimentos dos conteúdos no ensino passam a ser associados ao desenvolvimento de habilidades nas aprendizagens por meio de tabelas e gráficos, onde são medidos o desempenho do ensino-aprendizagem em escalas progressivas de proficiência em leitura e escrita por turmas, escolas e regiões do Estado e por meio do qual são elaboradas as avaliações sistêmicas. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2007)

Ao que se demonstra na proposta pedagógica do CBC, em 2013, é que a Secretaria tem o documento orientador de seu currículo estadual, para alinhamento da proposta pedagógica, com o Ensino Fundamental de nove anos, disposto pelo MEC com a diretrizes de 2010. (Brasil, MEC, CNE, 2010). Observa-se, portanto, que veio trazer enquanto novidades para as escolas, uma ampliação de possibilidades para o ensino-aprendizagem ser conduzido para fins avaliativos, o que já vinha sendo anunciado desde o CBC, em 2007. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2013)

Foi possível compreender, portanto, que durante os treze anos da proposta pedagógica do currículo estadual de Minas Gerais, denominada CBC, tendeu-se a uma busca para se tornar uma proposta pedagógica consolidada no sistema público educacional de Minas Gerais, mantendo as diretrizes e os parâmetros curriculares nacionais, como instrumentos de apoio à referida LDB e fundamentos para esta proposta pedagógica manter o objetivo central da Base Nacional da Educação.

2.8 A EXTENSÃO DO CBC NO CRMG EM 2018

Com base em orientações de setores pedagógicos da Secretaria, foi possível desenvolver compreensões de foi dado início a um processo que pôde ser observado, sendo semelhante ao que ela realizou, entre 2004 e 2005. Pretendeu-se, neste momento, uma reformulação do currículo estadual CBC, com uma reorganização de sua grade curricular e da proposta pedagógica orientadora de sua prática, nas linguagens comunicativas próprias da BNCC de 2018, já difundida entre MEC e SEE, desde 2017. (Minas Gerais, SEE, 2017)

Conforme essas orientações da Secretaria, entende-se que durante este período, as escolas de Anos Finais do Fundamental continuaram utilizando o CBC e sendo no início de 2019, que passaram a ter acesso à proposta pedagógica do CBC reorganizada em CRMG. (Minas Gerais, SEE, 2017-2019)

A partir de então, foi possível perceber, conforme Chagas, Matos e Xavier (2018), no documento elaborado por equipes de especialistas da Secretaria, uma evidência da Secretaria na afirmação de duas conotações ao ensino-aprendizagem: currículo e referência. (Minas Gerais, CEE, 2018). Esses termos já vinham sendo, desde antes, contextualizados no CBC em 2007 e em 2013, porém tratados em segundo plano, para se dar maior destaque aos conteúdos básicos e complementares que eram trazidos, à época às escolas, para se afirmar o objetivo central da Base Nacional da Educação, via LDB, de 1996. (Minas Gerais, CBC, 2007-2013). Por sua vez, a função de tais termos passou a ser mais explicitada na extensão do CBC em

CRMG, cuja homologação se deu com o Parecer nº 937, de 17/12/2018, do Conselho Estadual de Educação para o início de sua implementação nas escolas do sistema público estadual de Minas Gerais (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018)

De acordo com as reflexões desses especialistas, presume-se que a motivação da Secretaria para esta reorganização da proposta, foi a instituição de uma nova base da educação nacional, com a Lei nº 13.415, de 16/12/2017, trazendo alterações na LDB, de 1996. (Brasil; MEC, 2017). Pelo que consta nesta legislação a alteração feita foi especificamente voltada para o Ensino Médio e com relação à organização da carga horária e a inclusão de itinerários formativos, e não influenciou os Anos Finais do Fundamental. Portanto, para esta etapa escolar continua sendo adotada a proposta pedagógica da extensão do CBC em CRMG, a partir de 2018 ao tempo presente. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018)

Isto foi possível ser verificado na Resolução SEE nº 4.692, de 29/12/2021, sendo esta a última que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Traz em suas bases de fundamentação a LDB, de 1996, as DCN Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, de 2010, os Pareceres do Conselho Estadual de Educação, de 1997, e do Conselho Nacional de Educação, de 1998. (Minas Gerais, SEE, 2021)

A proposta pedagógica no CRMG, envolvendo os Anos Finais do Fundamental, traz em seus escritos que o ensino-aprendizagem será contemplado em eixos e temas que partem da estrutura do CBC. Trazem novas denominações de termos e expressões, mas de cujos significados, que vão ao encontro daqueles diretamente ligados com os termos e expressões anteriores. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018)

De acordo com Chagas, Matos e Xavier (2018, p.14-19), foi possível compreender que o ensino-aprendizagem tem o estudante como centro do processo pedagógico, será desenvolvido priorizando os seguintes aspectos: os sujeitos e seus tempos de vivência, relacionando a “diferentes tempos da vida constituem construções históricas, sociais e culturais”; o direito à aprendizagem, levando em conta que a educação “é um direito social, de oferta obrigatória pelo poder público, conforme prevê nossa Constituição”; os diferentes ritmos e características peculiares de aprendizagem, envolvendo “as diferentes etapas e anos de escolaridade, numa perspectiva de gradação das competências e habilidades a serem desenvolvidas”. (Minas Gerais, CRMG, 2018)

Considerando Chagas, Matos e Xavier (2018), foi possível compreender que embora apresentando-se em proposições subjetivas, inclui nesses aspectos o currículo relacionado com as avaliações das aprendizagens, para sair do fracasso escolar, para adentrar nas possibilidades

de êxito, no desenvolvimento de habilidades, para demonstração de competências de leitura e escrita nessas avaliações. (Chagas, Matos e Xavier, 2018)

A partir de Almeida, Moreira e Machado (2018), coordenadoras da equipe que elaborou o CRMG de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, as reflexões da equipe de especialistas que elaboraram a proposta de Língua Portuguesa, para os Anos Finais do Fundamental, foi possível compreender que as escolas são orientadas para que desenvolvam o ensino-aprendizagem, neste componente, de forma que, possa promover diálogos entre os conteúdos básicos e complementares, contextualizados com as realidades culturais da comunidade escolar, unindo saberes escolares e populares à condição de territórios educativos para a vida cidadã. Neste sentido, a educação requer uma escola que produza ambientes criativos e acolhedores, de forma democrática, participativa, possibilitando relações de conhecimentos entre estudantes e a realidade política e social comunitária, prevalecendo a valorização dos tempos e espaços de aprendizagens. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018)

Considerando Chagas, Matos e Xavier (2018, p.17-18), especialistas do CRMG, foi possível observar que o que vem a se destacar em si, enquanto extensão do CBC, é a ênfase no ensino-aprendizagem para uma educação básica, com qualidade social, entendida sendo integral, considerando “necessário que as premissas da Educação como direito sejam garantidas a todos os cidadãos”. Essa garantia se dá quando se constrói uma escola com todos, e não apenas “para” todos, ou “de” todos. (Minas Gerais, CRMG. O novo termo integral à educação já era proposto nesta dimensão desde a versão preliminar do CBC de 2005, de 2007 e 2013. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013). Reprise, conforme explicam Chagas, Matos e Xavier (2018, p.15), que suas sugestões propondo às escolas fazerem a implementação da proposta pedagógica do CRMG e colocá-la em prática “indo além do pilar do aprender a conhecer, construindo vivências e experiências que proporcionem também o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser”. (Minas Gerais, CRMG, 2018)

Demonstra-se que a reformulação da proposta pedagógica do CBC em CRMG, foi assim anunciada para emparelhar-se com a propalada reforma da Base Nacional Comum (BNC) em Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e se encontra em momento de implementação nas escolas de Anos Finais da rede estadual de Minas Gerais. O motivo é que, com a pandemia causada pelo novo coronavírus – Covid-19, todas as escolas, a partir de março de 2020, passaram a desenvolver o ensino-aprendizagem por meios remotos. O CRMG foi, então, remodelado a uma estrutura curricular dos Programas de Estudos Tutorados – PET. (Minas Gerais, SEE, 2020)

Documentos orientadores da Secretaria emitidos em função do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), emitidos pela Secretaria às escolas, entre o período de 2020 a 2022, e na Resolução do Conselho Estadual de Educação de nº 470, de 27/06/2019, que institui e orienta a implementação do CRMG na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e a Resolução SEE nº 4310, de 22/04/2020, dispondo sobre as normas para a oferta do REANP e instituindo o Regime Especial de Teletrabalho nas escolas em decorrência da pandemia para cumprimento da carga horária mínima exigida. (Minas Gerais, SEE, 2018-2022)

Com base nessas legislações, associadas também à Portaria do MEC nº 544, de 16/06/2020 e à Resolução SEE nº 4.506, de 25/02/2022, que instituiu o ensino híbrido como modelo educacional nos anos letivos de 2020-2021, foi possível presumir que houve desafios para a Secretaria implementar a proposta pedagógica do CBC estendida no CRMG, em sua totalidade. (Brasil, MEC, 2020). Tais dificuldades puderam ser presumidas considerando a inesperada mudança de perspectiva do ensino-aprendizagem, da forma presencial que se pretendia recomeçar para uma forma *on line*, pela qual houve poucas condições para compreender, com mais precisão, se foi possível à Secretaria viabilizar sua implementação de forma efetiva em todas as escolas de Anos Finais do Fundamental. (Minas Gerais, SEE, 2020-2022)

Torna-se possível presumir que tanto para a Secretaria, quanto para as escolas da Rede, terem apenas os PET à condição de currículo referencial, seja do CBC reformulado em CRMG, ou apenas do CBC, implementado na abrangência e profundidade propostas em seus escritos, conforme no documento orientador do CRMG de 2018 e o do Regime de Atividades Não-Presenciais – REANP entre 2020 a 2022. (Minas Gerais, SEE, 2018-2022)

2.9 FONTES ORIENTADORAS NA SUA IMPLEMENTAÇÃO

MEC e Secretaria adotam os Pareceres do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais como fontes de interpretação da LDB, de 1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais enquanto seus instrumentos de apoio. (Brasil, CNE, 1998-2010-2017). Os relatos nesses Pareceres passaram a ser fundamentos para o MEC e a Secretaria também os utilizarem como referências teóricas de interpretação do objetivo central da Base Nacional da Educação, dos objetivos do Ensino Fundamental e da organização e do funcionamento de suas etapas escolares incluindo a de Anos Finais. Foi possível presumir que a adoção desses fundamentos se fez notar para darem endosso à Secretaria na elaboração do currículo estadual em Minas Gerais e sua implementação

no sistema público educacional de Minas Gerais, por meio da proposta pedagógica do CBC e em sua extensão no CRMG. (Minas Gerais, SEE, CEE, 1997-1998)

São formulados pelo Conselho Nacional da Educação ligado à Câmara da Educação Básica do MEC, ao exemplo do CNE/CEB nº 5, de 07/05/1997 e do de nº 4, de 29/01/1998. (Brasil, MEC, CNE, 1988-2010-2017). São acatados como fundamentos dos pareceres emitidos pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais ligado à Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica da Secretaria com a função de assessorar e resguardar suas decisões, ao exemplo do Parecer do CEE nº 3, de 12/03/1997 e o de nº 20, de 02/12/1998. (Minas Gerais, SEE, CEE, 1997-1998). Neste sentido, foi possível compreender que são documentos legislativos do sistema público educacional mineiro, que interpretam a LDB, de 1996, e orientam a sua inclusão no currículo estadual regendo a proposta pedagógica do CBC e de sua extensão em CRMG na rede pública de Minas Gerais. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Esses Conselhos e os relatos nos Pareceres que emitem são legitimados pelas representações educacionais nacionais, estaduais e municipais considerando suas previsões na Constituição Federal, de 1988. (Brasil, Senado Federal, 1988). Estão, em consonância com o que se dispõe na Constituição do Estado de Minas Gerais de 1989. (Minas Gerais, ALMG, 1989). Por meio desses Pareceres, tanto o CNE, quanto o CEE, pretendem exercer a função de explicar e orientar entendimentos, de elucidar dúvidas e de responder a questionamentos entre a Secretaria, escolas e representantes da sociedade civil, intencionando o cumprimento do objetivo central da Base Nacional da Educação, no currículo estadual, por meio de sua proposta pedagógica. (Minas Gerais, SEE, CEE, 1997-2018)

Seus relatos são feitos por especialistas reconhecidos dentro da educação nacional e estadual nomeados por Ministros e por Secretárias de Educação para assumirem suas funções de relatores nos Conselhos. (Brasil, CNE, 1998-2010-2017). Adotam o arcabouço legislativo federal como teoria por meio da qual difundem uma doutrina a ser seguida para fundamentar seus processos de interpretação e entendimento da citada LDB e das diretrizes curriculares nacionais que dela surgiram formando a Base Nacional da Educação. (Brasil, CNE, 1998-2010-2017). Esta Base, formada pela LDB, suas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem que os Estados deverão elaborar e implementar seus currículos estaduais fundados num modelo de currículo dentro da base nacional e os pareceres explicam o seu paradigma curricular. (Brasil, MEC, 1996)

Desde o início da elaboração da proposta preliminar do CBC, em 2005, até o tempo presente, com o CRMG, a Secretaria continua utilizando esses Pareceres como fontes de

referências interpretativas dessa LDB para fundamentar a elaboração da proposta pedagógica e para orientar sua implementação nas escolas do sistema público educacional de Minas Gerais. (Minas Gerais, SEE; CEE, 1997-1998-2018)

Os estudos desenvolvidos na proposta pedagógica do CBC e em sua extensão no CRMG, envolvendo o seu arcabouço legislativo adotado pela Secretaria junto às escolas, me possibilitaram compreender que, por intermédio desses documentos, MEC e Secretaria instituem uma relação de dependência pedagógica entre si para colocarem em prática a Base Nacional da Educação, da LDB, de 1996. (Minas Gerais, SEE, 2004-2018).

Foi possível observar que essa legislação, incluída dos referidos Pareceres, está impressa nos cabeçalhos e nas considerações iniciais das Resoluções, Instruções Normativas e Cartilhas Orientadoras que vem sendo expedidas pela Secretaria, durante este tempo, para todas as escolas incluindo as de Anos Finais do Fundamental. (Minas Gerais, CEE, 1997-1998-2018). Nela, se expressa a referida relação e a afirmação de serem esses Pareceres suas bases legais devendo, pois, serem seguidas pelas escolas na implementação do CBC, do CRMG e na prática do ensino-aprendizagem. (Minas Gerais, SEE, 2004-2022)

Contudo, a Base que fundamenta a proposta pedagógica do CBC, e sua extensão no CRMG, embora tenha sido sistematizada no currículo estadual de Minas Gerais, com a LDB, de 1996, possui um precedente que revela a sua natureza de controle generalizado sobre os objetivos do ensino-aprendizagem. (Brasil, MEC, 1996).

Considerando reflexões de Romanelli (1986), foi possível compreender que o fato desta proposta ter sido utilizada para colocar a educação dentro de um sistema público educacional, está na continuidade de um processo histórico trazido da Europa para o Brasil. Veio a instituir a necessidade de uma organização curricular nas escolas públicas para nortear o planejamento escolar e a adoção de métodos de alfabetização definindo metodologias de ensino-aprendizagens baseadas práticas pedagógicas incentivadas pelos ideais da Escola Nova.

A partir das conferências do Bureau Internacional de Educação e das conferências internacionais de instrução pública, realizadas pela ONU, que geraram recomendações para a organização e funcionamento do ensino-aprendizagem básico, entre 1934 a 1963, foram aceitas pelo governo brasileiro porque serviam a seus interesses políticos. A fim de nacionalizar esta proposta foi criada a Base da Educação Nacional Comum com a primeira LDB, em 20/12/1961, que veio a receber adaptações com a segunda e atual LDB, em 20/12/1986, isto é: para mais de três décadas após, conforme se encontra a educação hoje, para além desta mesma temporalidade. Desde a época o interesse governamental é erradicar o analfabetismo e universalizar aprendizagens básicas de leitura e escrita para a população com propostas

curriculares nacionalizadas pretendendo ir ao encontro com as condições de necessidade de maior parte da população brasileira. (Brasil, MEC, 1961-1965-1986)

3 MODELO DA PROPOSTA NOS OBJETIVOS DO CBC E SUA EXTENSÃO NO CRMG

Neste capítulo, apresento meu processo compreensivo com a pesquisa, descrevendo o modelo da proposta pedagógica do CBC nos objetivos do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, nos Anos Finais do Fundamental do sistema público educacional de Minas Gerais.

3.1 ORGANIZAÇÃO DOS ANOS FINAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

A proposta pedagógica do CBC, e sua extensão no CRMG, nos Anos Finais do Fundamental, vem sendo organizada no sistema público educacional de Minas Gerais, de forma a atender ao objetivo central da Base Nacional da Educação, da LDB, de 1996. Conforme consta nos escritos do artigo 2º desta legislação, que definem princípios e fins da Educação Nacional, inclui “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania”, visando, conseqüentemente, uma formação fundamental dos estudantes para a vida cidadã. (Brasil, MEC, 1996)

De acordo com Sousa e Souto (2005-2007, p.13 e 2013, p;1-3) nos escritos da proposta pedagógica do CBC para os Anos Finais do Fundamental em 2005, 2007 e 2013 "o ensino de Língua Portuguesa deve preparar o aluno para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania". (Minas Gerais, CBC, 2005-2007-2013. E, conforme Chagas, Matos e Xavier (2018, p.194), no CRMG, é mantido esse interesse, considerando que “essa etapa de escolarização é reconhecidamente importante para a formação básica do cidadão brasileiro”. (Minas Gerais, CRMG, 2018)

Conforme preconiza a referida LDB, em seu artigo 32, a educação envolve “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (Brasil, MEC, 1996). Foi possível compreender, portanto, que procura se evidenciar, com este objetivo, o oferecimento de uma educação básica para a cidadania, ou seja, para a vida cidadã, considerando os estudantes enquanto cidadãos e cidadãs no ensino-aprendizagem. (Brasil, MEC, 1996)

Aliando-se ao objetivo da Base com o intento das políticas educacionais, para universalizar o Ensino Fundamental para erradicação do analfabetismo, a desconstrução da cultura da reprovação, a diminuição da evasão e abandono escolar nas escolas brasileiras,

elevou-se à Língua Portuguesa uma merecida evidência e em mesma proporção, porém inversa, à triste responsabilidade de que ela tenha que resolver este problema no ensino das escolas, face ao reconhecimento que se fez sobre os baixos resultados que vinham sendo mostrados nas aprendizagens.

Por se referir à situação escolar dos estudantes, passa a significar uma situação que reflete no sistema público educacional, uma vez que, fracasso escolar, denominado insucesso escolar, é quando o estudante “conclui o ano letivo numa situação não ideal, ou seja, sem terem sido aprovados”. A repetência é quando, ele “no ano seguinte, se matricula numa etapa igual ou inferior à que estava matriculado no ano base”. E, a distorção idade-série, significando “dois anos ou mais de atraso escolar, em relação à idade recomendada para a série na qual está matriculado em dado ano”. Essas situações podem ocorrer em casos de infrequência dos estudantes, “em caso de abandono da escola, pelos estudantes”, “antes do término do ano escolar em formalizar sua transferência”; e a evasão, é quando após este ano seguinte, eles não retornam para escola. (Minas Gerais, SEE, Escola de Formação, 2017, p.147)

Guiando-se por esses conceitos, a Secretaria vem utilizando como forma de controle sobre essa situação dos estudantes, um documento associado à proposta pedagógica do CBC, e de sua extensão no CRMG, às escolas distinguindo-se, ambos, entre proposição e disposição. São as Resoluções, ao exemplo da SEE de nº 66, de 07/04/2005; SEE nº 2.197, de 26/10/2012; e da SEE nº 4.692, de 29/12/2021, estabelecendo a organização e o funcionamento do ensino-aprendizagem na educação básica do sistema público educacional de Minas Gerais. (Minas Gerais, SEE, 2005-2012-2021)

De acordo com a publicação da Escola de Formação da Secretaria, conceitua-se etapa de ensino, ou escolar, a que corresponde ao grupo de anos de cada nível de ensino. Nível de ensino é “a subdivisão entre as fases regulares de ensino, que segue uma hierarquia de aprendizado, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Modalidade de Ensino são categorias de ensino ofertadas, com formas de ensino-aprendizagem específicas, a um determinado público. (Minas Gerais, SEE, Escola de Formação, 2017, p.146)

Considerando as Resoluções da Secretaria SEE nº 66, de 07/04/2005; nº 2.197, de 26/10/2012 e nº 4.692, de 29/12/2021, associadas a esses documentos, podem ser percebidas a ênfase e a importância da Língua Portuguesa em todo o Ensino Fundamental da rede estadual, com duração de nove anos. É organizado em duas etapas escolares. Nessas Resoluções, consta que sua primeira etapa tem por objetivo alfabetizar e letrar os estudantes, em um Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano. Ao final deste Ciclo “todos os alunos devem ter consolidado as capacidades referentes à leitura e à escrita necessárias para expressar-se, comunicar-se e

participar das práticas sociais letradas e ter desenvolvido o gosto e apreço pela leitura”. (Minas Gerais, SEE, 2005-2012-2021)

De acordo com as referidas Resoluções segue-se, em sequência, para um Ciclo Complementar de Alfabetização, do 4º ao 5º ano, estimando que os estudantes já tenham adquirido “as habilidades de ler e escrever”, terão suas atividades pedagógicas organizadas de modo a assegurar que todos os alunos, ao final de cada ano, sejam capazes de “ler, compreender, retirar informações contidas no texto e redigir com coerência, coesão, correção ortográfica e gramatical”. (Minas Gerais, SEE, 2005-2012-2021)

Conforme Souto e Souza (2005-2007, p.13 e 2013, p.1-3), especialistas que elaboraram o CBC de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Fundamental, a leitura e a escrita nesta etapa que perfaz o Ciclo de Consolidação da Alfabetização, do 6º ao 9º ano, devem ser conduzidas em práticas de ensino-aprendizagem que estejam “em função da aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades de uso da língua e da reflexão sobre esse uso, e não em função do domínio de conceitos e classificações como fins em si mesmos”. (Minas Gerais, SEE, CBC 2005-2007-2013). Entretanto, Almeida, Machado e Moreira (2018, p.12), coordenadoras da elaboração do CRMG de Língua Portuguesa, também referenciado no CBC, apontam que nesta etapa escolar “o que se vislumbra é o abandono da centralidade do discurso do fracasso em prol da dialética da potencialidade dos processos educativos”. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018)

Conforme essas referidas Resoluções, dentre os “ciclos de escolaridades” anuais, para a etapa de Anos Iniciais, incluem o Ciclo da Alfabetização para os 1º, 2º e 3º anos e o Ciclo Complementar para os 4º e 5º anos. Nos Anos Finais, o Ciclo Intermediário, para os 6º e 7º anos e o Ciclo da Consolidação para os 8º e 9º Anos. (Minas Gerais; SEE, 2004-2008-2012-2021)

De acordo com Bittencourt, Souza e Pinto (2007), coordenadoras do CBC, esta segmentação vinha sendo considerada desde 2005, quando a partir de 2012 a Secretaria definiu que os dois primeiros ciclos seriam destinados à alfabetização e letramento. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2007). Quanto aos ciclos restantes, que correspondem aos Anos Finais, considerando as citadas Resoluções, foi possível observar que a Secretaria não define objetivamente, mas indica que estarão voltados para consolidar a alfabetização e o letramento começados na etapa de Anos Iniciais, mas, define de forma objetiva, que este processo de consolidação seja para “ampliar e intensificar”, mas “gradativamente”, o ensino-aprendizagem nas etapas escolares do Ensino Fundamental. (Minas Gerais, SEE 2005-2012-2021)

E conforme Garcia, Faria e Rodarte (2018), coordenadoras do CRMG, foi possível compreender que em 2018, a Secretaria veio reafirmar que esta etapa escolar tem por objetivo

a retomada, a ressignificação e o aprofundamento das aprendizagens. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018)

No primeiro parágrafo do documento orientador do CBC, observa a demonstração da Secretaria com relação ao que pretende priorizar no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Fundamental. Rememora a versão preliminar do CBC de 2005, retoma em mesmos termos a sua versão de 2013 e repercute com o CRMG, no apagar das luzes de 2018, o intento de:

Estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano, é uma condição indispensável para o sucesso de todo sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade à população. A definição dos conteúdos básicos comuns (CBC) para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio constitui um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas um sistema de alto desempenho. (Minas Gerais, SEE, 2005-2007)

Assim, a partir da proposta pedagógica do CBC, MEC e Secretaria orientam às escolas para que seja dada atenção às especificidades educacionais, exigidas para o desenvolvimento desta etapa escolar, com práticas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagens dos estudantes. Conforme nas Resolução da Secretaria para as escolas, a máxima desta necessidade consiste na “aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo”. Para isto, orientam que os professores articulem, de forma sequencial, gradativa e crescente, o ensino com as aprendizagens entre as etapas dos Anos Iniciais e dos Anos Finais. (Minas Gerais, SEE, 2005-2012-2021)

Conforme Almeida, Costa e Davis (2013, p.4) professoras que refletem teorias sobre o tema, foi possível compreender que é necessário serem consideradas as dificuldades de adaptação relacionadas às mudanças que eles irão vivenciar, dentre muitas, três principais desafios. O primeiro, o de suas adaptações a uma nova organização das aulas, atividades, estudos e avaliações, com um professor para cada componente, em sistema de pluridocência, com relação à uma professora na unidocência de todos os conteúdos que tiveram na etapa anterior. O segundo de que se passa a requerer deles, maiores possibilidades cognitivas para desenvolverem os conhecimentos com autonomia, em cada conteúdo. E, o terceiro, sendo o de precisarem ampliar as habilidades de leitura e escrita, adquiridos no processo de alfabetização da etapa anterior, para consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos.

Neste sentido, as orientações da proposta pedagógica reforçadas naquelas Resoluções evidenciam que o ensino-aprendizagem nos Anos Finais do Fundamental, não apenas se realize

dentro dessas especificidades, devendo também “comprometer-se com uma educação com qualidade social e garantir ao educando”, para “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. (Minas Gerais, SEE, 2005-2012-2021)

Considerando professoras especialistas sobre o tema, ao exemplo de Carvalho; Guridi, Mansutti e et.al. (2007, p.10-11), foi possível entender, que a transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Fundamental, influi no repasse de uma grande responsabilidade aos professores, que por sua vez, já se restringem às poucas possibilidades de terem condições favoráveis para o exercício da docência em um contexto escolar. Entretanto, as políticas educacionais não vêm possibilitando que eles tenham garantidas condições, minimamente necessárias, para suas práticas de ensino-aprendizagem, de forma a desenvolverem suas ações docentes, considerando baixos salários, precárias condições de trabalho, sem ter, em muitas escolas, devida infraestrutura de espaços físicos, tecnológica, didática e formação continuada.

Considerando Rosa e Proença (2003, p.223), entende-se ser uma transição, que gera mudanças nas relações de afetividades entre os estudantes e as referências sobre a vida que eles passarão a construir, contextualizadas nos conteúdos do ensino-aprendizagem e que, por sua vez, irão conduzi-los à necessidade de ampliarem suas percepções sobre seus conhecimentos de mundo requerendo assim passarem a desenvolver relações pedagógicas mais aprofundadas com seus professores e, ao mesmo tempo, adaptando-se a uma nova organização escolar.

Neste sentido, entendi, a partir de Eizirk e Prati (2006, p. 296), que isto pode se tornar um desafio para as escolas e que gera dificuldades para os estudantes demonstrarem suas habilidades de leitura e escrita, com visões de mundo, para além da decodificação do sistema alfabético, de forma a atenderem às expectativas das escolas para desenvolverem as finalidades desta etapa escolar no ensino de língua portuguesa.

Considerando essas professoras, foi possível compreender que os estudantes, ao adentrarem nos Anos Finais do Fundamental, podem não estar preparados para demonstrarem competências de leitura e escrita nesses níveis de complexidades mais ampliados. Suas dificuldades de adaptação a esta etapa escolar tendem a aumentar, pois haverão de desenvolver relações de maior independência e autonomia com o ensino-aprendizagem em que seus professores deixam de ser os únicos cuidadores e responsáveis pela educação passando eles a serem corresponsáveis de seus processos educacionais.

As avaliações, por sua vez, se tornam uma referência motivadora da instituição de currículos estaduais, ao exemplo do sistema público de Minas Gerais, vem demonstrando que a transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais requer especial atenção às dificuldades

trazidas por muitos estudantes, que ainda não estão alfabetizados. Todavia, conforme reflete a professora Maria Helena Dias da Silva (1997), os desafios nessa transição “vem se mantendo desde os movimentos do antigo primário para o ginásio, impactando no elevado nível de fracasso escolar, deveras ocultado pelo discurso da evasão”. (Dias da Silva, 1998, p.10)

Seria plausível pressupor, por conseguinte, que colocar em prática a proposta pedagógica do CBC, considerando, inclusive, as finalidades do Ensino Fundamental e as especificidades a serem desenvolvidas, conforme dispostas nessas Resoluções, não depende apenas das escolas e sim de ações complementares do MEC e da Secretaria, eficientes e efetivas, para maiores atenções ao específico das dificuldades pedagógicas dos estudantes dos Anos Finais, para que seja uma etapa escolar para ampliar e aprofundar conhecimentos consolidados, e não para serem turmas de recuperação de conhecimentos não desenvolvidos na etapa anterior. No entanto, as referidas legislações estabelecem às escolas, que deverão cumprir, fazendo com que os estudantes consigam passar de uma etapa à outra, independente de terem conseguido consolidar, ou não, as habilidades de leitura e escrita necessárias. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

De acordo com os últimos levantamentos feitos pela Secretaria, junto ao MEC, disponibilizados ao público, em sua denominada publicação histórica de 2017, a etapa de Anos Finais do Fundamental representa, na rede estadual de Minas Gerais, uma expressão de 2.823 escolas estaduais que ofertavam esta etapa escolar em 2008, diminuindo para 2.809 em 2017, com relação a 3.564 para 3.218, no contexto de todo o Ensino Fundamental, e de 3.909 para 3.643 em toda a rede estadual. (Minas Gerais, SEE, 2017)

Eram 33.032 turmas em 2008 diminuindo para 25.826 em 2017 e em todo o Ensino Fundamental, de 56.302 turmas para 42.256. (Minas Gerais, SEE, 2017)

As turmas específicas de 6º ano, cadastradas no Sistema Mineiro de Administração Escolar, eram 7.241 diminuindo para 5.821 em 2017; 7º ano: 6.654 para 5.920; 8º ano: 6.658 para 6.007; 9º ano 6.455 para 6.191; Multisseriadas: 634 para 846 e turmas com correção de fluxo: 3.181 para 1.041. (Minas Gerais, SEE, 2017)

De acordo com censo escolar do MEC, em 2005 eram 1.046.772 estudantes matriculados nos Anos Finais do Fundamental, diminuindo em 2020 para 677.255. Docentes que trabalhavam nesta etapa escolar em 2008 eram 55.113 diminuindo para 48.379 e nas duas etapas do Ensino Fundamental de 78.445 para 66.834. (Brasil, MEC, INEP, 2005-2020)

3.2 O PARADIGMA DA PROPOSTA

MEC e Secretaria de Educação instituem um paradigma curricular para o CBC em todos os componentes curriculares das etapas, modalidades e temáticas educacionais da rede estadual de Minas Gerais. A exemplo do CBC de língua portuguesa para os Anos Finais do Fundamental, estabelecem uma configuração em que os conteúdos de aprendizagem estão organizados para o ensino, compreendendo um:

Processo de articulação com Estados e Municípios, através de suas próprias propostas curriculares, definindo ainda um paradigma curricular para o Ensino Fundamental, que integra a Base Nacional Comum, complementada por uma Parte Diversificada (LDB, art. 26), a ser concretizada na proposta pedagógica de cada unidade escolar do País. (Brasil, MEC, 1996 e CNE, 1998)

Este paradigma foi introduzido na proposta pedagógica preliminar do CBC em 2005, prosseguiu em 2007 nos fascículos destinados a cada componente curricular, em sua formatação em 2013 para incluir uma gradação nas habilidades do ensino-aprendizagem e permanece na proposta pedagógica do CBC, estendida no CRMG, de 2018. (Minas Gerais, SEE, CBC 2005-2007-2013, CRMG, 2018). A Secretaria mantém a continuidade deste paradigma curricular por ser fundamento da Base Nacional da Educação instituída pela LDB, de 1996, que ainda vigora para a etapa escolar de Anos Finais do Fundamental dos sistemas educacionais brasileiros, incluindo os de Minas Gerais. (Brasil, MEC, 1996)

Com base nas exposições de Assis, Cury e Ludke (1998), em Parecer do Conselho Nacional de Educação, este paradigma tem por objetivo definir finalidade e foco de atenção do ensino no componente curricular; uma grade curricular e uma dinâmica interativa entre os conteúdos de ensino-aprendizagem dentro desta grade; contextualização desses conteúdos com a vida cidadã, dentro de princípios voltados para a cidadania; aprendizagens elencadas como essenciais para serem demonstradas, enquanto competências, no desenvolvimento de habilidades durante o ensino-aprendizagem. (Brasil, CNE, 1998)

São aspectos que, conforme também pronunciaram Machado e Miranda (1997) em Parecer do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, formam um modelo de currículo estadual destinado ao ensino-aprendizagem nas escolas do sistema público do Estado de Minas Gerais, onde a literatura está inserida enquanto tema que fazem parte do grupo de conteúdos de língua portuguesa. (Minas Gerais, CEE, 1997)

Definido no texto introdutório da proposta pedagógica do CBC para os Anos Finais do Fundamental, o ensino de língua portuguesa e, conseqüentemente, a literatura nele inserida, tem

por objetivo central a linguagem para o manejo de seus sistemas simbólicos na vida humana. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.11 e CBC, 2013, p.1-3)

No CRMG, esta finalidade permanece explicitada, como sendo a “finalidade básica desse componente curricular é o desenvolvimento das competências gerais de Representação e Comunicação, como competência de “manejar sistemas simbólicos e decodificá-los”. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p.210)

Conforme Sousa e Souto (2005-2007, p.11 e 2013, p.1-3), especialistas que elaboraram o CBC de língua portuguesa dos Anos Finais do Fundamental, significam “valores, sentidos e razões devem nortear o trabalho com a linguagem”, com relação ao modo de suas concepções, representações e domínios considerando “implícitos nossos horizontes filosóficos e éticos, políticos e sociais, culturais e estéticos”. (Minas Gerais, 2005-2007-2013). Neste sentido, o ensino deve ter por interesse maior de:

(...) preparar o aluno para a vida, qualificando-o para o aprendizado permanente e para o exercício da cidadania. Tal propósito implica o acesso à diversidade de usos da língua, em especial às variedades cultas e aos gêneros de discurso do domínio público, que as exigem, condição necessária ao aprendizado permanente e à inserção social. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.11 e CBC, 2013, p.1-3)

O foco de atenção do ensino-aprendizagem tem por objeto a linguagem em diversas possibilidades de sua apreensão e uso nos diversos contextos da vida cotidiana. É vivenciada no plano das representações de pensamentos que, por sua vez, expressam as representações do mundo em diversas linguagens. Considerando que “pensamentos e representações são feitos de palavras e se constroem, ou na interação contextualizada com o outro ou no diálogo interno com outros discursos também feitos de palavras”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.11 e CBC, 2013, p.1-2)

Isto se reafirma no CRMG, pelas descrições de Almeida, Machado e Moreira (2018, p.205), coordenadoras da equipe que elaborou o CRMG de língua portuguesa para os Anos Finais do Fundamental, de que “as linguagens passam a ter status próprios de objeto de conhecimento escolar”. Suas funções estão em motivar reconhecimento e apropriação das variadas formas para vivenciá-la “sem perder a visão do todo na qual estão inseridas, e sem perder a dimensão de suas diversas funções relacionadas à aquisição, produção, transmissão e validação de conhecimentos e saberes”. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018)

Conforme descrevem os relatores Assis, Cury e Ludke (1988), no Parecer do Conselho Nacional de Educação, foi possível compreender que se pretende que o objetivo do ensino-aprendizagem em língua portuguesa seja entendido pelas escolas dentro de uma organização curricular que abranja “a magnitude da importância da Educação”, que é “assim reconhecida

por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, o *socius* ou seja, a pessoa em suas relações individuais, civis e sociais”. (Brasil, CNE, 1988, p.1). Assim, foi possível observar ser este o sentido educacional a ser seguido para se alcançar o objetivo central da Base Nacional da Educação, da LDB, de 1996, explicado pelo CNE e difundido entre o Ministério e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. (BRASIL, CNE, 1998)

Adotando este mesmo sentido de educação, o Conselho Estadual de Educação define e conduz o sistema público de Minas Gerais a considerar uma:

(...) concepção de educando e de sociedade que se quer formar, a forma de organização do trabalho na escola, a postura dos educadores, a organização dos conteúdos e a metodologia de trabalho. Deverá expressar a construção social do conhecimento e proporá uma sistematização de meios para que essa construção se efetive. (Minas Gerais, CEE, 1997)

A proposta pedagógica do CBC de língua portuguesa se apresenta para as escolas de Anos Finais do Fundamental, pretendendo que o currículo possibilite, conforme descrevem Sousa e Souto (2005-2007, p. 14 e 2013, p.1-3), práticas de ensino-aprendizagem para o “uso da língua e da reflexão sobre esse uso, e não em função do domínio de conceitos e classificações como fins em si mesmos”. Neste sentido, foi possível compreender que a linguagem não está no ensino-aprendizagem de língua portuguesa apenas para decodificá-la na leitura e na escrita, mas para se estabelecer, com a linguagem, sentidos formadores de cidadania e de relações com a vida cidadã. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

E, considerando Garcia, Faria e Rodarte (2018, p.17), coordenadoras do CRMG pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação, junto à Secretaria, o currículo nessa etapa escolar é uma experiência vivida e como tal, envolve não só o levantamento dos conteúdos a serem "ensinados", mas também práticas, atitudes, “formas de organização do trabalho”, devendo ser considerado como um processo para se desenvolver o ensino-aprendizagem e não um mecanismo já pronto e produzido. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018)

Neste sentido, o currículo na proposta pedagógica do CBC e o CRMG, tem a função de ser referência para avaliação do desenvolvimento pedagógico nas escolas, pretendendo colocar os estudantes no centro deste processo para a formação cidadã pela aquisição de habilidades com a linguagem, para leitura e escrita, de forma a demonstrarem essas capacidades consideradas necessárias para a formação fundamental. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

3.3 COMPOSIÇÃO DA GRADE CURRICULAR NA PROPOSTA

Conforme descrevem Bittencourt, Pinto e Santos (2005-2007, p.8), coordenadoras do CBC, foi possível compreender que a proposta pedagógica do CBC de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Fundamental no sistema público de Minas Gerais possui um modelo de grade curricular, tendo a sua estrutura composta por duas vertentes de saberes, tendo de um lado, conteúdos básicos e de outro, conteúdos complementares. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007)

Seguindo o objetivo central da Base Nacional da Educação, da LDB de 1996, os conteúdos básicos são os temas das áreas de conhecimento, definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, como conteúdos mínimos obrigatórios a serem oferecidos para formação fundamental dos estudantes. Os complementares significam os temas que deverão ser incluídos no ensino-aprendizagem, mas sob critérios de escolha das escolas, atendendo aos interesses da comunidade escolar. (Brasil, MEC; 1996)

Para os mínimos estão definidos saberes relacionados à “Língua Portuguesa; Língua Materna, para escolas com populações indígenas e migrantes; Matemática; Ciências; Geografia; História; Língua Estrangeira; Educação Artística; Educação Física e Educação Religiosa”. (Brasil, MEC, 1996) Para os complementares são incluídos saberes que se relacionam com “a saúde, a sexualidade, a vida familiar e o social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia e cultura”. (Brasil, MEC, 1996)

Neste sentido, foi possível compreender que os conteúdos básicos trazem esta classificação, conforme contextualizado no CBC e no CRMG, para afirmarem a ideia de que as escolas, em suas condições de lugares próprios para uma educação pública de Ensino Fundamental, não somente devem, como também conseguem cumpri-los, para viabilizarem a garantia de uma educação básica pretendida com este paradigma curricular. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Já os conteúdos complementares, conforme meu entendimento, embora estejam classificados como diversificados, são elencados de forma que os tornam singularizados enquanto conteúdos limitados, tanto em artigo, quanto em assunto categorizado, que influi, conseqüentemente, na amplitude da abordagem em que estarão sendo incluídos pelas escolas. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Contudo, observei que durante a LDB, de 1996, desde as versões do CBC de 2005, 2007 e 2013 que foram adotadas e implementadas e sua extensão no CRMG, em 2018, incluindo as DCN, os PCN e Pareceres dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, não há escritos

afirmando que esses conteúdos complementares sejam desobrigados de serem praticados no ensino-aprendizagem. Esta sua escolha concedida às escolas se faz com relação ao nível de abrangência e profundidade em que serão incluídos junto aos conteúdos mínimos e estabelecidos como sendo obrigatórios. (Brasil, MEC, 1996)

Assim, foi possível compreender, por conseguinte, que as duas vertentes de conteúdos, básicos e complementares, são desenvolvidas conjuntamente, de forma simultânea, para promoverem diálogos entre seus conteúdos durante todo o processo de ensino-aprendizagem, obedecendo a esta dinâmica do início ao término de cada série da etapa escolar.

Conforme descrito por Bittencourt, Pinto e Santos (2007, p.11) na proposta pedagógica do CBC, o componente curricular de Língua Portuguesa traz conteúdos básicos “que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender” e conteúdos complementares que “são considerados essenciais à vida em sociedade, especialmente aqueles cuja aprendizagem exige intervenção e mediação sistemáticas da escola, como é caso da leitura e da escrita”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2007)

De acordo com Sousa e Souto (2005-2007, p.17 e -2013, p.1-3), observei que assim se faz proposto para que as escolas adotem esses conteúdos enquanto ponto de partida para uma seleção criteriosa de textos, de forma a referenciá-los no ensino-aprendizagem, contribuindo para “práticas pedagógicas” de leitura, escrita e produção textual, com recursos linguísticos que envolvam estudos e reflexões, atendendo a necessidade específica de cada série. Deverão incluir “diferentes gêneros orais e escritos em circulação na sociedade; adequados do ponto de vista discursivo, semântico e formal; e com níveis cada vez mais complexos de organização”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013).

Com base nas exposições de Sousa e Souto (2005-2007, p.1), no CBC, embora estejam em uma grade curricular, enquanto repertório de conhecimentos iniciais a serem desenvolvidos, descreve-se a proposta que “não esgotam os conteúdos a serem abordados”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007). Conforme essas especialistas (2013, p.1-3), foi possível compreender que é a escola quem estabelece se serão apenas os que estão propostos, se serão incluídos outros mais, quais serão e o momento em que cada qual será colocado em prática, dentro da carga horária da série e do calendário escolar anual. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

Considerando exposições de Aguiar, Barone, Deschamps e et.al (2017) em Parecer do CNE, sobre a composição curricular da BNCC, foi possível perceber que lógica da composição desta grade curricular no CBC, continua presente no CRMG ao seguir a Resolução CNE/CP nº 2, de 22/12/2017, para a organização do currículo estadual em Minas Gerais, incluindo os conteúdos básicos obrigatórios e uma parte diversificada, as quais “não podem ser consideradas

como dois blocos distintos justapostos”. Devendo também o currículo incluir: “a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em escala local, regional e global”. (Brasil, MEC, 2017)

Entretanto, foi possível deduzir que a proposta não concede abertura às escolas para uma seleção de textos inteiramente afeitos às suas percepções, com base apenas na proximidade em que se encontram das necessidades pedagógicas e interesses culturais dos estudantes, porque eles precisam estar condizentes com as avaliações externas, a saber:

Os conteúdos dos currículos e programas, assim como as práticas de ensino, devem ser selecionados em função da aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades de uso da língua e da reflexão sobre esse uso, e não em função do domínio de conceitos e classificações como fins em si mesmos. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.1 e CBC, 2013, p.1-3)

Isto está continuado no CRMG que embora proponha, conforme descrevem Almeida, Machado e Moreira (2018, p.210), para que essa seleção seja feita sob o “ponto de vista psicossocial”, leitura, escrita e produção textual são consideradas atividades discursivas a serem apropriadas nos espaços escolares para “constituição e desenvolvimento de habilidades sociocognitivas”, ainda que estejam contextualizadas com as culturas do “trânsito social” da vida cidadã. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018)

3.4 DINÂMICA PARA DAR FLUÊNCIA À GRADE CURRICULAR

A partir desses documentos estudados, desenvolvi algumas percepções, dentre elas a de que MEC e Secretaria definem uma dinâmica para dar organicidade à grade curricular dos Anos Finais do Fundamental. Orienta-se, na proposta pedagógica do CBC, ser feita uma associação entre os conteúdos comuns e os complementares, utilizando a vida cidadã como ponto de ligação entre ambos para uni-los, e não permanecerem duas vertentes de saberes, em separado.

Conforme Bittencourt, Pinto e Santos (2005-2007), e Bittencourt, Gazzolla e Santos (2013) coordenadoras do CBC, a Secretaria pretende, além desta ligação entre os conteúdos, que a vida cidadã seja um elemento articulador da relação entre eles, à medida em que está presente nos temas dos conteúdos com base no cotidiano da vida cultural, social e econômica, entendidas como a realidade local de cada escola em sua comunidade escolar. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

E, considerando Faria, Garcia e Rodarte (2018), coordenadoras do CRMG, desenvolver ligações e entrosamentos entre esses conteúdos, geram mais possibilidades para as

escolas irem mais além de garantir uma educação básica, mínima e fundamental, para também ser enriquecida com uma educação cidadã dos estudantes. A fim de ampliar possibilidades para esta articulação, a proposta orienta às escolas a desenvolverem processos de integração curricular. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018)

Conforme definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, de 2010, que vieram ampliar o que se estabeleceu nas diretrizes de 1998, são “projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento”. (Brasil, MEC, 2010). Esses projetos são desenvolvidos a partir de temas geradores, onde a vida cidadã encontra oportunidades para ser vivenciada no cotidiano cultural da comunidade escolar. (Brasil, MEC, 2010)

Neste sentido, as experiências da vida quotidiana que serão trabalhadas, tanto nos conteúdos básicos, quanto nos complementares dentro da sala de aula, conduzem tais conteúdos, a serem mais próximos e interdependentes entre si. Assim, podem vir a gerar correlações significativas no ensino-aprendizagem, porque serão estendidos a ambientes para além da sala de aula, nos entornos das escolas, possibilitando os conhecimentos da sala de aula serem presenciados na realidade. (Brasil, MEC, 2010)

O objetivo é permitir mais possibilidades para aquisição de conhecimentos mais consistentes para a vida cidadã junto aos estudantes. Tendo a cidadania, enquanto tema gerador desses projetos durante o ensino-aprendizagem, ela passa a gerar “conceitos chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal” (Brasil, MEC, CEB, 2010)

A partir das exposições de Cordão, Sauer e Callegari (2010), em Parecer do Conselho Nacional de Educação para os Anos Finais do Ensino Fundamental, foi possível desenvolver percepções de que esses intentos vieram a ser mais objetivos. Isto, porque indica que foram estabelecidos a partir das diretrizes gerais para Ensino Fundamental, neste mesmo ano, explicitando que as escolas das etapas escolares, deste nível educacional, devem assumir que são espaços para criação, ressignificação e reconstrução das culturas, valorizando as raízes e suas identidades locais e regionais brasileiras. Entende-se, portanto, ser necessário que as propostas pedagógicas dos currículos não se limitem ao rito escolar com a prevalência de experiências de “trocas, acolhimento e aconchego, para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no relacionamento entre todas as pessoas”. (Brasil, MEC, CNE, 2010)

Neste sentido, consideradas as exposições de Aguiar, Barone, Deschamps e et. al. (2017), no último Parecer emitido pelo CNE, entende-se que essas diretrizes trouxeram perspectivas para a proposta pedagógica do CBC ao estabelecerem que, com a integração entre conteúdos básicos e complementares, o currículo tem por consequência difundir interesses, direitos e deveres sociais dos estudantes enquanto cidadãos. Respeitando-se, todavia, as situações de escolaridades, viabilizando práticas pedagógicas formais e não-formais que compartilhem significados nos ambientes comunitários, favorecendo a construção de identidades socioculturais dos estudantes. (Brasil, MEC, CNE, 2017)

Foi possível presumir, conforme consta no referido Parecer que se pretende que o currículo possibilite ao ensino-aprendizagem em todas as etapas do Ensino Fundamental, um percurso formativo “aberto e contextualizado”, desenvolvido “de modo flexível e variável” incluindo conteúdos básicos e complementares, e assegurando, dentre outras disposições:

I - concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbriquem e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivo recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região; II - ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares [...] II - escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político pedagógico. (Brasil, CNE, 2010)

Considerando Bittencourt, Pinto e Santos (2005), coordenadoras do CBC, desde a sua proposta preliminar de 2005, o CBC já adotava as sugestões metodológicas dos PCN, criados em 1998, que foram confirmadas com essas DCN, trazendo mais subsídios, para justificar e manter a integração curricular, em sua proposta pedagógica em língua portuguesa nos Anos Finais do Fundamental da rede estadual de Minas Gerais. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005)

Assim, considerando também as descrições de Chagas, Matos e Xavier (2018, p.81), coordenadoras do CRMG, são assim continuadas na proposta pedagógica para que “os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para o que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com os objetos de conhecimento, tendo, para tanto, o professor como mediador”. Esses propósitos, ao serem colocados em prática, contextualizando a vida cidadã no ensino-aprendizagem, motivam os estudantes a se formarem cidadãos participativos na sociedade. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018)

Contudo, foi importante considerar o que a Base Nacional da Educação estabelece, pelo artigo 27 da LDB, de 1996, que “os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, entre outras, a diretriz da difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. (Brasil, MEC, 1996). Isto contribuiu para me conduzir a compreensões de que esta integração curricular inserida na

proposta pedagógica do CBC e no CRMG, por sua extensão, demonstra a intenção do MEC e da Secretaria de implementarem uma formação para a cidadania no ensino-aprendizagem pretendendo conduzir esta formação para a vida cidadã dos estudantes no Anos Finais do Fundamental do sistema público educacional de Minas Gerais. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

3.5 VIDA CIDADÃ PARA MOVER A DINÂMICA ENTRE OS CONTEÚDOS

Os documentos estudados me trouxeram indicações de que a proposta pedagógica para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos Anos Finais do Fundamental, podem vir a possibilitar que a vida cidadã seja contextualizada nos conteúdos básicos e complementares. Isto porque demonstram, na proposta, provocar aproximações entre os conteúdos básicos e complementares da grade curricular para produzir dinâmicas interativas entre essas duas partes do currículo, para darem consistência à integração curricular pretendida por meio de um ensino-aprendizagem adotando como objetivo difundir os usos sociais da linguagem para a formação dos estudantes. Assim, considera que:

[...] se a linguagem é atividade interativa em que nos constituímos como sujeitos sociais, preparar para a vida significa formar locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.13 e CBC, 2013, p.1-2)

Foi possível perceber que a parte básica da grade curricular, propondo conteúdos para conhecimentos gramaticais e a parte diversificada, para conhecimentos complementares sobre a saúde, a sexualidade, a vida familiar e o social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência, a tecnologia e cultura, haverão de ser desenvolvidas simultaneamente no ensino-aprendizagem de língua portuguesa dos Anos Finais do Fundamental. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

Assim, foi possível também supor que a linguagem adquire possibilidades para cumprir os objetivos do ensino-aprendizagem em língua portuguesa com relação à leitura e a escrita e, ao mesmo tempo, os objetivos da base nacional da educação, com relação à formação para a vida cidadã, articulando, juntas, a união e a interatividade entre as duas partes. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

Por decorrência disto, me conduziu a conceber uma ideia de que MEC e Secretaria, por meio da proposta pedagógica do CBC, orientam como deve ser desenvolvida esta dinâmica no ensino-aprendizagem, para que a leitura e a escrita sejam reconhecidas atividades que

interagem. Produzem sentidos nas diversas formas de vivências comunicativas, ao colocar em prática, usos de linguagens para ampliar a dimensão da vida social dos estudantes. Todavia, essas experiências devem ser vividas, considerando a interlocução, como mecanismo central de exercício dos estudantes, enquanto interlocutores entre si, para a criação de imagens e suas leituras entre seus pensamentos, falas, escritas e com o manejo de suas simbologias. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.13 e CBC, 2013, p.1-3)

Conforme descrito na referida proposta do CBC, observei que se pretende com esta dinâmica que as escolas possibilitem o ensino aprendizagem, de forma que ele:

[...] atinja um nível de letramento que o capacite a compreender e produzir, com autonomia, diferentes gêneros de textos, com distintos objetivos e motivações; tenha acesso aos usos literários da língua e a obras de autores representativos da literatura brasileira. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.14 e CBC, 2013, p.1-3)

E nos escritos de sua proposta, estendida no CRMG, observei que as linguagens são evidenciadas para serem compreendidas enquanto experiências que favorecem a formação social e cultural. Foi assim possível compreender, considerando reflexões de Almeida, Machado e Moreira (2018, p.205), de que as linguagens “são vivas, dinâmicas, produzidas, criadas e recriadas em contextos sociais e culturais por todos que dela se utilizam”, e sendo um meio para o ensino-aprendizagem ser um processo de construção de experiências sociais e culturais em constantes transformações. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018)

Considerando Almeida, Machado e Moreira (2018, p.210), coordenadoras da equipe de elaboração da proposta pedagógica de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Fundamental, foi possível entender que ao unir conhecimentos gramaticais com a vida cidadã, considera-se na proposta que devam ser desenvolvidas a linguagem verbal no plano da oralidade e da escrita; não-verbal, nos planos corporais, visuais, sonoros e no das tecnologias digitais, mas de forma a promoverem inter-relações sociais entre estudantes e as simbologias, no processo de suas vivências com essas linguagens e entre eles, enquanto sujeitos sociais. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018)

Neste sentido, essas orientações me conduziram a percepções de que as linguagens no ensino-aprendizagem não apenas realizem interações para práticas sociais, mas que também, promovam nas escolas uma educação com qualidade social, ampliando novas visões do espaço e do tempo escolar. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Para que isto seja possível, a Secretaria considera dentro da proposta pedagógica do CBC e do CRMG, as Orientações Gerais para o Ensino Fundamental, enunciadas por Moll (2014, p.13), para que as escolas possam desenvolver a prática da linguagem na língua portuguesa e na literatura, associadamente. Motivam refletir sobre suas funções necessárias ao

processo de mudanças esperadas na estrutura tradicional da educação básica, dentro dos espaços escolares. (Brasil, MEC, 2014). Condiz com a proposta pedagógica que por sua vez considera que os conhecimentos com a linguagem difundem novas formas de relações entre os estudantes e o ensino-aprendizagem, por onde pode se conhecer o que eles estejam aprendendo e caminhos para que motive e permita suas permanências nas escolas. (Minas Gerais, SEE, CBC 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Isto me trouxe entendimentos de que ao entendimento de que para esta transformação acontecer no ensino-aprendizagem dos Anos Finais do Fundamental, é preciso que as escolas redimensionem suas práticas de ensino-aprendizagem, para além de sua sistematização nas rotinas burocráticas escolares, que as tornam repetitivas, de forma que o currículo seja uma educação para crianças e adolescentes e não para as pessoas adultas que conduzem seu processo. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Porém, antes mesmo das Diretrizes Curriculares Gerais para o Ensino Fundamental, de 2010, já na proposta preliminar do CBC de 2005, já se concebia a importância desse redimensionamento. (Brasil, MEC, 2010). Assim, entendendo, porque, conforme nas Diretrizes Gerais antecessoras àquela de 2010, os coordenadores da Secretaria de Educação Básica do MEC, Beauchamp e Kimura (2004, p.9-10), orientaram para a necessidade de a estrutura espacial das escolas serem consideradas capazes de serem ampliadas em espaços sociais, de forma a favorecer o ensino-aprendizagem em ações comunicativas construtivas entre escolas, professores, estudantes, suas comunidades. (Brasil; MEC, 2004). Notei que são ideias condizentes com a proposta pedagógica do CBC e em sua extensão, no CRMG, as quais pretendem que os tempos e espaços em cada escola sejam reconhecidos, como oportunidades ao desenvolvimento de ações pedagógicas para possibilitarem a fluência da linguagem para a vida cidadã, associadas ao ensino-aprendizagem entre as escolas e suas comunidades. Minas Gerais; SEE; CBC 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Considerando as descrições de Fernandes (2004, p.10), na coordenação des um documento anterior do MEC orientando o ensino-aprendizagem nos sistemas educacionais brasileiros, foi possível encontrar compreensões de que a Secretaria iniciara esta dinâmica na versão preliminar da proposta pedagógica do CBC de 2005. Nesse documento, consta que a noção de tempo escolar precisa ser ampliada, para que o ensino-aprendizagem não fique restrito a unidades e tempos com horários rigidamente definidos para as aulas e interrompidos pelas sirenes ao final. O tempo das aulas e demais atividades devem estar dentro de uma organização previamente pensada, mas aberto para ser estendido e compartilhado com o tempo de outras ações. (Brasil, MEC, 2004).

Coaduna-se com o que se pretende na proposta pedagógica, para que o tempo escolar seja pensado e praticado com mais flexibilidade conforme requerem os estudantes no ritmo próprio de suas aprendizagens. Neste sentido, observei que se pretende considerar que os estudantes nos Anos Finais do Fundamental também são pessoas diversas, umas das outras, e que trazem diferentes tempos na interação, vivência e apropriação das linguagens e o convívio com elas de forma que sejam associados os conhecimentos gramaticais com a prática da vida cidadã, simultaneamente. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Estudos nesses documentos me conduziram ao desenvolvimento de percepções de que o currículo seja considerado uma base referencial, para que as escolas possam redimensioná-lo a partir da organização dos conteúdos, em sequência e com critérios determinados. Nas reflexões de Beauchanp e Kimura (2004, p.13), “o desenvolvimento humano é um processo contínuo” e que “o conhecimento deve ser construído e reconstruído, processualmente e continuamente” motivando o currículo não se limitar a um modelo direcionado, determinante e disciplinador. (Brasil, MEC, 2004). Conforme dispõe a proposta pedagógica, este currículo necessita, pois, ser um caminho por onde possa se refletirem contínuas descobertas de possibilidades sociais e culturais, entre escolas e comunidades escolares para que seja um currículo mais próximo da realidade dos estudantes. (Minas Gerais, SEE, CBC 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Considerando as orientações gerais do MEC e as orientações da proposta pedagógica do CBC e em sua extensão no CRMG, foi possível compreender que há intenções de que as escolas venham a conseguir se tornarem polos irradiadores de culturas e conhecimentos. Entretanto, foi possível compreender, com base nas referidas orientações do MEC, a necessidade de superar a situação de que a “sociedade urbano-industrial levou ao obscurecimento a vida da comunidade, entendida como aquele antigo espaço de relações solidárias entre seus moradores”, que se encontra aberto para tornar a ser reconhecido e reavivado pelas próprias escolas. (Brasil, MEC, 2013)

A fim de que as escolas reconstruam seus espaços sociais, essas orientações pretendem incentivar as escolas para uma renovação pedagógica, reavivando suas relações com suas comunidades, onde suas culturas estejam na vida dos estudantes. Uma vez, constante da definição do MEC, a Secretaria por sua vez orienta, por meio da proposta pedagógica que a comunidade escolar é “onde a escola está inserida e constituída em um bairro, uma cidade, com suas histórias, geografias e instituições, com seus movimentos sociais, políticos e culturais”. (Brasil, MEC, 2013, p.12). Neste sentido, foi possível compreender que essas relações

possibilitam a educação se tornar mais abrangente, conforme o primeiro artigo da LDB, de 1996:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Brasil, MEC, 1996)

Sob essas orientações, a proposta pedagógica já inseria as orientações do MEC, refletidas por Fernandes (2004, p.10) e considerando que “desde o início de sua vida, apresenta ritmos e maneiras diferentes para realizar toda e qualquer aprendizagem – andar, falar, brincar, comer com autonomia, ler, escrever”. (Brasil, MEC, 2004). São indicações de que a Secretaria, conjuntamente ao MEC, vem pretendendo, na proposta pedagógica, orientar as escolas para que o desenvolvimento pedagógico, social e cultural dos estudantes sejam referências de ponto de partida para a organização de tempos e espaços escolares, inclusive, na etapa dos Anos Finais do Fundamental do sistema público de Minas Gerais. (Minas Gerais, SEE, CBC 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Para tanto, a Secretaria adota na proposta, como recurso para inserir essa dinâmica de tempos e espaços escolares nas escolas, as sugestões metodológicas dos PCN. Conforme indicadas por Nogueira, Pires, Soares (1998), coordenadoras da equipe que elaborou essas sugestões, para que os tempos e espaços escolares sejam por meio da socialização dos estudantes, o ensino-aprendizagem precisa estar enraizado na relação compartilhada de conhecimentos entre as escolas e suas comunidades. Faz-se necessário, portanto, uma interação com envolvimento social e cultural entre “equipe escolar, alunos, pais e outros agentes educativos”, isto porque “possibilita a construção de projetos que visam a melhor e mais completa formação do aluno”. (Brasil, MEC, 1998, p.43). De acordo com os escritos desse documento, considera-se que:

[...] o relacionamento entre escola e comunidade pode ainda ser intensificado, quando há integração dos diversos espaços educacionais que existem na sociedade, tendo como objetivo criar ambientes culturais diversificados que contribuam para o conhecimento e para a aprendizagem do convívio social. (Brasil, MEC, PCN, 1998 p.43)

Neste sentido, foi possível compreender, na proposta pedagógica, que a formação para a cidadania, pela vida cidadã, através das linguagens, encontra condições para propiciar aos estudantes, acesso aos conhecimentos socialmente relevantes e tendo as culturas das comunidades escolares um importante caminho para sua dinâmica acontecer no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, onde a literatura está inserida. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

3.6 PRINCÍPIOS PARA A VIDA CIDADÃ NA DINÂMICA DOS CONTEÚDOS

Estudos na proposta pedagógica me possibilitaram desenvolver entendimentos de que, MEC e Secretaria, estabelecem alguns princípios na proposta pedagógica do CBC para o uso das linguagens na vida cidadã, como elemento articulador da união e interação entre os conteúdos básicos e complementares. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Considerando descrições de Nogueira, Pires e Soares (1998, p.43), coordenadoras da equipe que elaborou os PCN de Língua Portuguesa, no MEC, para os Anos Finais do Fundamental; de Sousa e Santos (2005-2007-2013), no CBC e de Almeida, Machado e Moreira (2018), no CRMG, foi possível observar que as sugestões metodológicas dos PCN foram aderidas à proposta pedagógica para as escolas desenvolverem esta dinâmica aqui refletida. (Brasil, MEC, 1998). Para, então, serem implementadas ao ensino-aprendizagem nas escolas fundaram-se em três princípios para conduzirem a formação para a cidadania com as linguagens para a prática da vida cidadã. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Conforme instituídos pela Base Nacional da Educação, da LDB de 1996, via Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 1988, por meio da Resolução MEC CNE/CEB nº 2, de 07/04/1998 e refletido nos relatos de Assis (1998, p.4), em Parecer do CNE, para todas as etapas e componentes curriculares, incluindo o de língua portuguesa nos Anos Finais do Fundamental, dos sistemas educacionais da Federação, o ensino-aprendizagem será baseado “em três princípios: éticos, estéticos e políticos”. (Brasil, CNE, 1998). Assim, a Secretaria os vêm considerando em suas Resoluções ao estarem referenciadas nessa legislação, de forma a complementar a orientação da proposta pedagógica do CBC e de sua extensão no CRMG. (Minas Gerais, SEE, 2004-2012-2021). Os princípios éticos são propostos no sentido de se desenvolver no ensino-aprendizagem:

(...) justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Brasil, CNE, 1998 e Minas Gerais, SEE 2004-2012-2021)

Acrescentam-se a esses, os princípios estéticos no sentido de substanciarem este desenvolvimento, com o:

(...) cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a

da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias. (Brasil, CNE, 1998 e Minas Gerais, SEE 2004-2012-2021)

E somam-se aos dois, os princípios políticos, no sentido de o ensino-aprendizagem seja um caminho a considerar, o:

(...) reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais. (Brasil, CNE, 1998 e Minas Gerais, SEE 2004-2012-2021)

Esses princípios vieram então a ser continuados nas Diretrizes Gerais Nacionais desta etapa escolar, com a Resolução MEC/CEB/CNE nº 4, de 13/07/2010, e naquela que trata das especificidades dos nove anos para a conclusão do Fundamental, pela Resolução MEC/CEB/CNE nº 7, de 14/12/2010, ambas fundadas na BNC e continuam sendo os princípios da educação básica na BNCC, por meio da Resolução MEC/CNE/CP nº 2, de 22/12/2017. (Brasil, MEC, CNE, 1998-2010-2017)

Conforme indicações de Bittencourt, Pinto e Santos (2005-2007, p.13 e 2012, p.1-3), foi possível entender que se pretende, pelo CBC, que as escolas, seguindo o ensino-aprendizagem com base nesses princípios, irão possibilitar aos estudantes, qualificação para o exercício da cidadania, porque o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para os Anos Finais tem seu principal objetivo o de voltar-se para a leitura e à escrita, por meio dos usos sociais da língua. Considera que as linguagens possibilitam aos estudantes refletirem e agirem criticamente, com os usos da língua “como atividade social capaz de regular - incluir ou excluir - o acesso dos indivíduos ao patrimônio cultural e ao poder político”. Assim, os conteúdos poderão influir na formação de concepções e atitudes para participação social e política, sendo um "caminho para a democratização e para a superação de desigualdades sociais e econômicas”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

Nos escritos do CRMG, conforme descrito pela equipe de Almeida, Machado e Moreira (2018), essas ideias estão mantidas, considerando que as linguagens possibilitam “conhecimentos, atitudes, princípios, valores culturais e morais, éticos e estéticos”. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018)

No CBC de língua portuguesa para os Anos Finais do Fundamental, de acordo com Souto e Sousa (2005-2007, p. 13 e 2013, p.1-3), também considerado no CBC em 2013, a ética, a estética e a política possibilitam aos estudantes se constituírem e a se realizarem enquanto pessoas humanas “no espaço eu-tu-nós”, por meio da prática discursiva da linguagem. Foi

possível compreender que a proposta pedagógica considera que este espaço é a escola e a comunidade escolar, onde se pretende que os estudantes encontrem possibilidades para serem sujeitos de discursos, e se posicionarem do ponto de vista político, social, cultural, ético e estético, frente aos discursos que circulam na sociedade, nos sentidos conforme foram citados. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

A adoção desses princípios, a língua no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, deve ser considerada, conforme explicam Souto e Sousa (2005-2007, p.13 e 2013, p.1-3), num “conjunto heterogêneo, múltiplo e mutável de variedades, com marcas de classes e posições sociais, de gêneros e etnias, de ideologias, éticas e estéticas determinadas”. Neste sentido, foi possível entender que as linguagens, nos diversos contextos da vida cidadã, devem permitir aos estudantes, conviverem com as variedades linguísticas, nas marcas discursivas próprias da diversidade cultural que se encontra com a união da convivência entre escolas e suas comunidades e onde as práticas das linguagens que envolvem suas diversas culturas são vivenciadas no ensino-aprendizagem. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

Ao que descrevem essas especialistas, foi possível observar que os três princípios são difundidos na proposta pedagógica do CBC de língua portuguesa dos Anos Finais do Fundamental. Evidencia-se os princípios estéticos por considerá-los importantes para que o ensino-aprendizagem possa desenvolver sensibilidades e afetos nos sentimentos dos estudantes para ampliar suas compreensões e convivências com as linguagens, reconhecidas como sendo uma forma de “ampliação de horizontes”, e por serem elas “elementos organizadores de significados na visão de mundo”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.12 e CBC. 2013, p.1-3)

No CRMG, os três princípios também são seguidos no ensino-aprendizagem de língua portuguesa dos Anos Finais do Fundamental. Conforme apontam Chagas, Matos e Xavier (2018, p.31), considera-se importante a atuação dos professores para estimularem o ensino-aprendizagem das linguagens junto aos estudantes. No sentido ético, para conquistarem suas autonomias pessoais com o fortalecimento da autoestima e afetividades, preservando a liberdade, a solidariedade e a igualdade comum de direitos entre as pessoas e combater todas as formas de preconceitos. No sentido estético, para motivá-los para buscas de compreensões a partir de experiências diversas, com criatividade. E, no sentido político, para que sejam observadores críticos, para despertar manifestações sensíveis de seus desejos e ideais diante das situações vivenciadas na vida cotidiana. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018)

E levando em consideração essas Diretrizes Curriculares Nacionais, instrumentos pelos quais a LDB, de 1996, que os explicitaram inicialmente, foi possível compreender que a

Base Nacional da Educação tem por intento dar uma perspectiva ao ensino-aprendizagem nesses princípios. São introduzidos no currículo estadual de Minas Gerais para que a proposta pedagógica do CBC e em sua extensão, no CRMG, sejam orientadas para que as experiências de ensino-aprendizagem articulem saberes e vivências com “os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes”. (Brasil, CNE, 1998-2010)

Motivaram-me a desenvolver compreensões de que as escolas que ofertam os Anos Finais do Fundamental vêm sendo orientadas conjuntamente, entre MEC e SEE, para considerarem essas experiências em mesmo nível. Seja na parte explícita do currículo, isto é, os conteúdos básicos e complementares da grade curricular a ser seguida, objetivamente, no ensino-aprendizagem. Seja, também, na parte implícita deste currículo, oportunizando a ampliação de tempos e espaços neste ensino-aprendizagem para a difusão de experiências escolares formadoras de vidas cidadãs. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Considerando as exposições de Cordão, Sauer, Callegari (2010, p.33) em Parecer do CNE, observei que “as escolas e os professores selecionam e transformam” os tempos e espaços em conhecimentos escolares, a fim de que “possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno”. (Brasil, MEC, 2010). Neste sentido, foi possível compreender que o que se pretende, com a proposta pedagógica em questão, é dar um sentido curricular aos currículos estaduais unindo conhecimentos básicos e diversificados em mesma medida de suas vivências entre escolas e comunidades, em consonância com as necessidades dos tempos e dos espaços escolares dos estudantes para serem alcançadas essas finalidades nos Anos Finais do Fundamental do sistema público educacional de Minas Gerais. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

3.7 APRENDIZAGENS ESSENCIAIS PARA A VIDA CIDADÃ

Em sequência, os estudos nesse acervo documental legislativo e orientador, contribuíram para desenvolver percepções de que, MEC e Secretaria, orientam as escolas para que elas tenham um entendimento sobre a existência dos conteúdos organizados na grade curricular de língua portuguesa, para produzirem dez aprendizagens, de forma sequencial em cada conteúdo. São consideradas essenciais, tanto para a formação básica linguística, quanto para a formação diversificada complementar nos Anos Finais do Fundamental. São

apresentadas como referência a ser seguida para desenvolver os conteúdos na prática do ensino-aprendizagem.

Conforme sugeridas pelos PCN, pretende-se que, por meio dessas aprendizagens, os estudantes sejam capazes de desenvolverem autonomias com os usos das linguagens na vida cidadã, no ensino-aprendizagem de língua portuguesa. (Brasil; MEC, 1997-1998)

Seguindo os apontamentos de Abreu, Aratagy; Bittencourt e et.al (1997), da equipe de especialistas elaboradores dessas sugestões, MEC e Secretaria vêm orientando as escolas acerca de uma formação para a cidadania. A consideram “como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro” (Brasil, MEC, 1997). Assim, se tornaram as referências para que o ensino-aprendizagem com as linguagens possibilitem essas aprendizagens se tornarem essenciais para esta formação praticada na vida cidadã, no componente curricular de língua portuguesa dos Anos Finais do Fundamental. (Brasil, MEC,1997)

Conforme trazido na extensão da proposta pedagógica do CBC, no CRMG, em 2018 e refletidas nas exposições de Aguiar, Barone, Deschamps e et. al. (2017, p.26) em Parecer do CNE foram trazidas algumas ampliações à esta formação para a cidadania. (Minas Gerais, CRMG, 2018). Passaram a propor a valorização e a utilização “dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (Minas Gerais, CRMG, 2018, p.10). Assim, foi possível observar que MEC e Secretaria passaram a propor que essas aprendizagens passassem a ser mais significativas no sentido de prepararem os estudantes para atuarem no dia a dia da vida cidadã. (Brasil, MEC, 1996)

Considerando o professor Thomas Marshall (1967), foi possível presumir que essas aprendizagens podem vir a se aproximarem do sentido de cidadania por ele refletido. Para Marshall (1967, p. 76), a cidadania é uma condição concedida pelo Estado às pessoas enquanto “membros integrais de uma comunidade” pela igualdade a direitos e deveres em comum, associada à capacidade que o Estado possui de atribuir a essas pessoas condições de exercerem suas cidadanias, dentro dos contextos de ação desta Instituição, para exercerem seus direitos políticos, sociais e civis.

Então, foi possível compreender que este sentido de cidadania se aproxima de uma formação cidadã, associada ao ensino-aprendizagem, pretendida entre MEC e Secretaria, pelas sugestões dos PCN na proposta pedagógica estudada. Ela pode vir a ser um processo que se

inicia com o “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”. (Brasil, MEC, PCN, 1997, p.9). Amplia-se para que as aprendizagens “Exercitem a curiosidade intelectual e recorra à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas” na prática da vida cidadã. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p.10)

Eram propostas aprendizagens do “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País” (Brasil, MEC, PCN, 1997, p.9). Incluíram-se a elas para que “valorizem e as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p.10)

Antes o ideal estava em aprender não somente a conhecer, mas também a valorizar o patrimônio das culturas brasileiras “bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais”. (Brasil, MEC, PCN, 1997, p.9). Posteriormente, a este contexto passaram a propor que nessa aprendizagem:

Utilizem as diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p.10)

Na quinta aprendizagem era esperado ao estudante “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente. (Brasil, MEC, PCN, 1997, p.9).

Passou a ser proposto motivar os estudantes para que:

Compreendam, utilizem e criem tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p.10)

Anteriormente, foi proposto um conjunto de atributos a uma sexta aprendizagem, para desenvolver “o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção

social, para agir com perseverança para a cidadania”. (Brasil, MEC, PCN, 1997, p.9). A este autoconhecimento passou a ser proposto no âmbito da valorização de saberes diversos, culturalmente vivenciados, para chegar-se à apropriação “de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p.10)

Nos escritos dos PCN, uma competência adentra no rol das competências em oitavo ponto sequencial, sendo a de aprender a “conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva”. (Brasil, MEC, PCN, 1997, p.9). No entanto, correlaciona-se diretamente com mais uma aprendizagem, considerando a saúde “física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p.11)

Encontra-se, portanto, correspondências com o que se propõe na ampliação das aprendizagens trazidas na extensão da proposta pedagógica do CBC, no CRMG, para que por meio delas, se:

Utilizem as diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p.10)

Condiz com o intento de propor às aprendizagens para que elas possibilitem aos estudantes “argumentem com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos”, inclusive “com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo mesmo, com os outros e com o planeta”. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p.10-11)

E uma das aprendizagens restantes, anteriormente proposta entre MEC e Secretaria atendendo às sugestões dos PCN de 1997, considerando o “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil; MEC, PCN; 1997, p.9). Foi, então, ampliada para que os estudantes, sem qualquer forma de preconceito, “exercitem a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e

valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais”. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p.11)

Ademais, considera que o estudante para ser competente neste sentido, é preciso que se incluam “acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”. (Brasil, MEC, PCN, 1997, p.9). E, neste sentido, conduz este aprender para se “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação”. (Minas Gerais, CRMG, 2018, p.10-11)

Considerando exposições de Aguiar, Barone, Deschamps e et. al. (2017) no referido Parecer do CNE, entende-se que o motivo de terem sido redimensionadas em 2018, se faz porque foram estabelecidas em 1997, enquanto aprendizagens básicas para o Ensino Fundamental, que passaram a ser aprendizagens essenciais, ampliadas para toda as etapas escolares da educação básica. Indicam, portanto, que são mantidas as mesmas bases das aprendizagens anteriores, porque embora passaram a ampliar a contextualização dos princípios da educação, continuam a corresponderem-se ao objetivo central da Base Nacional da Educação, da LDB, de 1996. (Brasil, CNE, 2017)

3.8 HABILIDADES PARA COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA E AVALIAÇÕES

Conforme descrevem Dias; Panico e Perez (2021, p.1), do Observatório da Base Nacional da Educação, habilidades “são práticas cognitivas e socioemocionais na forma de atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Servem para gerar competências, que significa “a mobilização de conhecimentos acerca de conceitos e procedimentos”. Habilidades e competências se diferenciam em suas funções no ensino-aprendizagem. As habilidades são identificadas pelos verbos no indicativo, significando ações para serem apreendidas e as competências são os verbos no gerúndio, significando conhecimentos a serem adquiridos no contexto em que estão indicados.

Neste sentido, foi possível presumir que essas aprendizagens são estabelecidas às escolas para terem um entendimento comum, no âmbito do sistema público educacional de Minas Gerais, sobre as expectativas do MEC e da Secretaria para o ensino na educação básica, evidenciando dois componentes curriculares que recebem maior atenção nas políticas educacionais: língua portuguesa e matemática.

A língua portuguesa tem esse destaque porque é utilizada para a busca de soluções dessas políticas para erradicar o analfabetismo, diminuir o alfabetismo funcional, mudar a cultura da repetência e da evasão dos estudantes nas escolas.

Conforme Bittencourt, Pinto e Santos (2007-2007), Bittencourt, Gazzolla e Santos (2013), coordenadoras do CBC e Chagas, Matos e Xavier (2018), do CRMG, foi possível compreender que essas aprendizagens se tornam, portanto, as competências que os estudantes deverão demonstrar, com relação ao que aprenderam nos conteúdos mínimos para uma formação básica e nos diversificados, para uma formação complementar, articulados com a vida cidadã e dentro dos princípios determinados para nortear a educação brasileira. (Minas Gerais, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

A partir dessas considerações, foi possível presumir que para os estudantes dos Anos Finais do Fundamental adquirirem essas competências, eles deverão desenvolver durante as aulas de língua portuguesa, habilidades de leitura e escrita, dentro dessas perspectivas dispostas pelas diretrizes curriculares nacionais e metodologias para aplicá-las, sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Conforme o documento orientador do PCN, foi possível compreender que MEC e Secretaria adotam essas aprendizagens, enquanto competências que devam ser demonstradas pelos estudantes no ensino-aprendizagem, porque são os parâmetros de competências educacionais que foram estabelecidos nas recomendações dadas em reuniões da Unesco com a concordância do Brasil, por meio do Ministério da Educação. Estipulam-nas como sendo as competências desejáveis para a Educação do Século XXI. Passaram a ser referências para o cumprimento de metas, a serem perseguidas pelos países signatários dessas recomendações, incluindo o Brasil como um de seus participantes. (Brasil, MEC, PCN, 1998)

De acordo com documentos orientadores emitidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi possível acrescentar compreensões de que, a partir dessas aprendizagens-metas, o Ministério da Educação compôs o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Foi, então, instituindo um conjunto de avaliações do ensino-aprendizagem em nível nacional, dentre elas, as avaliações anuais do Proeb - língua portuguesa do MEC, prestadas pelos estudantes dos Anos Finais do Fundamental. Através deste SAEB, o Ministério faz o controle do desenvolvimento das habilidades e das competências no desempenho dos estudantes, apresentados em leitura e escrita, nessas provas realizadas sob o acompanhamento da Secretaria. (Brasil, MEC, INEP, 2021)

De acordo com as exposições de Faria e Luna (2019, p.3-8), no documento orientador do Sistema Mineiro de Avaliação Educacional (SIMAVE), da Secretaria, para os Anos Finais

do Fundamental, foi possível desenvolver algumas compreensões. Este controle é feito por meio de uma matriz de referência avaliativa, segmentada em tópicos relativos às aprendizagens, trazendo em cada uma delas, um grupo de descritores definindo as habilidades de leitura e escrita. Cada descritor tematiza um grupo de conteúdos básicos e complementares que formam a matriz curricular, ou seja, a grade curricular do CBC, ora reformulado no CRMG de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Fundamental. (Minas Gerais, SEE, Simave, 2019)

Considerando essas especialistas do Simave, da Secretaria, a matriz na grade curricular do CBC de Língua Portuguesa é a matriz de referência avaliativa do SAEB, formando um elo entre o que está sendo proposto para o ensino-aprendizagem no currículo estadual de sua rede e pela como ele deve ser comprovado, tanto na instância estadual da Secretaria, quanto na federal do Ministério da Educação. (Minas Gerais, SEE, Simave, 2019)

Com base nesses documentos foi possível compreender que os descritores são utilizados para servirem de base na elaboração de um repertório de itens avaliativos, que irão compor as questões das avaliações externas de língua portuguesa para os Anos Finais do Fundamental do MEC, no PROEB e as avaliações internas desse componente, pela Secretaria, nos testes diagnósticos feitos pelos professores, periodicamente, e nas provas bimestrais das escolas bimestrais. Esses descritores irão referenciar os níveis de desenvolvimento e do alcance das habilidades dos estudantes no ensino-aprendizagem. (Minas Gerais, SEE, SIMAVE, 2021)

Neste sentido, deduz-se que o MEC, baseando-se nos dados das informações passadas pela Secretaria, por meio do SIMAVE, estabelece um quadro modelo para registro desse desenvolvimento, denominado de escala de proficiência, onde aparece, na forma de gráficos, o comportamento em leitura e escrita, no PROEB, em língua portuguesa nos Anos Finais do Fundamental no país e em Minas Gerais, que podem ser desdobrados por estado, município, escola e série. Em sequência, a Secretaria dá sua continuidade a um desdobramento desses dados, apurando seus comportamentos por turma e estudante, ampliando sua possibilidade de controle e acompanhamento dos resultados das avaliações das aprendizagens, de seu sistema público educacional. (Minas Gerais, SEE, SIMAVE, 2021)

Por meio dessa escala, o MEC formula o que a Secretaria adota enquanto padrões para medição dos níveis progressivos de desempenho, do baixo ao recomendável, das habilidades de leitura e escrita, com base nas já referidas aprendizagens desejáveis, obtidas pelos estudantes em língua portuguesa. (Minas Gerais, SEE, SIMAVE, 2021)

Por meio dessas mensurações, a Secretaria adota referências para acompanhar o cumprimento da proposta pedagógica nas escolas de Anos Finais. Conforme guia da escola, que ministra cursos de formação para a direção, vice direção, supervisão e docência, a

Secretaria define conceitos para seu acompanhamento do desenvolvimento pedagógico, considerando o rendimento escolar, os resultados dos estudantes frequentes derivando-se em três categorias: a aprovação, é o resultado obtido em frequência e notas para se concluir a etapa escolar, cuja conclusão só se efetiva com a emissão do certificado e sendo a reprovação, o resultado obtido abaixo dos créditos mínimos estabelecidos para a etapa escolar. E retenção, o caso em que estudantes passam para a série posterior, mas que permanecem simultaneamente na anterior para ser aprovado em um componente curricular. (Minas Gerais, SEE; Escola de Formação, 2017, p.147)

Com base em estudos nos documentos do SIMAVE, presume-se que MEC e Secretaria estimam que, além de controle e acompanhamento, as avaliações servem de base para suas orientações conjuntas às escolas, e para elas se apropriarem dos resultados das competências demonstradas pelos estudantes. Consideram que representam, pois, o que se obteve no ensino dos conteúdos básicos e complementares da grade curricular, articulados pelos usos da linguagem na vida cidadã e fundados nos princípios da educação, incluindo os Anos Finais do Fundamental. (Minas Gerais, SEE, SIMAVE; 2021)

Assim, estipulam, conforme explicitado no terceiro artigo da LDB, de 1996, princípios específicos para o ensino a serem seguidos nas escolas desta etapa escolar, de forma a possibilitar os intentos dessas aprendizagens, que valem ser evidenciados:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância. (Brasil, MEC, 1996)

E, de acordo com a referida LDB, dentre os princípios do ensino que merecem ser tão bem considerados, estão “a gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; a valorização do profissional da educação escolar; a consideração com a diversidade étnico-racial”. Uma vez sendo possível serem colocados em prática, poderão vir a contribuir para que a língua portuguesa nos Anos Finais do Fundamental consiga justificar seu destaque enquanto componente curricular de maior atenção nas políticas curriculares educacionais, influenciando diretamente no ensino-aprendizagem por meio da proposta pedagógica do CBC continuada no CRMG. (Brasil, MEC, 1996)

Considerando Bittencourt, Pinto e Santos (2007); Bittencourt, Gazzolla e Santos (2013) coordenadoras do CBC, para que demonstrem resultados satisfatórios nas avaliações externas, a proposta pedagógica do CBC estabelece que as escolas devem proceder a construção dessas possibilidades já nas avaliações internas e iniciados nos testes diagnósticos realizados

ao longo de cada bimestre para as provas bimestrais. (Minas Gerais, SEE, CBC 2005-2007-2013)

Orienta-se, na proposta pedagógica do CBC, que esta avaliação “deve ser multimodal e multidimensional”, significando ser feita com adoção de instrumentos diversificados para o uso das linguagens verbais e não verbais, contextualizadas na vida cidadã, em formas orais e escritas. Esses muitos modos estão presentes porque orienta os professores fazerem seleções e escolhas desses instrumentos avaliativos, de forma que cada qual possibilite demonstrações dos estudantes. De forma a repercutir-se nas dimensões cognitivas e socioemocionais dos estudantes, deverão ser avaliados os conhecimentos relativos aos conteúdos básicos e complementares da grade curricular, priorizando as habilidades de leitura e escrita e também “valores e atitudes aprendidos ao longo do tempo e demonstrados não só dentro da escola, mas também fora dela”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.70 e CBC, 2013, p.1-3)

Na Resolução SEE nº 2.197, de 26/10/2012, com base na anterior de nº 521, de 08/02/2004 e reproduzindo-se na de nº 4.692, de 29/12/2021, dispondo ambas sobre a organização e o funcionamento do ensino na rede estadual de Minas Gerais, ao longo da vigência da proposta pedagógica do CBC, replicada no CRMG, a Secretaria vem complementando orientações às escolas. O processo avaliativo das aprendizagens em todas as etapas do Ensino Fundamental será também um processo de formação e participação coletiva continuado, cumulativo e para fins de diagnósticos, explorando abordagens qualitativas sobre as quantitativas, com relação à situação das aprendizagens dos estudantes. Tempos e espaços escolares deverão ser considerados na apuração de rendimentos durante o ano letivo, de forma que possam estar assegurados: intervenção pedagógica sistemática, aceleração de estudos em situações de distorção idade-ano de escolaridade. (Minas Gerais, SEE, 2014-2012-2021)

Na última Resolução emitida, a Secretaria inclui nessas orientações para este processo ser realizado não apenas pelos professores, mas junto à toda equipe pedagógica da escola, possibilitando diferentes práticas de intervenção pedagógica, associadas a cada aprendizagem. Define como serão desenvolvidas as ações para recuperação de aprendizagens, com estudos individuais e em grupos, acompanhados pelas escolas, ao exemplo de: estudos contínuos associados às aulas; periódicos ao final de cada bimestre, e interdependentes de recuperação, antes do encerramento do ano escolar, havendo caso de os estudos anteriores não terem sido suficientes. Define também, a atribuição de notas avaliações internas, para que no curso do ano letivo sejam em valores variantes entre 60 e 100 pontos anuais. (Minas Gerais, SEE, 2021)

Neste sentido, foi possível compreender que se pretende que a escola envolva neste processo cada estudante, de forma individual e coletivamente junto a outros estudantes e com

as pessoas da comunidade escolar, sendo estas consideradas agentes que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.70 e CBC, 2013, p.1-3)

De acordo com Sousa e Souto (2007), elaboradoras do CBC e Almeida, Moreira e Machado (2018), do CRMG, foi possível compreender que as habilidades estão voltadas para o ler e o produzir textos oralizados e escritos de gêneros diferenciados, gramatical e ortograficamente corretos. Os estudantes deverão expressar, com autonomia, recursos sociolinguísticos coerentes aos temas dos conteúdos básicos e complementares em processos de leitura e escrita que permitam identificações, inferências, interpretações. Deverá ser possibilitado aos estudantes que esses processos sejam experiências em que os estudantes possam questionar e se posicionarem criticamente, refletindo, analisando e reelaborando conceitos e sentidos de cidadania, para enfrentarem os desafios que possam surgir para eles, em contato com a vida cidadã. (Minas Gerais; SEE, 2004-2012-2021)

Neste sentido, foi possível o entendimento de que se torne necessário aos estudantes do Ensino Fundamental, desenvolverem cinco habilidades iniciais, significando primeiramente a de:

[...] ler, de maneira autônoma, textos de diferentes gêneros, construindo a compreensão global do texto, identificando informações explícitas e implícitas, produzindo inferências, reconhecendo as intenções do enunciador e sendo capazes de aderir ou recusar as ideias do autor. (Minas Gerais, SEE, 2004-2012-2021)

A segunda, seguindo Sousa e Souto (2007), no CBC, e Almeida, Moreira e Machado (2018), no CRMG, é a de “identificar e utilizar os diversos gêneros e tipos textuais que circulam na sociedade para a resolução de problemas cotidianos que requerem o uso da língua”. A terceira habilidade consiste em “produzir textos orais e escritos, com coerência, coesão e correção ortográfica e gramatical, utilizando os recursos sociolinguísticos adequados ao tema proposto, ao gênero, ao destinatário e ao contexto de produção”. A quarta, sendo a de “analisar e reelaborar seu próprio texto segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos”. E a quinta, habilidade de “desenvolver atitudes e procedimentos de leitor e escritor para a construção autônoma de conhecimentos necessários a uma sociedade baseada em informação e em constante mudança”. (Minas Gerais, SEE, 2004-2012-2021)

Foi possível perceber que MEC e Secretaria orientam as escolas para que os estudantes demonstrem competências nas citadas aprendizagens, a partir de habilidades específicas da alfabetização e do letramento escolar. Mas, especialmente para os Anos Finais do Fundamental, fica ressaltado que os estudantes deverão desenvolver, sobre essas habilidades iniciais, leitura

e compreensão “de textos de diferentes gêneros, inclusive os específicos de cada Componente Curricular, e produzir, com coerência e coesão, textos da mesma natureza, utilizando-se dos recursos gramaticais e linguísticos adequados”. (Minas Gerais, SEE, 2004-2012-2021)

Entretanto, observei que esses documentos mostram, que para isto vir a ser possível, as escolas, por sua vez, precisam considerar a inclusão enquanto processo educativo, reconhecendo as habilidades individuais já trazidas pelos estudantes, suas diferenças e necessidades específicas. Em mesma medida, as facilidades e as dificuldades trazidas para continuarem a desenvolvê-las nas escolas, que precisam respeitar e garantir seus direitos à educação, cuja relevância e pertinência depende do acolhimento escolar. (Minas Gerais, SEE, 2004-2012-2021)

A proposta pedagógica conduz a entendimentos de que esta concepção avaliativa é mantida, enfatizando que o processo avaliativo consiste em avaliar como a escola está garantindo uma educação básica de qualidade aos estudantes, a partir das referidas aprendizagens colocadas na abrangência dos direitos educacionais dos estudantes. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018)

Nesse sentido, foi possível compreender, conforme descrevem Garcia e Faria (2018, p.23), que as aprendizagens com base nos princípios éticos, estéticos e políticos dos conteúdos da grade curricular do CBC e do CRMG, ao serem avaliados, devem ser considerados “essenciais à vida em sociedade, especialmente aqueles cuja aprendizagem exige intervenção e mediação sistemáticas da escola, como é caso da leitura e da escrita”. Frisa, por conseguinte, a importância de avaliar habilidades de leitura e escrita integrando a rotina das aulas, estendida em dinâmicas realizadas dentro e para além do espaço físico das salas de aula. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018)

4 CARACTERÍSTICAS DOS CONTEÚDOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM

Neste capítulo, apresento o processo compreensivo que desenvolvi na pesquisa descrevendo características dos conteúdos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos Anos Finais do Fundamental na proposta pedagógica do CBC para o sistema público educacional de Minas Gerais.

4.1 EIXOS E CAMPOS TEMÁTICOS QUE AGRUPAM OS CONTEÚDOS

Os estudos me conduziram a desenvolver compreensões de que a proposta pedagógica do CBC de língua portuguesa para os Anos Finais do Fundamental está estruturada em três eixos temáticos, onde os conteúdos básicos e complementares estão agrupados para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem nesta etapa escolar e nas demais que compõem a educação básica na rede estadual de Minas Gerais. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

Em cada eixo, os conteúdos estão distribuídos em temas e subtemas, que se caracterizam como campos gerais de conhecimentos, contendo neles o que a base nacional da educação considera minimamente indispensável à uma educação fundamental voltada para vida cidadã. São assim propostos para serem desenvolvidos simultaneamente, com o objetivo de prover um ensino-aprendizagem mínimo, considerado necessário para a educação básica e igualmente comum a todos os estudantes. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013-2018)

Os conteúdos básicos são caracteristicamente escolares porque são propostos para serem ensinados nas formas clássicas do ensino-aprendizagem alfabetizador, para uma formação linguística no âmbito gramatical. Os complementares se revelam extraescolares porque são propostos para ampliar esta formação linguística, para uma formação cidadã em âmbitos diversos da vida cotidiana, relacionada à saúde, sexualidade, família, grupos sociais, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia e culturas. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013-2018)

O Eixo I, tematiza “Compreensão e Produção de Textos” com dois campos temáticos do ensino-aprendizagem: gêneros textuais-literários e suportes de aplicação desses gêneros. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

No campo temático “Gêneros Textuais e Literários”, os conteúdos básicos e complementares estão conjuntamente organizados em quatro subtemas: “compreensão na escuta de textos”; “compreensão na leitura de textos”; “produção de textos orais”; e “produção de textos escritos”. No campo temático intitulado “Suportes”, existem dois subtemas: “jornal” e “livro literário”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

Esses campos temáticos fazem associações entre si dentro do eixo e trazem, cada qual, subtemas em tópicos para serem desenvolvidos, permitindo o assunto de seus tópicos serem compartilhados. Cada tópico é trabalhado no ensino-aprendizagem, por meio de quatro operações de linguagem com textos: “operação de contextualização”; “operação de tematização”; “operação de enunciação”; e a “operação de textualização”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

O Eixo II, tem como tema “Linguagem e Língua” com um campo temático no ensino-aprendizagem: “Gramática” com seus subtemas: “linguagem verbal”; “modalidades, variedades e registros”; “neologismos de palavras”; “usos de pronomes pessoais no português padrão e não padrão”; “flexão verbal e nominal no português”; e “frase na norma padrão em períodos simples e compostos”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

E, para o Eixo III, o tema é “Mitos e Símbolos Literários na Cultura Contemporânea”, também com um campo temático: “A Literatura e Outras Manifestações Culturais”, tendo em seus subtemas: “feiticeiras e fadas”; “o herói”; “a magia do espelho”; e “mitos e ritos de iniciação”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

No CRMG, os temas, subtemas e tópicos são mantidos, mas com algumas alterações em seus títulos e acréscimos em suas explicações, dando continuidade, ou ampliando as do CBC, e seus três eixos são desmembrados em cinco. O Eixo CBC I passa a estar compreendido em três eixos temáticos “Práticas de Linguagem – Oralidade”, “Práticas de Linguagem – Leitura e Escuta” e “Práticas de Linguagem – Produção de Textos. O CBC II passa a ser o eixo “Práticas de Linguagem – Análise Linguística e Semiótica”. E, o CBC III, passa a ser um campo temático “Artístico Literário” que é subtema simultâneo dos cinco eixos. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p.222-223)

Os campos temáticos do CBC são mantidos no CRMG, nominados de campos de atuação, trabalhados em todos os eixos, sendo eles os campos: “Práticas de Estudo e Pesquisa”; “Jornalístico/Midiático” e “Vida Pública”. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p.223)

MEC e Secretaria destacam na proposta pedagógica o caráter dinâmico e discursivo para que os textos tragam possibilidades ampliadas para tornar o ensino-aprendizagem dialógico e dialético, de forma que às escolas fazerem “diferentes agrupamentos dos tópicos”, possibilitando o conteúdo programático da grade curricular ser desenvolvido em variadas formas, sob critério de seleção e escolha dos professores. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.21 e CBC, 2013, p.1-3)

Pelas definições trazidas nos PCN, por Pires e Soares (1997, p.35), os eixos se referem a uma forma de organização dos conteúdos, que os reúnem em grupos de assuntos de interesses do ensino-aprendizagem, formando os temas que, por sua vez, são os objetos de estudos, que se convergem para o desenvolvimento de habilidades afins. Os conteúdos não estão em função de si próprios, mas em contextos da vida cotidiana, trazidos para a sala de aula que os caracterizam como eixos temáticos. (Brasil, MEC, PCN, 1997)

A partir das explicações de Abreu, Pereira e Soares (1998, p.51), na edição dos PCN do ano posterior, foi possível entender que, em razão do objetivo do componente de língua

portuguesa ser o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita das linguagens, no uso social da língua na vida cotidiana, os eixos temáticos organizam os conteúdos para eles se tornarem transversais e, por consequência, conduzem o ensino-aprendizagem ele para se tornar uma prática interdisciplinar. (Brasil, MEC, PCN, 1998)

Considerando pesquisadores da área, foi possível compreender que a organização dos conteúdos de ensino-aprendizagem, por eixos temáticos, contribui para “que a turma aprenda em determinadas condições de ensino. É ele que orienta quais conteúdos devem ser trabalhados e quais encaminhamentos didáticos são necessários para que isso ocorra”. (Silva e Silvestre, 2008, p.1)

Os PCN definem temas como um grupo de palavras ou expressões que sintetizam cada grupo de assuntos, que os combinam por características afins, também em função dos interesses dos usos sociais da língua. De acordo com Lemes e Zitkoski (2015, p.5), este tema passa a gerar motivações para o conhecimento se desenvolver não de forma isolada e horizontal, mas de forma integrada e em espiral, por meio de uma proposta pedagógica baseada em Paulo Freire, em que as relações entre estudantes e seus conhecimentos se fazem por meio de experiências dialógicas e em formas dialéticas pelo pluralismo de suas ideias.

Isto vem relacionar-se com o que Machado (2019, p.1) reflete sobre significado de conteúdo de ensino-aprendizagem, sendo “o conjunto de valores, conhecimentos, habilidades e atitudes que o professor deve ensinar, para garantir o desenvolvimento e a socialização do estudante” sendo classificados como conceituais, procedimentais e atitudinais. Condizem com o que se preconiza pelos PCN na proposta pedagógica do CBC, e em sua extensão no CRMG, considerados sendo conteúdos educativos, pelos quais se desenvolvem “conceitos, atitudes, valores” para a vida humana ter dignidade, melhorando a qualidade de sua existência. (Brasil, MEC, 1988, p.17)

Conforme apresentado por Bittencourt, Pinto e Santos (2007), coordenadoras do CBC, sua proposta pedagógica está fundamentada na Base Nacional da Educação, cujo objetivo é a oferta de uma educação básica fundamental, com qualidade social, para preparar os estudantes para o mundo do trabalho e para a cidadania, dando ênfase à língua portuguesa, para erradicar analfabetismo, diminuir repetência e evasão escolar. Está apresentado na proposta e reforçado nas Resoluções da Secretaria ao longo do tempo, dispendo sobre a organização e o funcionamento da educação básica no sistema público de Minas Gerais. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2007)

Os estudos com a pesquisa se direcionaram para o campo de preparação dos estudantes para a cidadania. Neste sentido, foi possível compreender que esse objetivo da Base, colocado

especialmente para o nível escolar de Ensino Fundamental, tem por interesse que as escolas preparem os estudantes para a vida cidadã, com “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, de forma em que eles além de estudar, possam também “pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” considerando “a diversidade étnico-racial”, com “respeito à liberdade e apreço à tolerância”. (Brasil; MEC, 1996). Contudo, a Secretaria, consoante ao MEC, complementa orientações por meio de suas Resoluções estabelecendo que a educação esteja voltada para “valorização da experiência extraescolar”, estabelecendo vínculos pedagógicos com as práticas sociais de suas comunidades escolares, com pluralidade de ideias nas concepções pedagógicas adotadas no ensino-aprendizagem. (Minas Gerais; SEE, 2005-2012-2021)

A partir de estudos nesses documentos legislativos e orientadores, foi possível encontrar entendimentos sobre este contexto na proposta do CBC e sua extensão, no CRMG, para língua portuguesa dos Anos Finais do Fundamental do sistema público educacional de Minas Gerais.

Orienta-se, especialmente, para esta etapa escolar o cumprimento do objetivo central da Base Nacional da Educação, da LDB, de 1996, direcionado para se desenvolver no ensino-aprendizagem o conhecimento das linguagens utilizadas na vida cotidiana dos estudantes. (Brasil, MEC, 1996). Inclui a apropriação dos discursos linguísticos produzidos na diversidade social e cultural que envolve as escolas e suas comunidades, em formas que venham a ser fontes de referências para os estudantes adotarem em seus quotidianos de forma a desenvolverem suas habilidades de leitura e escrita. Neste processo os estudantes desenvolvem, por consequência, o manejo das simbologias encontradas nas linguagens ao conviverem com elas, isto é, sentem-se motivados a fazerem, de formas mais espontâneas, inferências, interpretações e relações de sentido com a escola, com o ensino-aprendizagem e com suas existências individuais e coletivas. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Conforme Souza e Souto (2005-2007-2013), especialistas que elaboraram a proposta pedagógica do CBC de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Fundamental, e Almeida, Machado e Moreira (2018), em sua extensão no CRMG, foi possível compreender que o desenvolvimento da leitura e da escrita deverá acontecer em formas que permitam ampliar e intensificar o processo de alfabetização, iniciado na etapa anterior dos Anos Iniciais do Fundamental. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013, CRMG, 2018)

Assim, foi possível presumir que as escolas possam considerar o que se aguarda para os estudantes nos Anos Finais é que já tenham consolidado, entre a primeira e segunda série, habilidades para demonstrarem competências de se expressarem, se comunicarem e participarem de práticas sociais letradas que os motivem a apreciação e ao gosto em ler e

escrever. E, entre terceira e quarta série, consolidando habilidades para compreensão de informações contidas nos textos e redigi-los de forma coerente, coesa ortográfica e gramaticalmente corretos. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Isto me trouxe o entendimento de que se pretender que esta sequência seja assim seguida, para que quando os estudantes adentrarem à etapa de Anos Finais, essas habilidades continuem a ser desenvolvidas, entre o sexto e o nono ano. Entretanto, haverá de ser em formas que os estudantes possam adquirir autonomia, sobre suas habilidades de ler e escrever, em níveis gradativos de complexidades, com relação aos usos da língua e à reflexão sobre sua necessidade de ela ser vivenciada na vida cidadã. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Assim, o foco de atenção do componente curricular de língua portuguesa está voltado para o ensino-aprendizagem da língua materna, formal e não formal, para gerar aprendizagens essencialmente significativas, com o manejo de simbologias que fazem parte dos sistemas simbólicos das linguagens no processo de comunicação, na vida dos estudantes. Então, durante este ensino-aprendizagem, as linguagens precisam estar contextualizadas na vida cidadã que os estudantes realmente vivenciam, tanto nas escolas quanto em suas comunidades, para que possa vir a corresponder-se ao objetivo central da Base Nacional da Educação, de formar, no sentido de preparar os estudantes para a cidadania. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Para buscar aportes teóricos sobre este processo recorri ao pensamento de Jones (1929), considerando que o simbólico é um atributo dado às representações significativas das ideias, que as pessoas fazem ao estarem em contato com linguagens, verbais e não verbais, escritas ou oralizadas, aceitas e praticadas socialmente, por meio de suas convenções linguísticas, tornando-se culturas de uma sociedade.

De acordo com especialistas em patrimônio cultural, ao exemplo de Londres (2000), as representatividades encontradas no convívio das pessoas com esses símbolos, passam a formar sistemas simbólicos de referências culturais, cuja “diversidade não só da produção material, como também dos sentidos e valores atribuídos pelos diferentes sujeitos a bens e práticas sociais”. (Londres, 2000, p.9-15). Então, foi possível compreender que isto pode trazer motivações para a cultura ser vivenciada no sentido antropológico, em que a vida se desenvolve coletivamente em sociedade, por meio de linguagens, cujo manejo se faz na prática das considerações de importância que as pessoas fazem desses símbolos em seus quotidianos e os sentidos que elas extraem deles, para referenciar suas percepções de vida, que por sua vez, irão referenciar seus pensamentos e atitudes com relação ao viver em sociedade.

Esse processo que envolve convivências com as simbologias geradas pelas linguagens e o manejo de seus sentidos simbólicos pôde ser mais compreendido, com base nas reflexões de Saussure (1973). Para este filósofo linguista, a língua é uma entidade social, cuja abstração internalizada no pensamento coletivo, para ser praticada nas variadas formas em que as pessoas se utilizam para se comunicarem, umas com as outras, por ser parte integrante da linguagem humana. Embora esteja inserida, dentro das regras convencionais que estabelecem o código linguístico, adotado formalmente em um determinado país, cada falante, ao conviver em sociedade, consegue naturalmente participar do processo comunicacional da oralidade e da escrita, atinente às condições e realidades dos grupos sociais que convivem, quotidianamente.

Nesse sentido, foi possível presumir que os usos sociais da língua na vida cidadã, uma vez trazidos para a sala de aula, para estarem correlacionados com os conteúdos nos eixos da grade curricular, promovem encontros e entrosamentos, isto é, diálogos, entre os temas desses eixos, gerando dialéticas no ensino-aprendizagem. Isto o conduz a educação, a partir do professor Paulo Freire (2005), sair de uma condição bancária, para uma condição problematizadora, gerada pela compreensão e produção de textos, pelo conhecimento da língua e da linguagem, considerando a cultura contemporânea, que, por precisam ser interdependentes, para dar completude ao ensino-aprendizagem, os tornando interdisciplinares, ou seja, abertos a tecerem relações entre os conteúdos no ensino-aprendizagem.

Considerando Japiassu (1976), foi possível compreender que interdisciplinaridade é “uma espécie de interação entre as disciplinas ou áreas do saber”, que tem o diálogo e a cooperação entre os conhecimentos, como razão para existir sendo, pois, uma interação que acontece em níveis gradativos.

E considerando que o foco de atenção no ensino-aprendizagem de língua portuguesa ser o uso social da língua na vida cidadã, por meio do conhecimento de diversas linguagens, foi possível compreender que para melhor conhecimento e vivência dos estudantes acerca de como acontece as produções discursivas da linguagem faz-se necessário que seja desenvolvida esta interatividade entre os conteúdos.

Com relação a esse uso social da língua para a vida cidadã, foi possível acrescentar compreensões, a partir de especialistas sobre o tema, sobre o ser cidadão em sua cidadania no contexto da formação pretendida pelo objetivo central da Base Nacional da Educação, dentro da proposta pedagógica. Para Ferreira e Fernandes (2013, p. 145), cidadão é “o indivíduo pertencente a uma comunidade e portador de um conjunto de direitos e deveres”, que formam a cidadania desse indivíduo, possuindo os dois termos um significado comum e genérico, para ser possível ser vivenciado nos diversos contextos da vida em sociedade.

Os eixos temáticos do ensino-aprendizagem, na proposta pedagógica, objetivam leitura e compreensão de textos, pela língua e linguagem, levando em conta a literatura brasileira nas escolas. Neste sentido, foi possível se chegar a entendimentos de que os temas desses eixos indicam que o fato gerador que os movem a uma interação interdisciplinar, são as culturas do cotidiano dessa vida cidadã. É uma ação gerada espontaneamente entre os conteúdos, uma vez que estejam contextualizados nos usos sociais da língua promovendo, conseqüentemente, uma integração curricular com a ampliação de tempos e espaços escolares pela união entre as escolas e suas comunidades.

Foi possível compreender que essas culturas não podem ser pré-determinadas pelas escolas. Isto, porque, considerando Geertz (1989), a cultura é diversamente indefinível tornando-se culturas. Ela está além de concepções determinadas por ideologias, doutrinas, teorias, codificando conceitos que pretenderam defini-la, mas que deixam ambigüidades e antagonismos com relação à sua aceitação na vida em sociedade. Reúne diversos sentidos produzidos pelo pensamento humano, em seus processos contínuos de interpretações, sobre as manifestações da vida nos variados contextos e direções que este pensamento possa dar-lhe.

Assim, de acordo com Cuche (1999), foram acrescidas compreensões de que a cultura está tanto em meio às abstrações, revelando a natureza das pessoas, lugares, coisas, quanto nos meios concretos em que ela se manifesta em ancestralidades, tradições, costumes e saberes praticados. Isto faz a realidade ser construída por diversas linguagens, diversificando as possibilidades de ser compreendida em muitos sentidos que podem ser encontrados em várias formas de vivências das pessoas com suas simbologias, incluindo os estudantes dos Anos Finais do Fundamental.

Considerando Candau (2016), foi possível compreender que a inclusão, no ensino-aprendizagem, da diversidade cultural das linguagens existentes na união formada entre as escolas e suas comunidades, possui muitas possibilidades de ser inserida nos temas dos eixos da grade curricular. Sendo assim, essa inclusão dará aos conteúdos mais condições de serem fontes de exemplos dos usos sociais da língua no campo de suas práticas quotidianas de modo a refletirem os contextos éticos, estéticos e políticos de suas manifestações na vida das pessoas. Neste sentido, o conhecimento, difundido no compartilhamento de experiências escolares, deixam de ser apenas dialógicos e passam a ser tornar dialéticos ampliando as significações do ensino-aprendizagem entre estudantes, professores e todas as pessoas que envolvem o universo formado entre escolas e comunidades.

Entretanto, considerando Canen (2007), foi possível compreender também que, por essa diversidade cultural gerar aproximações, diálogos e encontro de sentidos sobre as linguagens

na prática de seus usos sociais, ela vai além de sua caracterização *multi*, na abrangência de multiplicidade de suas caracterizações apenas e passa a ser entendida, também, em seu caráter *inter*, na profundidade de seus significados plurais. Isto, porque, ao serem as linguagens objeto de relações que movem experiências de vida, elas encontram mais possibilidades de serem percebidas e vivenciadas em formas interativas. Então, foi possível perceber ser imprescindível que as escolas reconheçam as possibilidades interculturais das linguagens que existem nas diversas culturas de seus entornos para que os usos sociais da língua, na perspectiva intercultural, possam ampliar as experiências dos estudantes com os conhecimentos práticos de seus usos sociais, na vida real, na qual, o preparo dos estudantes para a cidadania pode encontrar mais consistência de se desenvolver para ser praticado na vida cidadã.

Dentro da diversidade cultural de uma comunidade escolar, existem linguagens que produzem discursos na vida cidadã para serem lidas, ouvidas e escritas no ensino-aprendizagem dos conteúdos. A partir de Rangel (2002), foi possível entender que estão nas artes registradas e imprimidas em formas materializadas, pela história da comunidade escolar de seu surgimento, formação e desenvolvimento histórico, político, social e expressas em formas imateriais nos saberes, fazeres e viveres de suas pessoas, compondo um patrimônio cultural comunitário, trazido pelos antepassados e transmitidos de geração em geração, como bens culturais coletivos das pessoas.

Consoante a Mendes (2012), materialmente, as artes, dentro dessa cultura estão tangíveis em arquiteturas, monumentos, acervos de objetos e de ambientes nos museus, casas, ruas, praças, mercados, parques, dentre outros, assim como nas bibliotecas e em seus livros. Imaterialmente, as artes estão intangíveis nas manifestações dos fazeres e dos viveres que expressam linguagens verbais e não verbais em suas culinárias, músicas, danças, pinturas, esculturas, vestuários, causos e histórias de vida contadas. Nos livros, ao exemplo daqueles nas bibliotecas da comunidade, a arte da cultura está nas linguagens verbais e não verbais, estão nos textos literários.

Conforme reflete Fischer (1959), as linguagens estão dentro das artes dessa diversidade cultural e acolhem o interesse dos estudantes para conviverem com elas porque eles passam também a percebê-las enquanto manifestações que, por serem produzidas e difundidas em seus quotidianos, fazem parte de suas próprias vidas. Em contato com essas artes os estudantes podem encontrar, nas suas expressões, correspondências que os atraem e os unem não apenas para apreciações, mas também para convívios. Isto pode vir a motivá-los a buscarem a convivência com os conhecimentos para além das individualidades de suas carteiras escolares,

para que não se mantenham mais restritos e, então, ampliar suas convivências com a existência desses conhecimentos onde eles se expressam em suas comunidades.

Para esta socialização acontecer, conforme reflete Libâneo (2012), requer que a escola seja um meio humanizador para realizar-se num processo inclusivo e democrático, pois somente assim cada estudante, enquanto indivíduo encontrará oportunidades para conhecer, interagir e se envolver com outros estudantes formando coletividades sociais, onde passarão a encontrar motivações para trocas de experiências de suas histórias, costumes e perspectivas de vida na forma de linguagens verbais e não verbais, escritas e oralizadas originárias de suas próprias culturas que irão compor, socialmente, as dimensões materiais e imateriais da cultura coletiva da vida em suas comunidades onde a escola está inserida.

Assim, considerando Costa e Ianni (2018), foi possível presumir que os estudantes poderão vir a encontrar formas mais ampliadas para desenvolverem concepções sobre sentidos e funções da pessoa humana enquanto seres coletivos para encontrarem sentidos cidadãos e funções para vivenciarem suas cidadanias. Uma vez que cidadania vem a ser o “status de cidadão daqueles que são membros de uma comunidade e são por ela reconhecidos”, foi possível entender que a cidadania se refere a direitos trazidos nos princípios constitucionais que as pessoas adquirem, coletivamente, por fazerem parte de um meio social, dos quais geram direitos e responsabilidades a favor de sua manutenção na sociedade e qual essas pessoas são partes legítimas e integrantes.

Conforme reflete Saviani (2008), a escola é uma das referências mais importantes para a construção social e cultural de uma sociedade onde as comunidades em seus entornos formam a completude para ela desenvolver a educação.

Neste sentido, foi possível compreender, a partir de estudos publicados por professores sobre a importância na integração entre escola e comunidade, ao exemplo de Silva, Gomes e Santana (2016), para a educação estar mais próxima dos princípios constitucionais que instituem o objetivo central da Base Nacional da Educação. E, considerando Sá, Sol e Ferreira (2021), faz-se necessário que esses princípios estejam refletidos nas práticas do ensino-aprendizagem para que eles possam vir a preparar os estudantes para a cidadania. E, em mesma medida, que as políticas educacionais reconheçam e viabilizem condições para todas as escolas e suas comunidades se aproximarem e conviverem em sintonia pedagógica, social e cultural, para constituírem juntas a formação para vida cidadã que se pretende oferecer nesses campos.

Isto me conduziu à percepção da presença do pensamento de Paulo Freire (1992), uma vez compreendendo que os conteúdos no ensino-aprendizagem interdisciplinar, da proposta do CBC e do CRMG. Agrupados em eixos, aponta para a existência de um tema gerador maior,

que é a cultura nas linguagens da vida cidadã, para interagir seus conteúdos pelos usos sociais da língua, com vistas a formar cidadãos eticamente solidários, sensíveis ao estético e integrados com a reflexão e a ação na vida cidadã, em suas comunidades, nos políticos, sociais e culturais, transformando para melhor a realidade de suas vidas.

4.2 CARACTERÍSTICAS DOS CONTEÚDOS

MEC e Secretaria, ao implementarem as sugestões metodológicas dos PCN, estabelecem na proposta pedagógica do CBC estendida na do CRMG, que os conteúdos básicos e complementares são oportunidades de experiências dos estudantes, com o conhecimento e com o objetivo de motivá-los a um processo compreensivo. (Brasil, MEC, PCN, 1997-1998). Foi possível compreender, nesses documentos orientadores do MEC, considerações de que:

- A linguagem se manifesta em diversas formas de expressão na vida cidadã, gerando linguagens verbais e não verbais, orais e escritas em textos;

- Essas linguagens, nos textos, produzem discursos e interlocuções para os usos sociais da língua na vida cotidiana;

- Esses discursos motivam o pensamento dos estudantes a gerar imagens sobre esses discursos, pelo que eles identificam, percebem, questionam e interpretam das interlocuções em determinados gêneros textuais e gêneros literários;

- Essas imagens, que os estudantes leitores passam a conceber, são simbologias, que partem do pensamento para a ação linguística e desta ação para refletir tais imagens na vida e no mundo, tanto na dos estudantes, quanto dos interlocutores dentro dos textos;

Orienta-se que estudantes precisam manejar essas simbologias, considerando que elas fazem parte de um sistema simbólico, criado em seus pensamentos, e que, por estarem eles dentro da vida cidadã, precisam do sistema gramatical para que eles tenham parâmetros para ler e de escrever, tanto na escola, quanto em seus quotidianos. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Neste sentido, os conteúdos básicos e complementares estão presentes em todos os tópicos dos campos temáticos dos eixos, para que este processo compreensivo possa acontecer em experiências de escutas, leituras, e de produções escritas e orais de textos. (Minas Gerais, SEE, CBC 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

No Eixo I, intitulado “Compreensão e Produção de Textos” existem dois campos temáticos: “Gêneros” e “Suportes”, que são desenvolvidos conjuntamente, por terem relações de interdependência entre si na prática do ensino-aprendizagem, que utiliza o primeiro para

desenvolver a compreensão e o segundo para localizá-la nos meios de sua utilização. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p. 22-29-30 e CBC, 2013, p.1-3). Conforme foi possível observar nesses documentos orientadores, adotados pela Secretaria:

- No campo temático “Gêneros”, existem quatro subtemas voltados para compreensão das linguagens por meio de escutas, leituras, escritas para serem lidas e escritas para serem oralizadas;

- O subtema para compreensão, por meio de escutas adotando como prática leituras dos professores para os estudantes, durante nas salas de aulas, textos em duas classificações de gêneros;

- Os gêneros textuais são aqueles que difundem linguagens, nas ações linguísticas dos discursos, pelas interlocuções entre as vozes pensantes e falantes nos textos de: exposições e debates de ideias em palestras e entrevistas; comentários radiofônicos; e anúncios publicitários. E nos gêneros literários: letras de canções e trechos dramáticos de histórias infantis;

- O subtema para compreensão, por meio de leituras feitas nas salas de aula, cuja prática se faz entre professores e estudantes em grupos, ou pelos estudantes de forma individual e coletiva, são referenciadas as duas citadas classificações;

- Nos gêneros textuais são considerados: enunciados de questões, verbetes de dicionário e de enciclopédia; cartilhas educativas com instruções de uso, confecção, operação e montagem; editorial de jornais, revistas incluindo notícias, charges, tirinhas, perfil e cartas de leitores; artigos de divulgação científica; textos com aconselhamentos e de autoajuda, e mantêm anúncios publicitários. Nos gêneros literários são difundidos: poesia, conto, crônica, novela, romance e dramaturgia;

- No subtema para compreensão por meio da produção de textos orais nas salas de aula, é feita a mesma prática anterior e referenciando-se nos dois gêneros. Para esta finalidade, os gêneros textuais utilizados são: exposições e debates de ideias; seminários de temas de divulgação científica; notícias; entrevistas e depoimentos, utilizando-se os mesmos gêneros literários adotados para a compreensão de textos por meio de escutas;

- No subtema para produção de textos escritos e dentro da mesma prática, são adotados gêneros textuais referentes a: esquemas e resumos de artigos de divulgação científica; relatórios de experiências científicas; resenhas e resumos de filmes e retoma-se os verbetes de enciclopédia. Já, os gêneros literários são aqueles que se referem a espetáculos teatrais;

- Existem quatro tópicos de estudos dos gêneros a serem seguidos em cada subtema, para aprofundamento das compreensões das linguagens por meio das operações de contextualização, tematização, enunciação e textualização;

- No tópico “Operação de Contextualização”, para os estudos são consideradas: produção, circulação e recepção de textos, nos gêneros textuais e literários; e as suas referências bibliográficas;

- No tópico “Operação de Tematização”, os estudos estão voltados para: organização temática do texto; seleção lexical e seus efeitos de sentido; e signos não verbais (sons, ícones, imagens, grafismos, gráficos, tabelas).

- No tópico “Operação de Enunciação”, envolvem os processos de interlocução, considerando: vozes do texto;

- E, no tópico “Operação de Textualização”, a textualização dos discursos: descritivo, expositivo, argumentativo, injuntivo, relato (narrativo não ficcional); narrativo (ficcional) e poético;

- Dentro do campo temático “Suportes”, a compreensão das linguagens é identificada em duas formas de sua utilização na vida cotidiana, formando dois subtemas neste campo;

- O primeiro, é o “Jornal” considerando apenas gêneros textuais localizados na: organização do suporte, em sua primeira página, nas ideias e credibilidade de sua linha editorial e informações, nas relações estabelecidas com seu público-alvo; e na credibilidade de sua linha editorial. E, o segundo é o “Livro Literário” considerando a parte perigráfica de livros da Literatura infantil e infanto-juvenil.

O Eixo II possui um único campo temático intitulado “A Linguagem Verbal” que abre para três subtemas: “Modalidades”; “Variedades” e “Registros”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p, 22-29-30 e CBC, 2013, p.1-3). Conforme foi possível observar nesses documentos orientadores, adotados pela Secretaria:

- São utilizados como referência os gêneros textuais e literários dos conteúdos do Eixo I, e as formas como foram propostos para os estudantes desenvolverem suas compreensões, mas não se adotam tópicos de estudos operacionais de aprofundamentos;

- Os conteúdos deste eixo estão voltados para a compreensão das linguagens relacionada aos aspectos gramaticais, da palavra para a frase, considerando: neologia de palavras; uso de pronomes pessoais no português padrão e não padrão; flexões verbal e nominal no português padrão e não padrão, a frase na norma padrão, nos períodos simples e composto;

- O Eixo III também traz apenas um campo com o tema “Mitos e Símbolos Literários na Cultura Contemporânea” com quatro subtemas intitulados “De feiticeiras e Fadas”; “O Herói”; “A Magia do Espelho” e “Mitos e Ritos de Iniciação”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.64 e CBC, 2013, p.1-3). Conforme foi possível observar nesses documentos orientadores, adotados pela Secretaria:

- São utilizados como referência para desenvolver compreensões das linguagens, em cada um desses subtemas, os gêneros literários conforme estão referenciados no Eixo I e não utiliza gêneros textuais;

- No subtema “Feiticeiras e Fadas”, os conteúdos estão considerados na representação desses personagens ícones na tradição pagã e cristã; na cultura popular e contemporânea; na mídia; na telenovela; no cinema; nas histórias em quadrinhos; no feminismo; na ambivalência desses ícones em suas relações de poder, medo, sedução e divertimento na contemporaneidade;

No subtema “O Herói”, são considerados mitos, identidades e culturas do herói: trágico na tradição grega; da cavalaria andante na Idade Média; o percurso chamado de aventura, caminho de provas, tentações e ajudas sobrenaturais, a transformação; o retorno; o anti-herói; o vilão e releitura desses ícones na cultura e na mídia da contemporaneidade na publicidade, no cinema, telenovela, nas histórias em quadrinho e nos videogames.

- No subtema “A Magia do Espelho”, o espelho é referenciado na literatura infantil e infanto-juvenil, cultura popular; artes visuais, música brasileira e videogames; no mito de Eco e Narciso e olhar da sedução envolvendo narcisismo, negação da alteridade e padrões de beleza. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.65 e CBC, 2013, p.1-3);

- E, no subtema “Mitos e Ritos de Iniciação ou Passagem”, o mito é referenciado enquanto cultura e identidade cultural; mitos de lutas de titãs contra deuses da cultura clássica; mito como ritos que envolvem separação da família, segregação, individuação, reintegração social e agregação; mitos de iniciação nas culturas indígenas, judaicas; mitos de iniciação nas artes, nas mídias, mitos de Eros e Psiquê; mitos de iniciação e violências envolvendo gravidez precoce, alcoolismo e uso de drogas entre jovens. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.65-66 e CBC, 2013, p.1-3)

No CRMG, os campos temáticos dos três eixos do CBC são distribuídos em cinco campos temáticos dando continuidade aos conteúdos, mas ampliando as formas como os conteúdos serão referenciados, incluindo as novas modalidades de comunicação em que as linguagens são vivenciadas no tempo presente. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p.247-248). Conforme foi possível observar nesses documentos orientadores, adotados pela Secretaria:

- No campo “Jornalismo Midiático” estão as notícias, reportagens, entrevistas, artigos de opinião e anúncios radiofônicos e publicitários ampliados para multimídias, fotorreportagens, *vlogs*, *memes*, *remix*, *jingles*, *spots*, *gifs*, *banner*;

- No campo “Discussão na Vida Pública”, relatos, debates, palestras, ampliados em estatutos, regimentos, edital, atas, pareceres, abaixo-assinado, requerimento, carta de reclamação, enquete, dentre outros;

- No Campo “Práticas de Estudo e Pesquisa”, os verbetes de enciclopédia, textos, cartilhas de procedimentos, apresentações orais, artigos de divulgação científica, artigos de opinião, cartilhas de procedimentos, ampliaram-se para mesas-redondas, relatos multimidiáticos, mapas conceituais, cartografias animadas, infográficos, *podcasts*, vídeos, documentários, *slides* para apresentação;

- E, no “Campo Artístico Literário”, conto, crônica, dramaturgia, poesia, dramaturgia, resumos e resenhas de livro, ampliaram-se sinopses, *fanpages*, *bligs-vlogs*, *playlists* comentadas, *podcasts* culturais, *fanfics*, fanzines, *e-zines*, fanvídeos, *fanclipes*, *audiobooks*, ciberpoemas, biografias romanceadas, dentre outros. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p.247-248)

Foi possível observar que os eixos, com seus temas e subtemas, na grade curricular da proposta pedagógica do CBC, e de sua extensão no CRMG, pretendem desenvolver o ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos Anos Finais do Fundamental, conhecimentos dos estudantes acerca dos discursos das linguagens vivenciados na comunicação da vida cotidiana em gêneros textuais e gêneros literários, sem privilegiar um em relação ao outro gênero. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2012 e CRMG, 2018)

Assim, foi possível perceber uma ênfase maior ao ensino-aprendizagem da linguagem nos usos sociais básicos da vida cotidiana dos estudantes.

Considerando Bakhtin (2003), foi possível compreender que a linguagem, nesta perspectiva, pode ser conhecida como sendo um sistema de comunicação que fomenta os campos da atividade humana. Essa atividade se desenvolve por decorrência da multiplicidade das formas em que ela é socialmente utilizada em práticas convencionais da vida cotidiana. A linguagem, falada e escrita, é empregada na comunicação das pessoas em formas comuns ao entendimento e a absorção entre seus pares e grupos sociais, que fazem parte dos segmentos da sociedade com os quais convivem. A partir do momento, em que os enunciados dos falantes e escritores são colocados na prática da vida cotidiana, eles se tornam diferentes gêneros de discursos orais ou escritos da prática dialógica da linguagem.

A partir de estudos publicados por Borges (2012), foi possível entender que no uso social da linguagem, as palavras são “produtos de trocas sociais”, correspondendo-se às condições de vida de uma comunidade que fala, lê e escreve essas palavras, tornando-se próprias de uma comunidade linguística. O comportamento social em família, na rua, no lazer conduz a um determinado tipo de palavras e expressões, formando os gêneros discursivos, trazendo intenções comunicativas que são os enunciados que dão aos discursos características específicas.

Considerando Marcuschi (2002), foi possível entender que são discursos simples e estáveis quando a intencionalidade dos enunciados de quem fala ou escreve é objetiva, particular e se define por convenções estabelecidas pela relação produtor-destinatário, em formas padrões, ao exemplo de cartas, bilhetes, receitas, manuais. São discursos complexos e instáveis, porque mesmo formando um gênero, como o gênero literário, pode trazer discursos que, embora sejam ambos caracteristicamente literários, demonstram, uns para os outros, intenções subjetivas que dão a eles estilos distintos, no caso dos poemas, contos e romances.

Neste sentido, os gêneros textuais são textos com funções comunicativas nos campos da vida em sociedade, que geram tipologias de textos da qual, conforme Rojo (2021, p.1) buscam classificar os textos com base em suas características linguísticas e gramaticais”. Para esta especialista, os gêneros textuais são também denominados de textos informativos, descritivos, injuntivos, expositivos, narrativos, argumentativos, utilizados para o ensino-aprendizagem da boa leitura e escrita nas escolas, para ler e escrever notícias, informações, manuais, receitas, bulas, relatar fatos, narrar histórias, expor ideias, defender opiniões. (Rojo, 2005),

Os gêneros literários, conforme Costa (2008), são agrupamentos de textos que apresentam equivalências com relação à estrutura linguística gramatical, linhas discursivas com intencionalidades dialógicas e de efeitos para as pessoas leitoras. De acordo com Soares (2007), os tipos de gêneros literários mais comuns adotados nas escolas, partem da concepção clássica tripartida sobre a arte de escrever: a lírica, o épico e o dramático. Formam padrões de estilos dos gêneros literários modernos, que podem ser classificados em campos de narrativas, tendo a epopeia a base fundamental de onde surgiram o romance, o conto, a novela, a crônica e o ensaio; nos campos da dramática, de onde surgiram o teatro originários da tragédia, a da comédia e nos campos da lírica, que fundamentam as diversas formas de poesia.

A proposta pedagógica do CBC e do CRMG adota, como sugestão dos PCN, para orientar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, a consideração de que a leitura significa um trabalho processual ativo, para a “construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.” (Brasil; MEC, 1997, p.41).

Isto me conduziu a percepções de que a leitura e escrita são elementos indissociáveis dentro do ensino-aprendizagem das linguagens, por meio dos gêneros textuais em suas tipologias e por meio dos tipos básicos de gêneros literários.

Essa associação pôde ser compreendida, considerando Jakobson (1969), e Kock e Fávero (1983), que as linguagens são verbais e não verbais. Ela é verbal, quando produzida na forma de discursos falados e escritos; e não verbal, quando produzida por meio de diversas

expressões visuais, adquirindo variadas dimensões que se encontram para se equilibrarem no processo de compreensão de suas escritas, em leituras: a criatividade na qual se desenvolve a liberdade de sua criação e exteriorização; a materialidade onde são vivenciadas dentro dos sistemas fisiológicos humanos para a produção da fala e da escrita; semanticidade, onde os variados signos linguísticos produzem compreensões de sentido; e a alteridade onde linguagem está inserida no reconhecimento da história, política e social da natureza humana compartilhada, pela sua referência no tempo e espaço da memória.

Neste sentido, pode ser possível perceber que uma possa ser tão significativa quanto a outra, mesmo sendo o aprendizado da leitura que primeiramente se inicia com o desenvolvimento das primeiras leituras de mundo, para depois essa leitura ser sistematizada nas escolas, para serem escritas seguindo as regras gramaticais estabelecidas pelas convenções dos usos sociais da língua na linguagem da vida cidadã. Esta percepção pode encontrar sentido, considerando Kleiman (1989, p.10), ao explicar que “ler não é decodificar, traduzir, repetir sentidos dados como prontos, é construir uma sequência de sentidos a partir dos índices que o sentido do autor quis dar a seu texto”, sendo, portanto, uma construção de aprendizagens que socializam experiências de vida e visões de mundo.

4.3 SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS

MEC e Secretaria estabelecem, na proposta pedagógica do CBC e em sua extensão no CRMG que sua grade curricular seja colocada em prática, no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Fundamental, a partir de uma seleção de seu conteúdo programático nas escolas, por intermédio dos professores.

Consiste em um processo de adaptação desta grade curricular, para atender às necessidades educacionais dos estudantes, mas de maneiras que os objetivos da base nacional da educação, instituídos pela LDB, sejam cumpridos. Neste sentido, as escolas não podem diminuir a estrutura da grade curricular, não podem extrair conteúdos e nem minimizar as abordagens em que está proposto.

Esta seleção “se traduz em critérios de seleção de textos, de práticas pedagógicas de leitura e produção de textos, e de recursos linguísticos que deverão ser objeto de reflexão e estudo sistemático, a cada etapa de ensino” (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.17 e CBC, 2013, p.1-3). Trata-se, pois, de um processo de adequação periódica feita pelos professores, com atenção e acompanhamento da supervisão pedagógica, conhecimento da direção escolar, fundamentado no plano de aulas e no planejamento da escola.

O foco de atenção deste componente curricular é a linguagem em sua função de produzir discursos, em variadas ações linguísticas na prática cotidiana da vida em sociedade.

Esta máxima continua reverenciada no CRMG, ao enfatizar que esta seleção está nos critérios em que os textos são selecionados especialmente para “práticas pedagógicas de leitura e produção de textos, e de análise de recursos linguísticos”. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p.217)

As escolas, por terem o compromisso de seguirem a Base Nacional da Educação da LDB, de 1996, que define conteúdos básicos para formação escolar fundamental e conteúdos complementares para formação escolar cidadã, assumem, junto ao MEC e Secretaria, o compromisso de estarem voltadas para ensinar fundamentos básicos da língua e relacioná-los, às formas que essa LDB considera serem socializadoras, para tais fundamentos linguísticos serem praticados. (Brasil, MEC, 1996)

Observa-se, porém, um direcionamento dado entre MEC e Secretaria, a ser seguido pelas escolas, sob o entendimento de que os textos, de ambos os gêneros, são fontes mais voltadas para as aprendizagens básicas de leitura e escrita seguindo os padrões de usos das linguagens nos textos, do que serem referências para que a partir deles sejam desenvolvidos outros textos com base na realidade comunitária específica das turmas de estudantes. Existem considerações na proposta pedagógica com relação “as dimensões da recepção e da produção de textos” e observações às escolas para entenderem que “interpretar e produzir textos de determinado gênero são tarefas que podem apresentar diferentes graus de exigência quanto à ativação e à articulação de habilidades”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.18 e CBC, 2013, p.1-3)

Neste sentido, foi possível presumir que não se evidencia a priori, uma intenção de desenvolver o conhecimento das linguagens, junto aos estudantes, para formá-los enquanto pessoas leitoras e escritoras de gêneros textuais e literários para além dos orientados, mas a uma preparação para o conhecimento de seus usos básicos na vida cotidiana.

Na extensão do CBC em CRMG, orienta-se, ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos Anos Finais do Fundamental, o texto como um mecanismo para preparar leitores e escritores básicos. Reflete que textos, de ambos os gêneros, devam estar relacionados a variados contextos de sua produção e circulação na vida cotidiana para que o ensino-aprendizagem permita aos estudantes conhecimentos sobre a variação dos recursos linguísticos nos usos sociais básicos da língua por meio da leitura, da escuta e da produção para essas finalidades. (Minas Gerais; SEE, CRMG, 2018, p.217)

Foi possível compreender a continuidade dessa orientação pois, conforme descrito no CBC, as escolas são orientadas para concentrarem suas atividades pedagógicas, no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, garantindo que os estudantes estejam em constante convívio com textos “ de diferentes gêneros orais e escritos em circulação na sociedade; adequados do ponto de vista discursivo, semântico e formal e com níveis cada vez mais complexos de organização”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.80 e CBC, 2013, p.1-3)

Neste sentido, presume-se, o intento da proposta de dar mais significação ao ensino do uso da língua, para atender às necessidades comunicativas que são exigidas pela sociedade em seus diversos segmentos. Isto porque considera ser impossível utilizar um mesmo protótipo textual para servir como referência única para ensinar os estudantes a serem capazes de utilizarem a leitura e a escrita, em diversos contextos da vida quotidiana. Nela, a língua está textualizada em variadas formas de comunicação, baseadas em diferentes formas de falar, ler e escrever representativas aos gêneros discursivos básicos adotados no uso social da linguagem. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.80; CBC, 2013, p.1-3 e CRMG, 2018, p.217)

Por este motivo, as escolas devem entender a necessidade de que o texto no ensino-aprendizagem esteja referenciado em sua aplicabilidade nos usos primários da vida quotidiana. Passa-se a requerer, no trabalho pedagógico, a implementação de “textos orais e escritos representativos dos diversos gêneros, inclusive e em especial, textos produzidos em situações de interação diferentes daquelas do universo imediato do aluno”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.80, CBC, 2013, p.1-3 e CRMG, 2018, p.217)

Mas, as escolas devem estar cientes da impossibilidade de ensinar todos os gêneros em suas extensões e recriações. Serão dadas preferências para “textos reais dos gêneros em circulação na sociedade, começando pelos mais familiares aos alunos e se encaminhando para os mais distantes de sua experiência imediata”. Haverá, portanto, de se adotar os gêneros primários usuais e, ainda assim, não ensinar todos eles em um só momento. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.81, CBC, 2013, p.1-3 e CRMG, 2018, p.217)

É preciso associar a faixa etária dos estudantes com as complexidades dos textos em suas diversidades, para que “a função social e a estrutura” sejam melhor apreendidas e sendo necessário às escolas saberem que entre os gêneros do “domínio privado, como bilhetes, cartas, convites” e os de “domínio público, especialmente aqueles produzidos em situações de comunicação formal, como atas ou palestras” existem dificuldades e facilidades específicas no processo de ensino-aprendizagem. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.81-82, CBC, 2013, p.1-3 e CRMG, 2018, p.217)

A seleção se faz com o propósito de que os textos venham possibilitar os estudantes estarem aptos, ao final da etapa escolar, para serem interlocutores da linguagem oral e escrita, que os capacitem para a comunicação usual em assembleias, palestras, seminários, apresentações científicas e que os incentivem a demonstrar “disposição e sensibilidade” na apreciação da linguagem em sua função artística. O uso social da linguagem está definido em duas dimensões: a tecnicista e a artística. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.81-82, CBC, 2013, p.1-3 e CRMG, 2018, p.217)

Dentre as recomendações dadas às escolas para a seleção de conteúdos, presume-se que cada escola desenvolverá a didática do ensino-aprendizagem, ao critério das concepções que ela tenha acerca das necessidades e interesses dos estudantes matriculados em suas turmas. Neste sentido, foi possível compreender que este ensino-aprendizagem pode, então, ser desenvolvido em níveis de abrangências e profundidade que não podem ser percebidos, em cada contexto escolar local, a partir das orientações na proposta pedagógica. Mas, foi possível presumir que pela ênfase dada, nas orientações, ao conhecimento da linguagem para seus usos básicos no cotidiano abrem precedentes para serem ampliados. Conforme foi possível observar nesses documentos orientadores, adotados pela Secretaria, é orientada a utilização de textos:

- Que tragam marcas e variedades linguísticas, permitindo relacioná-las com a vida cotidiana, dentro das normas da gramática formal e fora de seu padrão;
- Complexos: que possam incentivar a ampliação do repertório cultural dos estudantes;
- Completos e, em caso de serem utilizados trechos, haver cuidado para que as unidades de sentido discursivas e semânticas sejam mantidas e não fragmentadas;
- Em suportes destinados ao público de infante-juvenil, incluindo livros literários, paradidáticos, revistas, suplementos de jornais, etc;
- De autorias especializadas e que dialogam diretamente com o público dos estudantes e que demonstrem possibilidades de haver sequenciamento da leitura dos textos, inclusive, em gêneros textuais científicos. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.81-82 e CBC, 2013, p.1-3)

Evidencia-se também que as escolas devem considerar a importância dos conhecimentos prévios de mundo, trazidos pelos estudantes, para serem utilizados como base de inferências relativas à coesão e coerência entre textos de ambas as procedências linguísticas. (Minas Gerais, SEE; CBC, 2005-2007, p.81-82, CBC, 2013, p.1-3 e CRMG, 2018, p.217)

Com relação à função didática dos textos as recomendações se estendem para que os textos sejam:

- Objetos de reflexão sistematizada de seus recursos linguísticos para que sejam correlacionados, em todas as suas dimensões, com o estudo da gramática de forma integrada.
- Possuidores de repertórios de recursos linguísticos dos quais possibilitem que um ou mais de seus recursos sejam importantes para o estudo sistemático das regras gramaticais.
- Adotar como objeto de estudo sistemático, desses recursos, a palavra e suas derivações e as ideias que expressam e relativizam oposições, ordens, pedidos, conselhos;
- Possíveis de serem avaliados os níveis das inferências, questionamentos e o desenvolvimento de raciocínios nas interlocuções e as possibilidades de apreensão e apropriação dos estudantes, considerando que algumas inferências podem ser ou não possíveis a todos;
- Portadores de condições para serem trabalhadas, passagens com interlocuções para serem explorados, conhecimentos sobre as variações linguísticas e figuras de linguagem ao exemplo de ironias e metáforas;
- Motivadores para ampliar compreensões de ideias, de seus sentidos e dos efeitos desses sentidos nos discursos dentro das interlocuções, imagens e mensagens implícitas.
- E as formas em que os recursos linguísticos possam favorecer o conhecimento das práticas sociais de linguagem, considerando suas condições de produção, suas características quanto ao gênero e suporte e seus fins para a vida cidadã.

Ressalta-se que, partindo dessas recomendações, é preciso que os professores considerem que “os objetivos de leitura interferem nas estratégias e nos resultados da leitura”, condizente para cada gênero de texto, são necessárias diferentes estratégias para a leitura. Adota como exemplo dessas diferenças a leitura de verbetes de enciclopédias com a finalidade de se obter uma informação ou de fazer seu resumo e a leitura de poemas cuja leitura se faz com estratégias diferentes entre lê-los para serem apreciados e lê-los para fazer descrições e estabelecer relações de marcas linguísticas e efeitos de sentido. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.82-83 e CBC, 2013, p.1-3)

Em sequência, o CRMG vem manter essas orientações para a seleção dos conteúdos da grade curricular, enfatizando que o ensino em língua portuguesa, nos Anos Finais do Fundamental, deve ser um aprendizado permanente para o exercício da vida cidadã, visando à formação de “locutores/autores e interlocutores capazes de usar a língua materna para compreender o que ouvem e leem e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas”. A partir de então, as linguagens, em sua diversidade de variações para a produção de discursos, abrem oportunidades para as

escolas selecionarem gêneros textuais e literários originários do mundo digital. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p.216)

Para o ensino-aprendizagem com as linguagens objetivando desenvolver habilidades de leitura e escrita, em textos orais e escritos dos gêneros textuais e literários da grade curricular da proposta pedagógica, MEC e Secretaria orientam os usos sociais da língua na vida cidadã, com manejo de sistemas simbólicos.

As dimensões da vida cidadã estão inseridas nos conteúdos complementares, integrados com os conteúdos básicos da grade curricular, abrangendo as culturas nos contextos da arte, saúde, sexualidade, família, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia. (Brasil, CNE, 1988)

Com as explanações de Sousa e Souto (2007), no CBC e de Almeida, Machado e Moreira (2018), no CRMG, foi possível compreender que o repertório de habilidades se inicia com a decodificação, cujo manejo simbólico se corresponde com o identificar, a partir de palavras, expressões, frases e orações nas linguagens verbal e não verbal, nos textos para o encontro de conceitos e suas significações relacionadas com vida social no cotidiano da comunidade escolar. Da decodificação parte-se para a inferência, cujo manejo se corresponde ao questionar e interpretar, para produzir relações de sentido dos conceitos. Desenvolve-se, em sequência a reflexão sobre esses conceitos, para culminar com o posicionar-se criticamente com autonomia e solidariedade. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2007 e CRMG, 2018)

Estudos acerca dessas habilidades me conduziram a percepções, de que ao serem assim propostas ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa para os Anos Finais do Fundamental, associando leitura e escrita, pode vir a motivar os estudantes desta etapa escolar o despertar de interesses para buscarem mais compreensões acerca de suas importâncias enquanto pessoas na vida cidadã. Neste sentido, foi possível perceber possibilidades, ainda que poucas, de as escolas ampliarem o objetivo central da Base Nacional da Educação, considerando a formação humana dos estudantes nos Anos Finais do Fundamental. Isto, considerando o uso de uma autonomia que lhe são dadas, ainda que de forma indireta, quanto a elas poderem selecionar conteúdos do ensino-aprendizagem, conforme orienta a proposta pedagógica que, por sua vez, é regida por essa Base. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

A partir de teorias do desenvolvimento humano refletidas em estudos de Cunha, Cunha e Ferreira (2020), foi possível antever que a formação humana tem por princípio a consciência do homem, que ao longo de sua vida, vai se tornando complexa, em suas necessidades de expressão, que o conduz a experiências que o torna um ser social. O pensar e o agir, em suas experiências, são ações, que passam a adquirir características de uma natureza considerada humana, que o possibilita se perceber na realidade. Isto o distingue dos animais. Sua relação

com a vida não está apenas para sua sobrevivência, como para os animais, pois suas experiências.

Encontrei mais compreensões em estudos de Campos, Rossini e Varani (2019, p. 178), ao refletirem que o ato de educar não se apresenta endógeno na sociedade; ele surge na reprodução do ser social como totalidade da experiência humana.

Considerando Leontiev (2014), foi possível perceber que a formação humana é um desenvolver da atividade da consciência determinando o curso de sua história em duas vertentes. Numa, a consciência se manifesta pelo biológico para satisfazer necessidades produtivas e na outra, nos fenômenos dessas necessidades, nos contextos sócio históricos em que este corpo esteja. Emparelhados, movem a atividade consciente no caminho de seu desenvolvimento, para que ela seja agente transformador da realidade que esta mesma consciência produziu.

Neste sentido, foi possível presumir que a formação humana, conforme Campos, Rossini e Varani (2019, p.179), está nas experiências que venham romper com uma educação com processos unilaterais de formação humana, para satisfazer ou as necessidades do ser *Sapiens*, para desenvolver pensamentos, ou do ser *Faber*, para desenvolver aptidões em busca de aprendizados em “atos criativos” por meio processos educacionais que proporcionem à pessoa se relacionar com os contextos históricos, políticos, sociais e culturais da realidade em sua vida cotidiana.

A aprendizagem vem, pois, a ser o elemento mediador entre essas duas necessidades, por meio de seus conteúdos para que na relação entre elas, possa haver intencionalidades e sentidos o humano ser um ser uma atividade integrada histórica e socialmente. E então, a formação humana de *uni* se transforma em omnidirecional, com aprendizagens, compreendendo o que as autoras me mostraram, que:

(...) “assim, é-nos caro ir à raiz da formação humana, concebendo-a como articulação entre espírito e matéria, objetividade e subjetividade, em que o trabalho é centralidade do ser social, expresso nas dimensões da arte, linguagem, política, ética, estética, entre outras, que compõem o humano genérico. (Campos, Rossini e Varani, 2019, p. 181-182)

Considerando Morin (2000), foi possível compreender que o conhecimento se desenvolve na pessoa humana por meio de uma correlação que acontece entre cérebro, mente e cultura, ligando inteligência à afetividade e não apenas à racionalidade. A mente é o ponto de ligação para orientar o humano entre suas reflexões, que se processam nas atividades cerebrais e as ações motivadas por essas reflexões vivenciadas no emocional, em experiências culturais de vida.

Neste sentido, foi possível perceber de que MEC e Secretaria orientam, pela proposta pedagógica do CBC, que, por sua vez, se estende no CRMG, que o manejo das simbologias encontradas no grande sistema cultural da vida cidadã, que une escolas e suas comunidades escolares, se desenvolva por meio dos discursos produzidos nas linguagens verbais e não verbais da arte, saúde, sexualidade, família, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

O ensino-aprendizagem simultâneo da leitura e da escrita nos conteúdos básicos e complementares, que estão agrupados nos três eixos e seus campos temáticos da grade curricular, se desenvolve a partir da palavra, enquanto elemento que se ressignifica nos usos sociais da língua durante a produção discursiva de expressões, frases e orações. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Sendo a linguagem, conforme refletem Sousa e Souto (2007, p.11), a “representação do pensamento” e o pensamento uma “representação do mundo” por intermédio do uso social da língua. Esta, por sua vez, torna-se o meio em que se vivem as experiências com essa linguagem, considerando que “pensamentos e representações são feitos de palavras e se constroem na interação contextualizada com o outro, ou no diálogo interno” dos estudantes, consigo próprios. Assim, eles encontram, por meio da decodificação, da inferência e da reflexão acerca das palavras, os símbolos por ela revelados, provocando nos estudantes, o manejo de suas representações, à medida em que vão formulando conceitos das palavras, e, com elas, desenvolver conhecimentos de mundo. (Minas Gerais, CBC, 2005-2007-2013)

Considerando Basílio (1987), foi possível compreender que as palavras assumem posições gramaticais que definem áreas específicas para o desenvolvimento de seus estudos e análises dentro da normatização do sistema linguístico da oralidade e da escrita. No campo morfológico, para Moraes (2016), as palavras são classificadas sobre os aspectos de sua formação e estrutura e são consideradas elementos que não estabelecem dependência entre si, para poderem compor livremente um enunciado que alguém quiser. Em razão das palavras apresentarem, às vezes, algumas dependências entre si para formarem alguns tipos de enunciados, considerando Câmara Júnior (2004), esta ligação que passa a existir entre elas, as obrigam a exercer uma série de funções na escrita que se estabelecem no campo da sintaxe.

As palavras se reinventam com criatividade. Podem se tornar híbridas, permitindo se formarem com a união de vocábulos originalmente gregos e latinos, e podem adquirir novas expressões linguísticas sobre sua nacionalidade original. Algumas vezes se transformam na reprodução de vozes, sons e ruídos típicos das emoções e reações das pessoas, animais, da natureza e costumam apresentar suas intimidações, quando sofrem processos de redução na

composição integral que possuem, minimizando-se a siglas e abreviaturas. (Basílio, 1987), (Câmara Júnior, 2004) e (Moraes, 2016).

Vem condizer com o que Sousa e Souto (2007-2013) refletem no CBC, de que as palavras são expressas na língua para produzirem frases e orações desenvolvendo-se em textos dos discursos, nos processos comunicativos entre as pessoas em diversas situações. São enunciados que trazem materialidades, que são os sons da fala e as formas em que são escritas e também expressam imaterialidades, que são os sentidos extraídos durante a prática de usos da língua, possibilitando ampliação de conhecimentos de mundo e vivências de valores humanos entre seus interlocutores. (Minas Gerais, CBC, 2005-2007-2013)

De acordo com Câmara Júnior (2004), as palavras são dotadas de sentidos, dos quais são extraídos conceitos que as qualificam portadoras de significados. Existem duas perspectivas a serem escolhidas, seja pelo sentido denotativo, em que a palavra é considerada no plano concreto em que ela se apresenta de forma literal, seja pelo sentido conotativo, em que é absorvida simbolicamente no plano figurado.

Considerando, tanto Basílio (1987), quanto Moraes (2016), a diferenciação dos sentidos da palavra começa a ser observada quando a relação de seus significados se aproximam em sinônimas, ou quando suas significações se tornam opostas, por serem antônimas. Mesmo existindo uma grande variedade de sentido, seus significados adquirem capacidades comuns para serem compreendidos. Assim, as palavras podem ser homônimas, quando são iguais tanto na grafia, quanto na pronúncia; homógrafas, quando esta diferença ocorre apenas em sua sonoridade; e homófonas, quando suas pronúncias permanecem iguais, mas tendo suas grafias diferentes.

Mesmo que amplamente sabido, faz-se necessário rememorar mais uma vez que, conforme Câmara Júnior (2004), com palavras, a escrita se compõe em frases, orações e períodos. Frase significa uma ou mais palavras em sequência, grafadas para formar o sentido completo de um enunciado. Movidas pelo desejo de entonação de quem a concebe, pode interrogar, ordenar e expressar emoções, tornando-se por consequência uma frase verbal, quando possui um verbo dentro do enunciado, ou nominal, quando o verbo não se encontra presente. A frase se torna uma oração quando em seu enunciado há um verbo concebendo uma estrutura sintática, identificando-se a prática da ação declarada pelo verbo por um sujeito determinado, indefinido, oculto, podendo incluir ou não predicado atribuído ao sujeito e complementos nominais e verbais. Quando a frase é constituída de duas ou mais orações ela se torna um período simples ou composto.

A partir de estudos nesses gramáticos, observo que as palavras passam a ser instáveis, podendo produzir variações por meio de flexões, que irão interferir na natureza primária que trazem consigo e se tornam versáteis, modificando-se em gênero, número e grau, mas, que as submetem ao aprisionamento das classificações gramaticais. Mesmo assim, as palavras encontram formas para utilizar da magia que nunca irão perder. Uma palavra pode se tornar um substantivo quando ela é reconhecida como um nome de pessoa, lugar, objeto, seres e até mesmo ações, variando-se em masculino ou feminino; plural ou singular; no aumentativo ou diminutivo. A condição substantiva da palavra adquire a liberdade de variar-se, apoiando-se sempre na sua forma primitiva para formar composições ou manter sua estrutura original para derivar-se em outras palavras. (Basílio, 1987), (Câmara Júnior, 2004) e (Moraes, 2016).

Embora a proposta pedagógica considere que, o aprender a língua nos Anos Finais do Fundamental envolve domínio do código do sistema gramatical, para melhor compreender as regras linguísticas nos discursos, orienta para que a linguagem motive interesses voltados para conhecimento das importâncias nas relações entre emissor e receptor no processo das interlocuções discursivas. (Minas Gerais, CBC, 2005-2007-2013)

Considerando Leontiev (1977), foi possível desenvolver percepções de que essas relações possibilitam aos estudantes compreender as linguagens enquanto atividade humana, para se sentirem humanos para praticá-la com solidariedade na vida cidadã. Essa atividade não permanece do lado de fora do pensamento das pessoas que a produziram, refletindo-se nos ambientes da vida em sociedade e onde suas linguagens são vistas agindo no mundo. Elas retornam, modificadas com os efeitos de suas conexões, para o pensamento de onde surgiram para serem redimensionadas em novas produções discursivas, influenciando no desenvolvimento intelectual das pessoas, tendo como exemplo os estudantes dos Anos Finais do Fundamental do sistema público de Minas Gerais, conforme proposto nas finalidades de seu ensino-aprendizagem.

Entretanto, de acordo com Bagno (2005, p. 63-64), inicia-se a educação linguística pelo conhecimento da língua materna, que se amplia com o desenvolvimento de saberes que ela traz acerca das linguagens “que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir”, unindo os campos ideológicos das regras, com os campos do imaginário de suas representações simbólicas. Neste sentido, faz-se necessário considerar em suas práticas pedagógicas, que os estudantes dos Anos Finais do Fundamental já trazem esta formação iniciada junto às suas famílias e comunidades, significando conhecimentos prévios, a partir dos quais, esta formação linguística pode vir a ser sistematizada nas escolas.

5 FUNÇÕES DOS CONTEÚDOS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

Neste capítulo, apresento minhas compreensões geradas com esta pesquisa descrevendo funções dos conteúdos da proposta para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos Anos Finais do Fundamental do sistema público educacional de Minas Gerais.

5.1 FUNÇÕES DOS CONTEÚDOS

Com base nos estudos da proposta pedagógica, foi possível compreender que os conteúdos de Língua Portuguesa adquirem duas funções no ensino-aprendizagem dos Anos Finais do Fundamental do sistema público educacional de Minas Gerais. Isto porque MEC e Secretaria orientam as escolas considerarem duas atribuições dadas ao ensino-aprendizagem com as linguagens: uma para a linguística e outra para formação cultural. Embora tendem a serem consideradas dois objetivos educacionais distintos, face a pouca objetividade em que suas correlações são feitas nas orientações, foi possível compreender que possam ser desenvolvidas associadamente, por serem partes que se tornam interdependentes entre si, considerando que acima do objetivo para as linguagens há o de preparar os estudantes para cidadania. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Foi possível observar essa possibilidade dentro do que se prescreve para cumprimento do objetivo central da Base Nacional da Educação, da LDB de 1996, que é a oferta de uma educação básica, tendo em sua grade curricular uma parte de conteúdos comuns para uma educação fundamental. Visa à erradicação do analfabetismo, evasão e abandono escolar em todas as escolas brasileiras e uma parte com conteúdos diversificados para uma educação complementar, com referências nas culturas regionais. Essas duas partes devem, portanto, estarem integradas para preparar os estudantes para o mundo do trabalho e da cidadania. (Brasil, MEC, 1996)

A primeira função observada dos conteúdos é de ser um processo de consolidação da alfabetização e do letramento escolar. Propõe-se uma formação fundamental linguística, sistematizada na gramática escolar, para os estudantes desenvolverem habilidades básicas para decodificar, inferir e refletir sobre os discursos tidos como os ideais das linguagens, verbais e não verbais, no convívio das pessoas na vida cotidiana. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Foi possível perceber que se pretende, com os estudantes, desenvolver um processo de ensino-aprendizagem a partir de ampliação dos significados e funções das palavras considerando a simbologia de suas expressões, para delas serem produzidas frases, orações e textos, com autonomia e posicionamento crítico, enquanto cidadãos solidários. Essas habilidades deverão ser demonstradas, na leitura e na escrita, referenciadas em gêneros textuais informativos, injuntivos, narrativos, expositivos, argumentativos nos tipos textuais carta, relatório visando à uma formação linguística de nível fundamental. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Neste contexto, foi possível observar uma tendência nas funções dos conteúdos para servirem de apoio para consolidarem a alfabetização e o letramento escolar considerando que os temas e subtemas dos três eixos da grade curricular são trabalhados sincronicamente, e isolados, uns dos outros, de forma que se possibilite dar ênfase a uma formação correspondente ao tema específico de cada um desses eixos. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

No Eixo I – Compreensão e Produção de Textos, sejam eles orais ou escritos em diferentes gêneros, por meio de escutas, leituras e escritas. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.34; CBC, 2013, p.1-3)

Nos eixos do CRMG, esta compreensão e produção textual continua inserida para o desenvolvimento de autonomia e fluência, por meio de suas experiências com leituras, escutas e produções de textos orais e escritos compartilhando ideias e sentimentos vivenciados no cotidiano social dos estudantes. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p. 211)

No Eixo II - Linguagem e Língua, para desenvolver compreensões sobre as convenções da língua escrita e suas necessidades; da escrita como simbolização da fala; para reconhecimento das variações linguísticas em seus contextos de utilização; para uso das variações linguísticas na língua portuguesa (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.55 e CBC, 2013, p.1-3)

Nos eixos do CRMG, para fazer o emprego adequado das variedades linguísticas e estilos de linguagens nas situações de comunicação, considerando interlocuções e os gêneros do discurso nos textos. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p. 211)

Nos eixos do CRMG, para apropriação da linguagem escrita enquanto prática interativa e “utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada”, com autonomia e protagonismo. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p. 211)

No Eixo III - A Literatura e outras Manifestações Culturais, no campo Mitos e Símbolos Literários na Cultura Contemporânea, para leitura de textos literários, reconhecendo suas

variações e as convenções que estipulam os diferentes gêneros literários; atuar em ações coletivas para apresentação e debate dos textos literários. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.64-65 e CBC, 2013, p.1-3)

Em “Feiticeiras e Fadas”, para compreender a narrativa e a função das personagens no enredo das histórias nos livros literários; reconhecer em diferentes gêneros literários especificidades e valores nas personagens, comparadas com as duas figuras tematizadas e para desenvolver contação e recontação de textos dramáticos, redimensionando essas figuras. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.64-65 e CBC, 2013, p.1-3)

Em “Heróis”, para compreender, conforme na mesma proposta orientada para o subtema anterior, heróis épicos e trágicos, heróis de cavalaria medievais, anti-heróis e vilões. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.64-65 e CBC, 2013, p.1-3)

Em “Magia do Espelho”, para reconhecer a simbologia do espelho em diferentes gêneros textuais narrativos, poéticos e dramáticos; símbolos do mito Eco e Narciso em diferentes textos literários e manifestações culturais; cosmogonias em narrativas míticas sobre a criação do mundo e o desenvolvimento civilizatório da humanidade, para inferir sobre conceitos e fazer relações de sentidos acerca de narcisismo; forças sobrenaturais e seus antagonismos. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.65-66 e CBC, 2013, p.1-3)

Em “Mitos e Ritos de Iniciação ou Passagem”, para compreender, nas mesmas propostas do subtema anterior, considerando os mitos e rituais. (Minas Gerais, SEE; CBC, 2005-2007, p.64-65 e CBC, 2013, p.1-3)

Nos eixos do CRMG, para envolvimento com práticas de leitura literária, viabilizando “o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento”, de forma a reconhecer, por meio da experiência com o literário, possibilidades humanizadoras e transformadoras. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p. 212)

E, no CRMG, para selecionar e reconhecer variados gêneros textuais enquanto espaços de manifestações, discussões e negociações de ideias, valores e sentidos. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p. 212)

Os estudos nesses documentos me trouxeram compreensões de que a segunda função dos conteúdos vem a ser a de servirem para promover um redimensionamento da função linguística, ou seja, desse processo de alfabetização e letramento escolar, visando à uma formação complementar para a cidadania aplicada à vida cidadã, com base nas culturas que envolvem as escolas e suas comunidades. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Foi possível compreender que possa existir a possibilidade deste redimensionamento, considerando pretender o desenvolvimento de habilidades, junto aos estudantes, para demonstrarem suas competências de leitura e escrita, também a partir de gêneros literários. Orientam-se a serem referenciados em mitos e fábulas da literatura mundial e em manifestações culturais brasileiras refletidas na cultura regional de Minas Gerais. Sugere-se que sejam utilizados para promoverem reflexões nos estudantes sobre ensinamentos básicos do bem viver em sociedade o que pode vir a influir em uma formação cultural básica dos estudantes para aquém, possivelmente, da formação linguística evidenciada. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Embora oriente-se pela proposta pedagógica, para que essas duas funções sejam desenvolvidas simultaneamente, foi possível observar indicações de que o ensino-aprendizagem com as linguagens deva partir da primeira função linguística dos conteúdos. Isto, considerando estarem os objetivos dos Anos Finais do Fundamental voltados para as habilidades de leitura e escrita. Orienta-se, especialmente, à esta etapa escolar aprofundamento no desenvolver dessas habilidades. Em síntese é um processo sequencial: sai da decodificação do sistema alfabético explorando conceitos com mais complexidades incentivando reflexões, passando por inferências a partir de conhecimentos prévios para a interpretações e estabelecimento de relações lógico-discursivas de forma autônoma. Parte-se de palavras e frases, para leitura e escrita de orações e textos. Todavia, orienta-se para que essas duas funções estejam em sintonias entre si para justificar o que é proposto no sentido de desenvolver, simultaneamente, os conteúdos básicos, junto aos conteúdos complementares. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Foi possível compreender que essas duas funções são orientadas para se desenvolverem, simultaneamente, para possibilitarem a interdisciplinaridade, conforme proposta no CBC e a transdisciplinaridade, no CRMG. Considerando Japiassu (1976), foi compreender o que a união entre essas duas funções dos conteúdos pode vir a contribuir com o ensino-aprendizagem que bem pode ser aplicado ao de língua portuguesa. Promovem interações não apenas entre os conteúdos dentro dos temas, mas entre os temas e entre os eixos da grade curricular, mas dependendo do nível de condições que as escolas tenham para viabilizarem essa interação de forma a atenderem a necessidade pedagógica local, a partir de uma proposta pedagógica com orientações gerais.

Conforme Japiassu (1976), acontece na maioria das escolas dois níveis muito semelhantes. O primeiro, a multidisciplinaridade, um grupo de conteúdos são ensinados em torno de um tema geral, sem estabelecer nenhuma relação entre esse tema e os conteúdos, que

permanecem enquadrados em seus campos de interesse, hierarquizando o conhecimento. O segundo, a pluridisciplinaridade, que já se estabelece uma interação entre os conteúdos, mantendo a ordem em que são praticados, mas sem influência do conhecimento superior sobre os demais. O terceiro é a interdisciplinaridade, que adota um dos conhecimentos considerados mais importantes para a grade curricular, que irá ser a referência para diálogos e interação entre os demais conhecimentos, formando um determinado grupo de conteúdos reunidos, formando por sua vez, um eixo cuja denominação se faz pelo próprio do nome, do conhecimento considerado superior, para que a partir dele a interação aconteça entre os demais. E no quarto nível, a transdisciplinaridade, que acontece quando se elege um conhecimento superior a todos dos eixos ou componentes curriculares que se torna a referência da interação entre eles.

Para isto, pretende-se que essas duas funções dos conteúdos não apenas estejam interdependentes, integrando a parte fundamental linguística e a parte complementar cultural, mas que também geram uma interdependência entre os temas de ambos os conteúdos e entre os eixos em que estão agrupados, para unir a reflexão da produção de conceitos com vivências de sua prática na vida cidadã. Foi possível compreender isto em Santos (1999), ao refletir que “território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência”. (Santos, 1999, p.7)

Neste sentido os conteúdos passam a terem a função de ampliar os territórios educacionais dos tempos e dos espaços de ensino-aprendizagem das salas de aulas para os ambientes da comunidade escolar. Isto, pois, considerando Freire (1991), todo ambiente comunitário em que vivem as pessoas, tem a função de educar, porque possuem conteúdo das histórias de suas vidas, dos quais se originam os conteúdos que sistematizados nas escolas, por ser a educação um processo de ensino-aprendizagem dialógico e dialético, entre realidades históricas, políticas, sociais e culturais, unindo escola e cidade.

Neste sentido, compreendi em Santos (1999), que por ser o território um lugar que se constitui não apenas de construções urbanas para a organização de loteamentos, para administração e controle das políticas urbanas, indo além da geografia racional, mas também, um lugar para a construção de identidades das pessoas que dentro dele vivem e convivem com suas culturas.

Esses territórios passam a significar, considerando Lopes e Vasconcellos (2006, p.118), “a constituição de espaços destinados a um determinado grupo social, nos aproxima da dimensão de território, pois possibilita a construção de identidades culturais”, formando nesses lugares, geografias de experiências, onde a escola encontra funções para tornar os conteúdos do

ensino-aprendizagem mais próximos da realidade social e cultural. Assim, os estudantes dos Anos Finais do Fundamental, desde suas infâncias, poderão encontrar correspondências com mitos, fábulas e ritos provindos de ancestralidades, tradições, costumes e crenças das quais fazem parte.

Foi possível desenvolver concepções sobre o sentido das duas funções dos conteúdos da grade curricular do CBC e do CRMB, para atender ao objetivo central da Base Nacional da Educação. Considerando os professores Vera Candau e Antônio Moreira (2007, p. 26-27), “o currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura”. Assim, foi possível entender que a função *inter*, *multi*, *pluri* e transdisciplinar dos conteúdos, podem dar ao currículo um sentido para formação pedagógica e cultural, pois o faz tornar-se um território onde acontecem processos de encontros e desencontros de experiências de vida, gerando tensões e compreensões para que o processo de ensino-aprendizagem seja integrado com o processo de construção das identidades culturais vivenciadas pelos estudantes.

5.2 CONSOLIDAR ALFABETIZAÇÃO PARA FORMAÇÃO LINGUÍSTICA

A partir dos estudos na proposta pedagógica foi possível presumir que pode tornar-se um grande desafio para as escolas desenvolverem plenamente as duas funções dos conteúdos, de forma simultânea, no ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos Anos Finais do Fundamental, sem que os estudantes estejam com o processo de alfabetização e o letramento básicos consolidados. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

MEC e Secretaria orientam as escolas, por intermédio da proposta pedagógica do CBC e em sua extensão no CRMG, sobre este processo. Conforme refletido por Sousa e Santos (2007, p. 55), orienta-se o conhecimento da linguagem verbal em suas modalidades, variedades e registros para compreender a língua na norma padrão e não padrão enquanto “fenômeno histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

De acordo com essas especialistas que elaboraram a proposta, considera-se o conhecimento da produção dos discursos linguísticos, a partir das palavras, nos modos: semântico, significando “a criação de novos sentidos para palavras, expressões e frases, e seus efeitos de sentido”; lexical, sendo “os processos mais produtivos no português brasileiro atual e seus efeitos de sentido; e a utilizada por empréstimos, sendo “os estrangeirismos e seus efeitos

de sentido. Inclui também conhecimento da derivação das palavras em suas diferenciações na língua padrão e não padrão. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

Para o desenvolvimento de frases de período composto, conforme Sousa e Souto (2007, p.58-62), com o uso pronominal com ênfase no uso do pronome pessoal; a argumentação e flexão verbal e nominal, os sintagmas nominal, adjetivo e adverbial na estrutura das orações e pontuação. E, para frases do período composto, com o uso dos processos de coordenação e subordinação considerando as relações lógicas, pela semântica das palavras, e a discursiva dentro do tema e pontuação. (Minas Gerais, SEE; CBC, 2005-2007-2013)

Foi possível compreender que essas bases precisam estar compreendidas com autonomia pelos estudantes, para que eles tenham condições de desenvolverem as funções dos conteúdos no Eixo I - “Compreensão e Produção de Textos” para aprofundamento das habilidades de leitura e escrita de textos de gêneros textuais e literários. Adota-se como referência os contextos nos quais os textos são produzidos, circulam e são recepcionados pelas pessoas. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

Envolve-se a este processo, conforme Sousa e Souto (2007, p.34-36), conhecimento sobre as relações entre título, subtítulo e partes do texto e seus temas, considerando o que está implícito, explícito e nas entrelinhas, a consistência considerada na “pertinência, suficiência e relevância das ideias do texto”. Esta compreensão é feita com base na linguagem verbal, envolvendo uma seleção lexical, e na linguagem não verbal, envolvendo “sons, ícones, imagens, grafismos, gráficos, infográficos, tabelas” em seus discursos produzidos, para fazer inferências sobre seus sentidos e efeitos. Inclui conhecimento da intertextualidade e da metalinguagem nos textos pelas figuras de linguagem: paráfrase, paródia, epígrafe e citação. (Minas Gerais, SEE; CBC, 2005-2007-2013)

Considerando as especialistas, envolve também o conhecimento nos textos de discursos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos, injuntivos, relatos e em discursos poéticos, produzidos nas linguagens verbal e não verbal de gêneros textuais. Inclui o conhecimento desses discursos em jornais e referência bibliográfica. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

Foi possível compreender que os gêneros literários são orientados para que seus conteúdos tenham a função de envolver os estudantes com a imaginação e a emoção. Orientam diferentes gêneros literários, uma vez que tenham feiticeiras, fadas, heróis e deuses enquanto personagens centrais e com histórias em que elas estejam envolvidas com mitos e ritos de iniciação e passagem de conhecimento, comum e universal, na cultura ocidental.

Conforme refletido por Sousa e Souto (2007, p.63-64), esses conteúdos têm a função de promover o reconhecimento “do texto literário como lugar de manifestação de valores e ideologias”, para os estudantes reconhecerem nas personagens e em suas histórias, símbolos para servirem de inspiração e os reproduzirem na cultura contemporânea. O intento é motivar os estudantes a se posicionarem “criticamente frente a ideologias e valores veiculados por mitos e símbolos em circulação na sociedade contemporânea”, decodificando, inferindo e refletindo sobre essas histórias e suas personagens nas novelas, no cinema, nos jornais e na mídia em geral. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

Neste sentido, foi possível presumir que possa haver tendências nesses conteúdos de se servirem a ensinamentos sobre a moral e aos bons costumes para a vida cidadã, cujas mensagens tragam aconselhamentos considerados úteis para os estudantes que estão entre a fase da infância para a pré-adolescência e adolescência. Entretanto, de acordo com (Sousa e Santos, 2007, p.64-66), o intento seja o de que sirvam para a construção de subjetividades nos estudantes por meio da valorização da literatura associada a “outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo” para a adoção de comportamentos tidos como os ideais na vida cidadã, prevendo com isto atender o objetivo central da Base Nacional da Educação. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

E foi possível perceber que também é orientado, na proposta pedagógica, o uso de livros literários está no sentido de conhecê-los em suas informações perigráficas, significando: “capa (sobrecapa, primeira, segunda e quarta capas, orelhas, lombada); falsa folha de rosto, folha de rosto e ficha catalográfica, dedicatória e agradecimentos, epígrafe, apresentação, prefácio e posfácio e ilustrações”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

No CRMG, foi possível observar que esta função de consolidar a alfabetização do CBC, é mantida para os gêneros textuais, mas com mudança de referência de abordagem dos gêneros literários. Feiticeiras, bruxas e deuses nas histórias, indicadas para a formação de condutas, são tiradas da etapa escolar de Anos Finais para serem contempladas na etapa de Anos Iniciais e, com a função de contribuir com o desenvolvimento de ludicidades e não como ensinamentos para a vida cidadã. Não indicam personagens símbolos para serem referências na produção de simbologias com a sociedade contemporânea. Mas orientam processos similares para a formação de princípios éticos, estéticos e políticos para a atuação cidadã solidária, tendo como referência de inspiração, símbolos icônicos da diversidade cultural, difundidos na mídia atual e não mais limitados aos protótipos anteriores. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018)

Estudos nessas fontes me trouxeram possibilidades de presumir, que o consolidar a alfabetização vem a ter ascendência entre as duas funções dos conteúdos de língua portuguesa

da grade curricular dos Anos Finais. Isto, considerando os resultados nas avaliações sistêmicas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), disponibilizadas no Sistema Mineiro de Avaliação da Secretaria, comprovam que, embora as etapas escolares de Anos Iniciais tenham demonstrado avanços, não superiores aos comparados com os Anos Finais, em leitura e escrita. As intenções para a universalização do Ensino Fundamental, no sistema público educacional de Minas Gerais, não se concentraram para as duas etapas escolares. (Minas Gerais, SEE, 2005-2019)

MEC e Secretaria adotam a conceituação de analfabetismo pelas definições da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). De acordo com o Centro de Referência em Educação Integral, essas instituições classificam as pessoas como analfabetas, sendo aquelas “que não conseguem executar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases”. As pessoas analfabetas são categorizadas em três níveis. No rudimentar, leem e escrevem, mas ainda não conseguem “localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares; leem e escrevem números usuais; realizam operações matemáticas simples”. No básico, “leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações com pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas de operações simples e têm noção de proporcionalidade”. No pleno, não possuem dificuldades para compreensão e interpretação de” textos usuais” e resolvem problemas mais complexos “envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos”. Já, o analfabeto funcional, refere-se à pessoa que tem habilidades desenvolvidas apenas para “escrever seu próprio nome, ler frases de pouca complexidade e/ou familiares e executar operações matemáticas simples”. (Centro de Referência em Educação Integral, 2021)

Considerando Almeida, Davis, Silva e et. al. (2013), foi possível desenvolver concepções de que em razão das políticas educacionais não se inclinarem para ações específicas dos Anos Finais do Fundamental, voltadas para solução das dificuldades dos estudantes para se adaptarem a uma nova organização dos conteúdos, e a um aprofundamento de suas abordagens em níveis mais complexos, que exigem habilidades de leitura e escrita já consolidadas. Embora preconizado interesse no analfabetismo no objetivo central da Base Nacional da Educação, há poucas demonstrações de ações feitas para solucionar este problema nas referidas gradações, igualando, possivelmente, esta etapa escolar em uma mesma condição.

Me trouxe motivações para supor que essas concepções condizem com as reflexões da professora Magda Soares (2004, p.96), de que existem pesquisas, com base em evidências demonstradas pelas avaliações sistêmicas, “identificado problemas nos processos e resultados

da alfabetização de crianças no contexto escolar, insatisfações e inseguranças entre alfabetizadores, perplexidade do poder público e da população diante da persistência do fracasso da escola em alfabetizar”, sendo um dos motivos para o processo de alfabetização ser repensado quanto às suas práticas nas escolas.

Isto me conduz a presumir que influi na prevalência da função dos conteúdos no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Fundamental, com relação à matéria prima para o trabalho pedagógico. A palavra, para a produção de conceitos com inferências e reflexões, por parte dos estudantes desta etapa escolar, fica limitada para gerar sentidos mais significativos a prepará-los para a cidadania, nas complexidades que os envolvem em seus variados contextos da vida cidadã. Esta limitação pode influir também com relação à abrangência e profundidade em que os conteúdos podem vir a desenvolver as habilidades de leitura e escrita, conforme MEC e Secretaria pretendem nos escritos da proposta pedagógica do CBC e do CRMG no sistema público de Minas Gerais. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Neste sentido, a palavra nas frases e orações, se limitarão a expressar o pensamento dos estudantes apenas com objetivos alfabetizadores, para a vida cidadã baseada apenas na gramática. Conforme Basílio (1987); Câmara Júnior, 2004 e Moraes (2016), explicam, foi possível compreender que, gramaticalmente, a função *palavra* pode assumir a atribuição de qualificar um nome assumindo uma condição adjetiva, mas não é apenas isto que ela pode ser. Ela é um artigo a partir do momento em que precede um substantivo, com a função de determinar ou generalizar, de forma definida ou indefinida. É um numeral quando passa a indicar uma posição cardinal, uma sequência ordinal, ou uma quantidade fracionária, coletiva ou multiplicativa. Torna-se um pronome quando assume a função de substituir ou acompanhar o substantivo definindo, qual é a relação pessoal, de tratamento especial, de posse e sobre as condições relativizadas, interrogativas, ou indefinidas que se estabelecem entre *eu, tu, ele e ela, nós, vós, eles e elas*, tornando-se pessoas integrantes dos discursos, mas ficam as palavras. Quando as palavras se manifestam em forma de uma ação passam a ser verbos, que podem variar-se em primeira, segunda e terceira pessoa dos discursos, tanto no singular ou no plural, acontecendo no presente, passado, ou futuro, de modo a sugerir, induzir ou ordenar de forma ativa ou passiva, sem tanto considerar sua função reflexiva.

Entretanto, de acordo com Soares (2014), a alfabetização é uma palavra a ser considerada em seus sentidos plurais, porque vem requerendo reflexões sobre seus sentidos a partir de diferentes saberes pedagógicos e diferentes formas de fazê-los na prática, difundindo

teorias com vistas ao desenvolvimento dos estudantes nos campos fonológico, construtivista e sociocultural.

Considerando reflexões de Ferreiro (2017), de que embora seja adotado o construtivismo para o ensino-aprendizagem alfabetizador nas escolas, inspirado em Piaget, associado a práticas pré-estabelecidas para cada um dos estágios etários: o sensorio motor de 0 a 2 anos de idade; o pré-operacional, de 2 a 6 anos; o das operações concretas, de 7 a 11 anos, que por sua vez, seguirá para o das operações formais, quando a partir dos 12 anos, a cognição se desperta as possibilidades complexas do pensamento lógico e dedutivo, raciocinando sobre hipóteses. Não deveriam, portanto, ser práticas uniformizadas, porque existem necessidades específicas, trazidas por cada estudante, nascidas de suas próprias descobertas sobre o mundo, o que não caberia uma uniformização dessas práticas. Ou mesmo que também se considere, com base em Vygotsky, que em todas as idades e séries escolares, o importante de ser levar em consideração na alfabetização, sejam as influências das interações entre os estudantes e os contextos históricos, sociais e culturais que os envolvem no mundo, revelam também, que ao processo de alfabetização são requeridas múltiplas formas para o ensino-aprendizagem.

E, retomando considerações de Soares (2014), foi possível compreender que as teorias, embora distintas, procuram ir ao encontro “do processo de alfabetização que se constitui de um desenvolvimento psicogenético que ocorre simultaneamente ao desenvolvimento da consciência fonológica, que apoia e suscita o desenvolvimento psicogenético”, tendo o interesse no “desenvolvimento linguístico-textual e discursivo, inerente à entrada no mundo da escrita, tudo isso sujeito a características sociolinguísticas, e a contextos socioculturais e sócio-históricos específicos” dos estudantes. (Soares, 2014, p.32-33)

5.3 CONSOLIDAR O LETRAMENTO ESCOLAR

Os estudos na proposta pedagógica do CBC me trouxeram compreensões de que a o letramento escolar pode ser observado nas orientações da proposta pedagógica do CBC.

No CBC, no Eixo I, de sua grade curricular, indica-se a leitura de textos de jornais, em formas autônoma e produtiva. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.34 e CBC, 2013, p.1-3)

Nos eixos do CRMG, para compreender a língua “como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” e relacioná-las às manifestações históricas, sociais, culturais da língua, em sua utilização nas variadas formas para a construção de identidades. (Minas Gerais, SEE e CRMG, 2018, p. 211)

No CBC, o Eixo II, indica se desenvolver compreensões das manifestações da língua nos acontecimentos históricos, sociais, culturais, e como processo de construção das identidades culturais das pessoas e suas comunidades; para valorizá-la na escrita, enquanto bem cultural para mudanças sociais; senso crítico, ético e sem preconceitos com relação aos usos da língua na comunicação em sociedade. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.55 e CBC, 2013, p.1-3)

Nos eixos do CRMG, para compreender as variações linguísticas desenvolvendo “atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos”. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p. 211)

No CBC, o Eixo III, tematizando Mitos e Símbolos Literários na Cultura Contemporânea, indica o reconhecimento das manifestações de ideias e culturas nos textos literários; da mitologia com seus valores e simbologias, fazendo relações com a vida social e cultural contemporânea; da Literatura e de outras manifestações culturais para serem valorizados; para compreender a Literatura enquanto possibilidades de se compreender o mundo e a pessoa. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.64-65 e CBC, 2013, p.1-3)

No subtema deste Eixo III “Feiticeiras e Fadas”, para reconhecer a importância da mulher e do feminino em suas representações sociais e culturais; para desenvolver senso crítico e avaliativo dessas figuras em textos literários. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.64-65 e CBC, 2013, p.1-3)

No subtema “Heróis”, inclui, além do que é proposto no subitem anterior, reconhecer a figura de heróis como matrizes de grupos sociais e de culturas. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.64-65 e CBC, 2013, p.1-3)

No subtema “A Magia do Espelho”, para reconhecer o espelho, o narcisismo e relacioná-los com as culturas dos grupos sociais da vida contemporânea; suas psicopatologias, influências em anorexias e os cultos à beleza nas culturas dos grupos sociais. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.65-66 e CBC, 2013, p.1-3)

No subtema “Mitos e Ritos de Iniciação ou Passagem”, para reconhecer os mitos Eros e Psiquê, os mitos dos titãs na luta com os deuses e relacioná-los com as culturas dos grupos sociais da atualidade; contextos que envolvem violências, gravidez precoce, alcoolismo, uso de drogas e as desconsiderações de seus riscos para a sociedade. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007, p.66 e CBC, 2013, p.1-3)

Nos eixos do CRMG, para desenvolver análises de “informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação”, com ética e posicionamento

crítico a formas de discriminação, e contrárias aos direitos humanos e ao meio ambiente. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p. 211)

E, para desenvolver autorias, trazendo a cultura digital na mobilização de práticas com “diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais” ampliando possibilidades para reflexão e produção de sentidos sobre o mundo. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018, p. 212)

De acordo com Sousa e Souto (2007, p.14), foi possível compreender que no CBC, os conteúdos do ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa nos Anos Finais do Fundamental, devam atingir um nível de letramento que o capacite a compreender e produzir, com autonomia, diferentes gêneros de textos, com distintos objetivos e motivações” e que também seja possibilitado com o “acesso aos usos literários da língua e a obras de autores representativos da literatura brasileira”. Entretanto, para ser possível aquisição deste letramento, é necessário dar aos conteúdos, a função de fazerem da leitura e da escrita, atividades que produzam sentidos nas situações comunicativas da vida cotidiana que acontecem por meio de interlocuções. Neste sentido, devem ser explorados, nos conteúdos de leitura e escrita, as relações de sentido que envolvem a vida cotidiana dos interlocutores em seus discursos no uso social da linguagem. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

Assim, conforme Almeida, Machado e Moreira (2018, p.213), no CRMG, os conteúdos adquirem a função de proporcionar aos estudantes, experiências “para a ampliação e aprofundamento dos diferentes letramentos já adquiridos, e aquisição de novos letramentos e multiletramentos”, para que possibilitem associar os conhecimentos nas salas de aula, com os conhecimentos da comunidade escolar, para serem utilizados, de forma significativa, em diversas práticas sociais, por meio da leitura e da escrita, que por sua vez passam a trazer significações de mundo ao ensino-aprendizagem. (Minas Gerais, SEE, CRMG, 2018)

De acordo com Kehdi (2003), foi possível compreender que os gêneros textuais adotados no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, têm a função servirem à prática dos estudantes na vida cotidiana.

Considerando Bezerra, Dionísio e Machado (2007), foi possível compreender as funções nos gêneros textuais de tipo narrativo, que têm por incumbência, desenvolver conhecimento da estrutura básica, em que fatos da vida real e das histórias da ficção são desenvolvidos, no tempo e no espaço, organizado em uma introdução, o desenvolvimento do enredo, e um ápice, sendo este o clímax e seu desfecho. Pelos textos do tipo descritivo, conhece-se as formas em que se processam os relatos, para descreverem fatos verídicos, históricas criadas, composições de ambientes, características das pessoas e das coisas. Do tipo expositivo, entende-se como fazer uma exposição de ideias, conceituações, justificativas, comparações de

forma objetiva, coesa e coerente. O argumentativo, instrui-se como desenvolver por meio de argumentações o convencimento para a defesa de ideias. O injuntivo, como dar ou seguir orientações e instruções, fazer disposições e estabelecimentos, de formas imperativas, para se chegar a algum objetivo.

Essas considerações vêm a condizerem-se com a proposta pedagógica do CBC e em sua extensão no CRMG, considerando que o letramento com os gêneros textuais adotados nos conteúdos de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Fundamental, tem a função de ser útil na aplicação prática dos conhecimentos linguísticos, em funções específicas da vida quotidiana, como por exemplo, ler um anúncio, uma informação, seguir um manual de instruções, relatar um fato, de lógicas argumentativas na defesa de pontos de vistas, dar sequenciamento ordenado a oratória e compreender esses gêneros discursivos em processos interlocutórios entre os estudantes, outras pessoas, ou entre as pessoas e as situações quotidianas. (Minas Gerais, SEE, CBC 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

E o letramento com os gêneros literários, a função de serem úteis na adoção de valores sociais e culturais, considerados necessários para os estudantes lidarem na vida quotidiana com relações de poder e submissão, brutalidade e fragilidade, bem e mal, guerra e paz, realidade e ilusão, convenções sobre inteligência, sabedoria, beleza física, competitividade, patologias desenvolvidas pelo egocentrismo. Estima-se que ao estar em contato com esses dualismos que geram conflitos de opiniões, os estudantes sejam motivados a refletirem sobre *correto e incorreto* na vida cidadã tendo como fim serem cidadãos solidários. (Minas Gerais, SEE, CBC 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Os tipos de gêneros literários adotados são o conto, romance, poesia e teatro, tematizando feiticeiras, fadas, heróis e deuses mundiais como referências universais e pelo tema do eixo fazer relação com manifestações da cultura brasileiras esses símbolos são personificados para a cultura brasileira. (Minas Gerais, SEE, CBC 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

A proposta pedagógica, tanto no CBC, quanto no CRMG, não traz indicações dos títulos e nem das fontes em que os textos dos gêneros textuais e dos gêneros literários devem ser utilizados pelas escolas. Apenas sugere o entendimento de suas funções ficando para as escolas fazerem, dentro do processo de seleção dos conteúdos, a escolha dos títulos de gêneros textuais nos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e em complemento nos livros do Programa Nacional do Livro Didático - Literário (PNLD literário) produzidos pelo MEC e distribuído para as escolas. (Brasil, MEC, 2022)

A partir de Soares (2003), se encontram possibilidades para compreender, em síntese, o significado do letramento escolar, sendo a prática social das habilidades de leitura e escrita desenvolvidas na escola por meio de metodologias de ensino-aprendizagem voltadas para alfabetizar e consolidar a alfabetização dos estudantes. Ao dominarem essas habilidades, os estudantes as utilizam nos sistemas da vida quotidiana para possibilitarem suas fluências na leitura, escrita, interpretação e estabelecimento de relações lógicas e discursivas diante de diferentes tipos de textos, com os quais passam a se envolver ao longo da vida.

Todavia, por intermédio das reflexões de Street (2006), encontrei entendimentos de que as várias formas de aplicação do letramento, seja no desenvolvimento da prática quotidiana, seja no desenvolvimento da intelectualidade, amplia suas possibilidades para inúmeros letramentos, porque ele não se desenvolve de forma neutra em todos os estudantes. Considerando ser o letramento estar ligado a práticas que envolvem poder e ideologias na compreensão da leitura e da escrita, para possibilitar autonomias na prática social, e suas funções e efeitos são diferentes na vida de cada pessoa.

Considerando esses pensadores, foi possível compreender que alfabetização e letramento se completam, porque são desenvolvidos e praticados para darem mais consistência à função dos conteúdos visando a formação linguística no ensino-aprendizagem.

5.4 DA FORMAÇÃO LINGUÍSTICA PARA FORMAÇÃO CULTURAL

Foi possível observar que a segunda função dos conteúdos da grade curricular de língua portuguesa, na proposta pedagógica do CBC e do CRMG para os Anos Finais do Fundamental, possa vir a inclinar-se ao início de uma formação mais humanizada, para além de uma instrumental para os usos da língua na prática da vida quotidiana.

Foi possível encontrar indicações na proposta, que apontam para essa possibilidade, considerando que as escolas são orientadas para que a alfabetização e o letramento escolar sejam desenvolvidos por meio de quatro operações com leitura e escrita, tanto de gêneros textuais, quanto de gêneros literários dando condição a este último contribuir para incentivar o início de uma formação cultural dos estudantes. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

MEC e Secretaria orientam as escolas para que a abrangência e a profundidade no processo de reconhecimento e apropriação das linguagens, não se limitem aos usos dos estudantes com finalidades apenas para vivenciar as normas linguísticas, mas também para

conviverem com as culturas da comunidade escolar para uma vida cidadã. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Considerando a proposta pedagógica, são as escolas que selecionam e os professores os que organizam o ordenamento dos conteúdos para promoverem a união entre os eixos, temas, subtemas da grade curricular. Orienta-se que sejam feitas correlações entre a linguagem e a vida cidadã na cultura da comunidade escolar enquanto elemento articulador entre os conteúdos, desenvolvendo quatro operações pedagógicas e de forma a adequá-las às necessidades e interesses culturais dos estudantes. Neste sentido, foi possível presumir alguma possibilidade de se redimensionar o ensino-aprendizagem para além de uma formação apenas linguística. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Dentre elas, conforme Sousa e Souto (2005-2007, p. 24 e 2013, p.1-3) estão a operação de contextualização que se consiste na “análise das condições de produção, recepção e circulação dos textos” que motiva os estudantes a perceberem imagens construídas entre os interlocutores do texto, com base nas relações estabelecidas entre eles e que os levam a pensarem e a dizerem sobre si próprios, sobre os outros e sobre o mundo. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

Essas imagens são, ou não, as que foram idealizadas pelo autor, ou apenas imaginadas por quem lê o texto e quais as relações de sentido esse leitor estabelece entre essas imagens encontradas nos textos, com as imagens que ele encontra no mundo. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

De acordo com Sousa e Souto (2005-2007, p.24 e 2013, p.1-3), são momentos que se abrem oportunidades para “o reconhecimento das situações comunicativas da interação verbal”, nos textos para inferir e interpretar “contextos de época”, e as “significações sociais, culturais, econômicas, políticas, religiosas, filosóficas” do momento histórico e que se expressam em formas explícitas e implícitas. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

A operação de tematização, tem por, conforme orientam Sousa e Souto (2005-2007, p.25 e 2013, p.1-3) característica especificar e selecionar as ideias dos textos, fluindo algumas perguntas no leitor: “o texto fala de quê... qual o seu tema, assunto ou tópico discursivo (...) O texto começa a falar pelas palavras que são percebidas e apreendidas, uma por uma, à medida em que vão sendo feitos arranjos, construções e hierarquizações em seus significados e importância percebidos dentro e fora do tema que o leitor encontrou para localizá-lo no tempo, no espaço, na história, no mundo. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

Considerando Sousa e Souto (2005-2007, p.26 e 2013, p.1-3), oportuniza o leitor a buscar coerências das ideias e entre as ideias difundidas no texto para aceitá-las, questioná-las,

reorganizá-las, ou não, com relação a possibilidade de se encontrar um tema para o texto e correlacioná-los com os temas da vida. E, ao considerar seus tópicos discursivos, encontrados nas “saliências do texto (título, subtítulos, intertítulos, destaques, imagens”, o leitor passa a reconhecer variados tipos e gêneros de textos, contribuindo na construção de seus universos textuais. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

A operação de enunciação caracteriza-se nas concepções que o leitor desenvolve acerca do processo interlocutório entre as vozes que existem e se manifestam dentro dos textos.

Consideram, Sousa e Souto (2005-2007, p.26 e 2013, p.1-3), que os textos trazem, em seus enunciados, interlocuções que são as interações entre os seres que existem dentro dele por meio de palavras e que conduzem o leitor a refletir para buscar compreensões, por exemplo, sobre: quem fala dentro de um texto, o que este texto nos conduz a algum saber... um determinado locutor ou vários locutores... para quem eles falam... para seus “respectivos alocutários (destinatários das falas de cada locutor)”. Passa a conhecer os atos linguísticos de uma personagem ao falar consigo mesma, com outra ou mais personagens sendo, pois, vozes locutoras que participam de interlocuções dentro dos textos. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

Considerando explicações de Sousa e Souto (2005-2007, p.25 e 2013, p.1-3), o leitor se conduz a procurar saber como diz o que fala nos textos “narrando uma história, relatando um acontecimento, expondo uma teoria, descrevendo uma paisagem, argumentando a favor de uma tese, dando instruções, prescrevendo, aconselhando, dialogando”. E então, o leitor começa a conhecer as pessoas que estão narrando, relatando, descrevendo, argumentando, dando instruções, conselhos, expondo ideias e opiniões, ou impondo regras por meio de seus atos linguísticos. Este conhecimento também se faz com relação às pessoas que falam nos textos, em pensamentos e intenções, sendo elas parte dos interlocutores. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

Para Sousa e Souto (2005-2007, p.25 e 2013, p.1-3), ao se chegar a essas concepções, o leitor tem a oportunidade de fazer interpretações “dos propósitos e funções e dos posicionamentos enunciativos das vozes do texto”, que o levam a se posicionar criticamente com acerca de locutores e suas locuções. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

Por sua vez, conforme elucidam Sousa e Souto (2005-2007, p.26 e 2013, p.1-3), a operação de textualização tem por especificidade as experiências de conhecimento sobre a diversidade de gêneros textuais, tanto ao serem lidos, quanto produzidos. Parte da consideração de que “todo texto se constitui como gênero e todo gênero se estrutura como sequência, ou sequências textuais, ou discursivas”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

Assim, conforme explicam Sousa e Souto (2005-2007, p.26 e 2013, p.1-3), oportuniza-se aos estudantes enquanto, pessoas que leem e escrevem com as habilidades pretendidas, a terem experiências com a textualização, significando o processo de organização sequencial do conteúdo do texto. Isto os conduzem a identificar ou a definir “o gênero textual, o suporte de circulação, o destinatário, os objetivos comunicativos, os posicionamentos enunciativos dos locutores frente ao tema”. Essa experiência motiva decisões com relação a organizar, no caso da escrita o tema, as interlocuções; ou a se posicionar, no caso da leitura, com relação a esses conteúdos nos textos. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

Isto pode vir a possibilitar o desenvolvimento do conhecer as especificidades básicas dos gêneros textuais e dos gêneros literários, e também compreensões de que embora tenham classificações próprias, nem sempre são textos que se constituem dentro de um determinado tipo único de sequência discursiva. De acordo com Sousa e Souto, (2005-2007, p.12 e 2013, p.1-3), o gênero textual *reportagem*, por exemplo, mesmo trazendo discursos tipicamente na forma de relatos, pode apresentar “passagens ou sequências textuais argumentativas ou injuntivas, bem como citações, ou seja, recortes de discursos dialogados, realizados em outras interações verbais”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

Essas quatro operações, são propostas às escolas para contribuir com os processos de compreensão dos estudantes, na leitura e escrita de textos, nos Anos Finais do Fundamental. Sousa e Souto, (2005-2007, p.12 e 2013, p.1-3) explicam que essas operações devem ser feitas em todos os tópicos dos campos temáticos, podendo realizá-las seguindo esta sequência progressiva, ou não, e explicando que “a ênfase a ser dada a cada uma pode variar, mas o estudo da operação deve ser sempre realizado”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

Foi possível compreender que a proposta pedagógica do CBC e sua extensão no CRMG trazem indicações que esse redimensionamento pode ser feito unindo as concepções de língua e linguagem, com os objetivos do ensino-aprendizagem em língua portuguesa e o literário dentro das referências existentes à literatura nos conteúdos. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

De acordo com Sousa e Souto, (2005-2007, p.12 e 2013, p.1-3), o ensino da linguagem não está para a descoberta do “verdadeiro significado das palavras ou dos textos, nem para conhecer estruturas abstratas e regras de gramática, mas para construir sentidos, sempre negociados e compartilhados, em nossas interações”. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

Isto porque a linguagem ao produzir discursos que se movem na vida cidadã, se materializa nos textos utilizados nas escolas, representando percepções, conceitos e visões da

natureza e da realidade, expressando a memória coletiva humana. Os textos, além de poderem existir nas escolas em seus variados gêneros discursivos, podem também ser vivenciados por aquilo de que são feitos, em formas, conforme evidenciam Sousa e Souto, (2005-2007, p.12 e 2013, p.1-3), “de gestos, de formas, de cores, de sons e, sobretudo, de palavras de uma língua”. Assim, a língua portuguesa por ter a linguagem como objeto de seu ensino, abre oportunidades para torná-la viva. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013)

Neste sentido, foi possível compreender que a proposta pedagógica pretende que no ensino-aprendizagem de língua portuguesa para os Anos Finais do Fundamental, a língua seja múltipla, mutável e variante, expressando marcas identitárias de vários grupos sociais que se misturam e se compartilham. Por isto requer que seu ensino permita convivências com suas variedades linguísticas, envolvendo as línguas orais e escritas em gramáticas formais, informais e em dialetos, formando uma continuidade de compreensões e usos sem compartimentos e limitações. (Minas Gerais, SEE, 2005-2007-2013)

As possibilidades para esse redimensionamento estão nos fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares Nacionais, enquanto norteamentos para o ensino-aprendizagem da proposta pedagógica. No caso dos PCN, conforme exposições de Aidar, Assis e Ludke (1997, p.6), em Parecer do Conselho Nacional de Educação, se constituem como proposições para a melhoria do ensino, com “articulação entre objetivos, conteúdos, orientações didáticas e critérios de avaliação, buscando contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica” com o pluralismo de ideias. (Brasil, CNE, 1997)

Considerando as exposições de especialistas que elaboraram seu documento orientador, comum a todas as etapas do Ensino Fundamental, ao exemplo de Pires, Soares e et. al. (1997, p.29), foi possível compreender que dentro da referida articulação, “o plano da realidade pode ser apropriado pelo plano do imaginário, como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos”. Assim, a literatura tem por função, incentivar diálogos entre os conteúdos do ensino-aprendizagem, com jogos de aproximações e interações entre o real e o imaginário, com relação à realidade social e cultural, mediadas pela linguagem verbal e não verbal. (Brasil, MEC, PCN, 1997)

Foi possível, então, desenvolver concepções de que esta sua função mediadora é exercida através da leitura literária, e, na qual, pelo ensino da Literatura, são desenvolvidos exercícios para o reconhecimento do que existe de singular e próprio da escrita literária. Tem por intenção, desconstruir as funções dadas aos textos literários, para não serem meios apenas para aprendizados gramaticais e nem utilizados como roteiros de boas maneiras, hábitos de higiene e procedimentos. (Brasil, MEC, PCN, 1997)

Considerando as elucidações de Pires, Soares e et. al., (1997, p.30), foi possível entender que tais desconstruções não incentivam “a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias”. Devem, portanto, serem utilizados textos que estejam em correlação com os contextos da vida cidadã, para recuperar o prazer da leitura do texto literário. (Brasil, MEC, PCN, 1997)

Os textos literários devem expressar a Literatura de forma a dar foco no diálogo de suas ideias, com a memória cultural que envolvam, conforme explicam Pires, Soares e et. al., (1997, p.156-157), “tradições, valores, normas e costumes, com marcas presentes na medicina, culinária, literatura, jogos, brincadeiras, festas religiosas, rituais, cerimônias de iniciação”, dentre outras manifestações culturais. Sugerem ainda, que sejam experiências dos estudantes com conhecimentos literários associadas aos das linguagens dos grupos étnicos, incluídas todas as faixas etárias das comunidades da escola. (Brasil, MEC, PCN, 1997)

Assim, a articulação entre conteúdos e práticas devem buscar referências na literatura brasileira, como fonte de constituição da identidade nacional, para desenvolverem visões sobre valores culturais de épocas e grupos sociais nas obras literárias. (Brasil, MEC, PCN, 1997)

Na versão posterior dos PCN, especialmente para os Anos Finais do Fundamental, dentre outro grupo de especialistas de sua elaboração, Abreu, Pereira, Soares e et. al. (1998, p.78) enfatizam a necessidade de haver, “na sistematização do ensino-aprendizagem no componente curricular de língua portuguesa, o uso da literatura brasileira em diálogos com as culturas regionais”. (Brasil, MEC, PCN, 1998)

A partir das perspectivas dadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e caminhos para segui-las, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que pretendem explicar as intenções no objetivo central da Base Nacional da Educação, da LDB, de 1996, foi possível presumir que a literatura possa contribuir para os estudantes dos Anos Finais do Fundamental. Isto, no sentido de desenvolverem autonomias em suas atividades de leitura e escrita, dando fluência a seus conhecimentos sobre conceitos, atitudes e valores para melhor qualidade de vida. Assim, poderão encontrar possibilidades de associarem o conhecer, o fazer e o existir social e cultural, tanto em suas escolas, quanto em suas comunidades, tornando suas aprendizagens significativas à uma continuidade na vida cidadã. (Brasil, MEC, 1996)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais se constituem como proposições para a melhoria do ensino e que, conforme as exposições de Aidar, Assis e Ludke (1997, p.6) em Parecer do Conselho Nacional da Educação, são sugestões que dependem de estar em “articulação entre objetivos, conteúdos, orientações didáticas e critérios de avaliação, buscando contribuir para o

aperfeiçoamento da prática pedagógica com pluralismo de ideias” dentro das escolas. (Brasil, CNE, 1997)

Entretanto, conforme explicam Pires, Soares e et. al., (1997, p.29), dentro desta articulação, “o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos”. Assim, a literatura tem por função incentivar diálogos entre os conteúdos do ensino-aprendizagem com jogos de aproximações e interações entre o real e o imaginário, com relação à realidade social e cultural, mediadas pela linguagem verbal e não verbal. (Brasil, MEC, PCN, 1997)

Com base nessas compreensões, foi possível presumir que por serem fundamentos da proposta pedagógica do CBC, e sua extensão no CRMG, pretendem dar condições a ela para redimensionar a função dos conteúdos de uma formação linguística para formação cultural, torna as aprendizagens essenciais, preconizadas pela proposta pedagógica do CBC e do CRMG, aprendizagens significativas.

Considerando Ausubel (2003), uma vez sendo significativas para as histórias de vida dos estudantes, as referências adotadas para desenvolver os conteúdos e os meios para serem praticados no ensino, suas aprendizagens adquirem maior significação existencial para eles. Isto, porque eles percebem que os conhecimentos adquiridos na escola passam a estabelecer relações de sentido com seus conhecimentos prévios de mundo trazem que com os estudantes chegam nas escolas por meio das experiências de vida de suas próprias culturas sobre o que é viver em sociedade. Isto contribui para que suas aprendizagens sejam construídas com múltiplas referências que dão novos significados à educação.

E, considerando Fazenda (1994), foi possível presumir que isto possa vir a gerar novas significações tanto para os conteúdos básicos para a formação fundamental linguística, quanto para os complementares na formação cultural, proporcionam melhores condições para serem interdisciplinares, ampliando os tempos e espaços do ensino-aprendizagem, para unir escola e comunidade escolar. Neste sentido, as salas de aula deixam de estar sob os estigmas da obrigatoriedade, pois ao serem ampliadas para as comunidades escolares, tornam-se participativas, gerando atitudes interdisciplinares entre estudantes e professores, a fim de darem sustentação às possibilidades de os conteúdos serem desenvolvidos nas interações a que são propostos.

5.5 INDICAÇÃO DE PEDAGOGIAS CULTURAIS

Os estudos nessas fontes indicam que, por intermédio da proposta pedagógica do CBC e do CRMG, MEC e Secretaria orientam as escolas para seguirem uma pedagogia escolar associada a pedagogias culturais.

Considerando Andrade e Costa (2017), o conceito de pedagogias culturais está sendo construído entre pensadores que atuam no campo dos estudos culturais por aproximadamente três décadas, provocando polêmicas quanto ao seu entendimento e aceitação nos sistemas públicos educacionais.

De acordo com Giroux (1999), foi possível entender por intermédio das culturas da comunidade escolar, as práticas pedagógicas, que podem vir a motivarem reflexões no ensino-aprendizagem para além dos métodos arcaicos. Contextualizando as culturas e as relações sociais nos temas dos conteúdos, a vivência do conhecimento se amplia em formas mais espontâneas que impositivas, porque as culturas possibilitam os conhecimentos se tornarem centros de diálogos, gerando nas escolas uma educação inclusiva e democrática.

Acrescendo-se os estudos de Costa, Silveira e Sommer (2003), foi possível compreender que isto acontece porque as culturas passam a estar na centralidade dos conhecimentos, fazendo com que eles tragam os estudantes para serem os centros referenciais para a contextualização dos conteúdos do ensino-aprendizagem. Redimensionam, de acordo com reflexões de Albuquerque-Júnior (2007), não apenas a formação linguística em formação cultural, mas paradigmas para decodificar, inferir e refletir a história, a política, a sociedade e suas culturas, redimensionando compreensões acerca da realidade.

Neste sentido, conforme reflete Walsh (2009), foi possível compreender que a pedagogia passa, então, a ser pedagogias que permitem leituras culturais de mundo das quais são encontrados caminhos para que o ensino-aprendizagem se aproxime, se envolva e intervenha na realidade a favor de transformações. Para tanto, é preciso que sejam desenvolvidas buscando compreender dicotomias: oriente x ocidente; superioridade x inferioridade; humanização x desumanização que envolvem as práticas pedagógicas. Passam a encontrar sentidos na diversidade cultural que se inicia, se desenvolve e se reproduz por meio de linguagens para que o ensino-aprendizagem venha gerar maiores sentidos na vida dos estudantes.

De acordo com professores que teorizam o tema, ao exemplo de Chauí (2000), foi possível compreender que para este processo acontecer faz-se importante que as escolas conheçam a amplitude do sentido de cultura. A cultura tem seu significado estendido a algumas

considerações que estão presentes na sociedade, por exemplo: à condição da pessoa possuir conhecimentos escolares, históricos, linguísticos, artísticos entre outros. Considerando inculta a pessoa que não tenha esses conhecimentos adquiridos, atribuindo valores positivos a ela e negativos a quem não os possui.

Etimologicamente, cultura provém do latim *colere* significando cultivo, que por sua vez corresponde a um cuidado. Desde a Antiguidade, cultivar era remetido à devida dedicação ao trabalho com a terra, para gerar alimentos à sobrevivência e cuidado, à dedicada devoção ao sobrenatural mitológico e ao cuidado com as crianças, com a intenção de crescerem adquirindo qualidades na personalidade, temperamento e em suas atitudes, tornando-se membros da sociedade, dignos da atenção dos deuses. (Chauí, 2000)

Isto influenciou, no século XVIII, a visão do mundo ocidental cientificista, ao transgredir o pensamento grego de cultura natural para impor o conceito de cultura como um legado do conhecimento religioso, político e acadêmico de pessoas de classes sociais privilegiadas, pertencentes aos meios da religião, filosofia, ciência e da intelectualidade. Passou, então, a significar civilização, que significa “cidadão do estado”. Assim, cultura passou a ser considerada direito de poucos, influenciando a literatura que, ao ter sido considerada arte, haveria de ser resguardada às nobrezas e elites, exercendo certa influência em nossa atualidade. (Chauí, 2000)

Considerando que o conceito de cultura possa ser explicado em duas perspectivas, que estão sempre em busca de um alinhamento, a literatura pode ser um veículo para promover seu equilíbrio. Na primeira, significa a criação das obras humanas, que expressam suas tradições, costumes e saberes em determinadas eras, épocas ou períodos considerados pertencentes às suas respectivas civilizações. Na segunda, significa a dinâmica variante das relações, que as pessoas vivendo em sociedade, desenvolvem com a natureza, em seus tempos e espaços, gerando transformações na realidade de suas vidas. (Chauí, 2000)

Em Laraia (1996), foi possível entender que cultura começou a ser considerada manifestação de valor humano em atos do cuidar da alma e do espírito, a fim das pessoas alcançarem a excelência de serem merecedoras de pertencer a uma dada sociedade. Derivando-se no curso da história da humanidade, orienta a trajetória dos grupos humanos a estabelecerem relações de encontros, compreensões e envolvimento entre passado, presente e futuro, desenvolvendo habilidades de pensamentos e ações, a partir de suas tradições, costumes, saberes, meios e modos de existência para criar expectativas de vida realidade.

Em Lévi-Strauss (1982), esse entendimento motivou encontrar mais compreensões de que a cultura motiva as pessoas a se tornarem seres distintos dos animais, em razão da

capacidade mental de simbolização, inerente às suas condições humanas, que as levam a dar significações específicas sobre as diversas manifestações à sua volta, com base em compreensões que as fazem diferenciar, por exemplo, o que seria uma água filtrada e uma benzida em dois potes de lugares distintos. Ao longo do tempo, o conceito de cultura que era extraído da realidade vivida, passou a ser submetido a vários outros, no transcurso da Idade Média, do Renascimento com o Iluminismo, na reforma protestante e contrarreforma da igreja católica, nas eras dos descobrimentos, no cientificismo e nos movimentos revolucionários da Idade Moderna, para voltar a ser condicionada à realidade da vida em sociedade.

E, considerando Dillingham e White (2009), a partir da era contemporânea, vem sendo desenvolvidas compreensões de que não existe uma cultura, mas elos de pensamentos para estabelecerem relações de sentidos sobre a vida, formulando convenções para existir em diversas formas de sociedade, redimensionando a pessoa humana de uma condição natural, para várias existências culturais, que vem sendo sucedidas por incontáveis anos.

Ao dominar a linguagem e os elementos da natureza, ao criar convicções e estabelecer regras, e ao desenvolver suas crenças, elabora a própria cultura pelo aprendizado e apropriação de suas manifestações. Entretanto, seja por falta de entendimento próprio, ou por franca intenção, a sociedade se move a considerar cultura a partir de conceitos equivocados sobre raça e etnia, mantendo o índio, o negro e o branco dentro da fábula das três raças, que compõem as características físicas e, portanto, as condições culturais das pessoas, a partir de suas constituições biológicas. Arrastam-se até os dias atuais, sentimentos, visões e posicionamentos hegemônicos, herdados do Brasil Império, para que a cultura brasileira não seja aceita em toda a diversidade que possui. (Dillingham e White, 2009)

Entretanto, para que as pedagogias sejam culturais, fazendo a educação inclusiva e democrática, é preciso que sejam entendidos alguns conceitos sobre elementos que formam a diversidade cultural para serem reconhecidos pelas escolas em suas comunidades escolares. De acordo com Ullmann (1991), etnia são costumes culturais adotados na vida quotidiana, vividos de geração em geração, integrados ao convívio comum de um determinado grupo de pessoas, que os distinguem de outro grupo. Mas, não existem comprovações científicas sobre o teor de pureza de uma raça, mas existem mensurações sobre a originalidade existente nas especificidades de costumes culturais.

Considerando Dias (2005), foi possível compreender que a sociedade, por ser formada pela reunião possível de muitas etnias, produz diversas formas para pensar e acreditar, materializados e manifestados nos saberes e fazeres que adotam em seus sistemas de vida, gerando costumes culturais em vários contextos em que a vida inicia e se desenvolve no

processo dinâmico de seus contínuos redimensionamentos. Assim, pessoas que detêm conhecimentos mais consistentes sobre saberes e fazeres, que sustentam a afirmação da identidade cultural de uma família, grupo e comunidade, os repassam às pessoas consideradas merecedoras de fazerem parte de seu convívio, por afinidade social ou sintonia ideológica, para ser capaz de decodificar os conhecimentos e utilizar seus atributos de forma a dar sua continuidade para fortalecimento do grupo.

Baseando-me em Assis e Nepomuceno (2008), foi possível desenvolver concepções de que as culturas se tornam tradições quando são transmitidas de geração em geração, em um processo cíclico contínuo, que se inicia pela endoculturação, ou também chamada de enculturação, onde as pessoas mantêm métodos e meios próprios para manter a organização sistêmica de seus grupos sociais.

Contudo, a partir de Malinowski (2009), foi possível entender que à medida em que se orientam com base em suas próprias culturas como fonte de saberes, as pessoas encontram sentidos próprios de valores, normas, símbolos, crenças e conhecimentos, que se tornam padrões do sistema da vida quotidiana de seus grupos sociais de que são originários. Esses conhecimentos não são ensinados formalmente nas escolas, pois se torna uma aprendizagem que se inicia com o nascimento e se desenvolve ao longo da vida, são adquiridos de forma espontânea pela interiorização, apreensão e absorção de experiências quotidianas em suas comunidades escolares.

Contudo, em Assis e Nepomuceno (2008), foi possível chegar a compreensões de que se torna uma aculturação, sendo um efeito da extensão promovida pelo percurso endocultural, que faz as pessoas estabelecerem contatos com culturas específicas de outros grupos sociais. Através desses intercâmbios, as culturas são compartilhadas entre grupos e sociedades, pela necessidade de interação social que possuem para adquirirem, por meio de diferentes tradições culturais de forma em que seja possível perceber as originalidades de suas culturas e ampliar suas ações para a sobrevivência da organização política, econômica e social não somente do grupo, mas de toda a sociedade.

De acordo com Hall (2014), foi possível compreender, por conseguinte, que os interesses entre escola e comunidade se tornam comuns, incentivando seus diferentes grupos a se relacionarem em contínua convivência pedagógica e cultural, gerando forças motrizes para a vida se tornar dinâmica na sociedade em geral. Um grupo social concede sua própria cultura a outro grupo social, que em reverso, cujo convívio termina por influenciar mudanças nas normas e nos costumes. Com a endoculturação adquirida pelas pessoas, a dinâmica das relações

sociais tende a conduzi-las, inevitavelmente, ao estabelecimento de trocas de experiências culturais.

Essas compreensões me conduziram ao encontro da pedagogia libertadora de Paulo Freire, e reiterar suas bases ideológicas que sustentam a relação teoria e prática para a docência, por meio de didáticas críticas reflexivas e humanizadoras, vindo a ser uma força que não somente fundamenta a formação de professoras (es), mas também as (os) encorajam seguir os caminhos almejados por meio desta reflexão. Freire nos faz pensar e repensar que quando a prática docente é refletida na vida da pessoa educanda, todos os esforços são naturalmente recompensados no desenvolvimento da pessoa docente.

A partir de Freire (2005), foi possível compreender e expor, mesmo em síntese, que a didática a ser realizada nas práticas de ensino-aprendizagem precisam considerar a educação como forma de libertação pelo viés da conscientização, para deixar a consciência ingênua sob uma educação bancária e passar a desenvolver consciências críticas por intermédio da educação problematizadora, influenciando pensamentos e atitudes que possam transformar os contextos políticos, sociais e culturais na vida das pessoas educandas.

Foi possível compreender que o mais interessante para construir esta didática seria considerar que o conhecimento que se aprende é recriado espontaneamente pelas pessoas educandas. Então, elas passam a ter maior autonomia com a aquisição do saber, quando se produz por meio de um ensino humanizado mediado pela pessoa educadora, que também aprende enquanto ensina. Para isto, é preciso que ela esteja consciente da realidade, e que se permita a inquietudes, curiosidades, críticas, sem verdades absolutas e sem receio de arriscar para criar metodologias que não sejam simples transferências de conhecimento. Neste sentido, passa a assumir sua competência profissional, harmonizando autoridade e liberdade, com respeito aos saberes sempre inacabados dentro das pessoas educandas, para que ocorram constantes transformações que possam renovar sentidos éticos contra qualquer forma de discriminação, propiciando vivências estéticas para afirmação da diversidade de culturas, expectativas e o principal de tudo: felicidades. (Freire, 1996)

Assim, foi possível desenvolver concepções de que a pedagogia encontra sentidos culturais para desenvolver o ensino-aprendizagem, provocando transformações no “aqui” e no “agora” da vida, tanto das pessoas educadoras, quanto das educandas, por favorecer à inclusão democrática e participativa da sala de aula para o mundo, uma esperança que deixa de ser uma espera, para se tornar o aqui e o agora. (Freire, 1992)

Entretanto, conforme Anhorn e Candau (2000), encontrando nas culturas da comunidade escolar forças para sua sobrevivência, a pedagogia pode encontrar, junto aos

estudantes, o sentido polissêmico da educação, com práticas de ensino-aprendizagem que incluam ancestralidades, tradições, costumes, saberes, meios, modos e perspectivas de vida de pessoas todas as etnias, religiosidades, gêneros e orientações sexuais, têm na escola, um lugar para expressar e relacionar suas culturas.

Neste sentido, foi possível compreender, conforme reflete Alarcão (2001), que as escolas de Anos Finais do Fundamental são ambientes que podem fazer interações entre o ensino-aprendizagem com estudantes, professores e comunidade escolar, redimensionando a função dos conteúdos de Língua Portuguesa da formação linguística, para a formação cultural, dando valor ao pensar, ao analisar e ao agir com autonomia, e em favor do desenvolvimento humano em suas realidades sociais, ajudando na construção do conceito de pedagogias culturais.

6 CONDIÇÃO PARA A LITERATURA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Apresento neste capítulo final minhas compreensões acerca da condição da literatura no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Fundamental do sistema público educacional de Minas Gerais, com base no processo compreensivo que desenvolvi acerca da proposta pedagógica estudada nos capítulos anteriores.

6.1. CONTRIBUIR NA FORMAÇÃO HUMANA

Durante este percurso me foi possível chegar ao entendimento de que a literatura pode vir a ser considerada, na proposta pedagógica do CBC, e em sua extensão no CRMG, em uma condição de importância na formação humana dos estudantes contribuindo para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos Anos Finais do Fundamental do sistema público estadual de Minas Gerais. Isto, no sentido de contribuir na preparação dos estudantes para a cidadania, visando à sua prática na vida cidadã.

A partir de Candido (2011), permite ser um direito inerente à todas as pessoas, para vivenciá-la em ambientes onde se sentem incluídas e livres para expressá-la, por meio de seus pensares e agires, contextualizações de temas, histórias e mensagens da literatura, tornando-se experiências significativas em suas vidas.

Considerando as exposições de Moll (2013), nas orientações gerais do MEC para o Ensino Fundamental nos sistemas educacionais brasileiros, foi possível compreender que a proposta pedagógica remete sentidos de qualidade social “à qualidade de vida na sociedade e

no planeta Terra”, nas orientações gerais para o Ensino Fundamental onde os Anos Finais estão presentes.

Foi possível observar nessas exposições, que sintetizam o objetivo central da proposta pedagógica referenciada, aliado ao da Base Nacional da Educação, que as escolas e suas comunidades ampliam pensamentos e atitudes para exigir a qualidade na educação como condição de qualidade social que se desenvolve, se conquista, se consolida e se redimensiona com o ensino-aprendizagem articulado e contextualizado na união entre si. Ambas as qualidades - pedagógica e política, abrange diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos histórica e socialmente. (Brasil, MEC, 2013)

Considerando teorizações de Candido (2006), foi possível compreender que a literatura vem ao encontro desse objetivo central e de todas as suas derivações. Isto porque a literatura incentiva as pessoas a conhecerem várias realidades vividas pelas personagens em suas histórias de vida, que se expressam em contextos históricos, políticos, sociais e culturais, nas narrativas e diálogos nos textos literários. As pessoas passam, então, a perceberem também, todas estas nuances, em suas próprias histórias de vida, despertando interesses para inferir e interpretar, fazendo relações de sentidos sobre a existência, com relação aos porquês, de se estar vivo, associando correspondências entre ambas as realidades.

A proposta pedagógica, mesmo inserindo a intenção de universalizar o Ensino Fundamental, incluindo a etapa escolar dos Anos Finais do sistema público educacional de Minas Gerais, pode vir a ser colocada em prática, no universo local de cada escola tendo a literatura como fonte para ampliar as possibilidades de conhecimento e vivência das linguagens. Essa universalização demonstra intentos de metas para a diminuição de atrasos e demais dificuldades no ensino-aprendizagem. Entretanto, essas metas não devem ser consideradas apenas com relação à demonstração de quantificador de oferta da educação básica por estudante, porque, de acordo com Moll (2013, p.21), “a oportunidade de acesso, por si só, é destituída de condições suficientes para inserção no mundo do conhecimento”. Deve difundir explicações e reflexões sobre o que essas metas já trouxeram, ou não, em relação ao que dá qualidade social à esta oferta educacional, qualificando mais possibilidades de permanência desses estudantes nas escolas. (Brasil, MEC, 2013)

As práticas pela busca e alcance desse objetivo central pode vir a significar algo mais consistente se trazendo a literatura para este plano de conquistas. Isto porque ao estar referenciada na diversidade cultural dos contextos sociais, difunde princípios éticos, estéticos e

políticos. Traz motivações para que este caminho de conquistas da qualidade social unindo escola e comunidade seja construído por meio de ensino-aprendizagem emancipador. A literatura, por se originar dos usos sociais da língua, pode motivar os estudantes à emancipação de seus conhecimentos pelas linguagens. Chego a esse entendimento porque, de acordo com Candido (1995, p.176) ela é “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. Sob essas considerações, a partir de seus escritos, foi possível compreender, por extensão, que:

Não há povo e não há homem que não possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (Candido, 1995, p.176)

Para Todorov (2009), um dos importantes motivos legitimados à literatura para ser considerada sendo uma força integradora e socializadora nesta formação, está no fato de não ter sido encontrado uma definição rígida, unilateral e permanente sobre o que ela seja ao longo do tempo. Isto acontece por influência das diferentes concepções de realidade, de mundo e de vida nas obras literárias, que conduzem as pessoas a conceberem diversas referências para reconhecimento do que seja a literatura em suas formas e funções.

E, para Compagnon (2003), esta diversificação provém das criações e das escritas literárias que se fazem com diferentes ideologias, com as quais as pessoas se identificam e encontram sentidos para suas vidas. Convivendo com a literatura, as pessoas encontram possibilidades para refletirem e se posicionarem nos diversos contextos existenciais de suas vidas, através do convívio social com outras pessoas.

Então, a literatura pode vir a contribuir para que os sentidos de currículo na proposta pedagógica do CBC, em sua extensão no CRMG, consigam ser trazidos para corresponderem às justificativas pelas quais esse currículo estadual foi criado: para inclusão da vida cidadã nas escolas em sua parte diversificada.

Considerando as teorias difundidas por Sacristã (2013), o currículo vem sendo compreendido em âmbitos específicos de ação, sendo: um plano educativo com diferentes conteúdos, uma sequência formal para suas abordagens, uma instrução para realizar-se na prática, meio para intercessão de práticas, para outras intercessões pedagógicas, campo para sustentação interativa entre teorias e práticas educacionais. Contudo, o currículo pode ser entendido na abrangência de sua função social, que se torna uma ponte que une a escola e a comunidade escolar.

Foi possível presumir que, sendo assim reconhecido, a proposta pedagógica que orienta a prática do currículo estadual do sistema público de Minas Gerais, pode vir a significar, conforme Sacristán (2000, p.14), “a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização,

que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao seu desenvolvimento, de estímulo e cenário, o reflexo de um modelo educativo determinado”. Assim, são trazidas ao currículo, a condição de ser, ao mesmo tempo, a instituição de práticas educativas e a função social das escolas por meio dessas práticas.

A literatura pode vir a tornar a travessia desta ponte mais significativa, porque, segundo Cândido (2006), a literatura promove inclusão e democratização nos ambientes onde é vivenciada, pois variados processos que envolvem sua criação, produção e difusão promovem encontros, diálogos e compreensões entre diferentes pessoas sobre a diversidade sociocultural da vida em sociedade.

Considerando o pensamento de Barthes (2004, p.336), a literatura tem por completeude o conhecimento pelo saber “através de textos muito diversos, todos os saberes do mundo num dado momento” e, sendo assim, foi possível presumir que ela, ao estar dentro do ensino-aprendizagem das escolas, possui condições de abordar e ser abordada em todos os saberes que compõem os conteúdos na formação humana.

Isto, considerando que, ler literatura, estimula o exercício da liberdade espontânea de pensamentos nas pessoas, como sendo manifestações inerentes a seus desejos de realizar compreensões sobre a realidade em suas vidas. Ela se corresponde, conforme Candido (1989, p. 122), “a uma necessidade universal, que deve ser satisfeita, sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”. A literatura conduz ao despertar de vontades nas pessoas, para serem feitas confabulações entre o imaginário e o real, estimulando reflexões críticas e problematizadoras sobre os referidos contextos lidos, percebidos e sentidos nas histórias.

Para Candido (1995), as contradições entre o bem e o mal, nos problemas vivenciados nessas histórias, influenciam a formação de novos sentimentos, conceitos, paradigmas, influenciando no ressignificar das demonstrações das personalidades humanas. Isto leva as pessoas a descobrirem outras concepções de mundo, por meio de novas consciências e atitudes que elas passam a ter, recriando suas realidades para o melhor em suas vidas individuais a influírem na vida coletiva.

Neste sentido, foi possível desenvolver concepções de que o literário pode vir a dar mais consistência aos processos de construção de capacidades de leitura e escrita motivadoras de atitudes e valores. Por meio de suas leituras possibilita-se, aos estudantes, compreensões ampliadas acerca de seus ambientes naturais, pela formação de vínculos familiares e solidários,

com a vida social e dar à formação para a vida cidadã, igual importância, dada à formação para o trabalho.

Seria, talvez, mais condizente com as necessidades naturais das pessoas de vivenciarem as complexidades, que envolvem os universos da vida que compõem suas existências. Isto, porque a educação vem se encontrando, conforme explica Gadotti (2000 p.6), dentro de uma “dupla encruzilhada”, tendo de um lado a falta de condições para possibilitar qualidade social, em todas as escolas, e de outro lado, as rápidas transformações sociais transcorridas do mundo, exigindo esta capacidade na educação.

Mas, conforme as reflexões de Candido (1995), por intermédio das ideias que se expressam no texto literário em palavras e ações, oralizadas ou escritas, a literatura possibilita compreensões mais sensíveis sobre essas transformações, pois reflete a realidade da vida onde ela esteja sendo lida, ouvida, ou presenciada por intermédio das obras literárias.

A literatura adquire condições de estar presente em propostas pedagógicas, que orientem a prática do ensino-aprendizagem, para estudantes da etapa de Anos Finais do Fundamental, em ambientes que proporcionem formação humana. De acordo com Candido (2006), a literatura possui grande importância para promover inclusão e democratização nos ambientes, onde abram condições para incluírem nos processos educacionais, processos que envolvam criação, produção e difusão do texto literário, porque promovem encontros, diálogos e compreensões entre diferentes pessoas sobre a diversidade sociocultural da vida em sociedade.

Considerando as elucidações de (Candido, 1989, p. 117), “a literatura é um caminho natural, que conduz a formação humana porque “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante”. Assim, foi possível compreender que as escolas e suas comunidades possam buscar e encontrar nas linguagens que se expressam da literatura para a vida e vice e versa, oportunidades dos estudantes dos Anos Finais do Fundamental vivenciarem conhecimentos com a língua portuguesa, contextualizados na vida cidadã, ampliando visões, percepções, e compreensões humanas de mundo, por intermédio da leitura literária.

6.2 CONTRIBUIR NA VIDA CIDADÃ

Foi possível desenvolver compreensões de que a literatura possui condições de contribuir na vida cidadã dos estudantes dos Anos Finais do Fundamental, por meio do ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

No entanto, foi possível observar que a literatura precisaria ser orientada, pelo MEC e pela Secretaria, na proposta pedagógica do CBC, e de sua extensão no CRMG, de forma mais objetiva, para que sua importância no ensino-aprendizagem esteja proposta com maior nitidez e com precisões mais contundentes, em relação aos potenciais que ela possui para dar suas contribuições.

A literatura vem sendo acolhida em diferenciadas instâncias da produção de saberes que convergem para o desenvolvimento humano, cidadania e vida cidadã. Considerando Culler (1999) e Compagnon (2003) ela vem sendo consubstanciada em duas áreas de conhecimentos. A primeira, mais difundida nas escolas considerando a literatura na perspectiva da história, de forma a estabelecer correlações de seus conteúdos com a época em que são produzidos, considerando as especificidades do momento sociocultural e político vivido pela sociedade, sob as percepções de seus autores, perfazendo seus estilos literários. E a segunda, menos difundida nas escolas, considerando a literatura focalizada na crítica da produção literária, por meio de um acompanhamento analítico dos níveis de abrangência e profundidade de seus conteúdos, mediados a critérios de considerações sobre as possibilidades valorativas das obras pelo conhecimento especializado de pesquisadores e estudiosos legitimados nos meios literários.

Considerando Coutinho (1980), a literatura se sustenta em suas possibilidades de incentivar criações na imaginação humana, levando-a ao prazer estético por meio da natureza literária que possui, levando as pessoas a refletir criticamente sobre quem são e onde estão, recriando realidades, que as levarão a encontrar novos sentidos para fazer de seus espaços mundos mais significativos.

Foi possível, então, compreender que não existem limitações de instâncias para a literatura, pois conforme Eagleton (2006), o valor de uma obra literária está na condição de não possuir valoração em si mesma quanto aos contextos nos quais esteja presente. Isto é, para se pensar a obra literária, ou ela ser pensada, através das correntes filosóficas, tradições culturais, escolas literárias, pois o seu valor literário existe em condições transitivas, que fazem as pessoas considerarem uma determinada obra valiosa por um momento curto ou longo, ou não, variando espontaneamente na visão de outras pessoas, cujos parâmetros de interpretação variam em tempos e espaços ao longo da história.

A literatura, conforme o pensamento de Coutinho (1978), coexiste nas formas e nos conteúdos da realidade, que se expressa em seus contextos históricos, políticos, sociais, econômicos e culturais. Esses sentidos plenificam a condição da Literatura ser uma arte que conduz a existência humana a encontrar novos sentidos sobre a sua condição de fazer parte dos mundos aos quais pertence. A gênese da criação literária encontra-se no espírito da pessoa

escritora, que ao utilizar suas percepções de realidade como fonte de inspiração para escrever, possibilita o leitor relacioná-la com sua vida, para também recriar sua realidade. Isto faz a Literatura adquirir outras possibilidades de existência, fluindo por meio de outros pensamentos, para além daqueles originados da pessoa autora que a concebeu.

Em Coutinho (1978), foi possível compreender que a realidade primitiva de onde se extrai a vontade de escrever é recriada pela imaginação do autor, adquirindo múltiplas condições para ser redimensionada a partir de seus contextos históricos e sociais. A Literatura, ao ter linguagens como matérias primas para sua criação, se materializa em diferentes expressões para a escrita literária satisfazer sua função de ser sentidos, para recriar transformações na realidade. A partir da palavra, frases, expressões e discursos, formam-se narrativas, que ao serem lidas e sentidas, motivam emoções, inferências, interpretações e conhecimentos, que conduzem as pessoas a reflexões-ações transformadoras nas vidas individuais, repercutindo-se na vida sociocultural de suas coletividades.

Assim, a literatura se torna, considerando as reflexões de Candido (2006), fonte de procuras e encontros de muitos sentidos sobre a vida, e sobre o mundo em suas formas e conteúdos, sendo fundamentais para a análise literária pela atenção dada ao contexto em que a obra se expressa em sua integridade, onde texto e contexto, ou seja, forma e conteúdo, se encontram intimamente relacionados. Seria incipiente direcionar um olhar diferenciado, para os aspectos intrínsecos ou extrínsecos do texto literário, intencionando fazer sua análise crítica, porque sua interpretação melhor acontece dentro de um processo dialético, considerando a indivisibilidade dos fatores internos e externos em que o texto se auto constitui dentro da própria escrita literária.

A literatura pode contribuir para a formação linguística dos estudantes nos Anos Finais do Fundamental para a qual o ensino-aprendizagem de língua portuguesa se inclina, pois, considerando reflexões de Zilberman (2014), foi possível compreender que é um atributo indispensável à pessoa humana desenvolver processos de ensino-aprendizagem linguístico. Tendo a leitura, seja de gêneros textuais, ou gêneros literários, está no centro de sua prática o ato de ler, por meio da qual, os estudantes se sentirão capazes de decifrar as formas gráficas e imagéticas das letras, sinais, símbolos, números formando palavras, expressões, frases, dos códigos da escrita. Neste sentido, a formação linguística vem sendo o principal objetivo em que as escolas vem assumindo seus papéis educativos ao longo da história da humanidade.

A leitura, ainda que esteja inclinada à uma formação linguística, pode se tornar significativa abrindo possibilidades para a leitura literária vir a ser mais proveitosa nas escolas. Considerando Iser (1975), existem duas questões latentes, que por fazerem parte da criação

literária, estão nos textos literários: de um lado a autoria do autor e de outro a estética de sua obra, e, que na medida do envolvimento com esta estética, durante o ato de ler, o texto vai sendo constituído na consciência leitora da pessoa por meio de imersões. Como se fosse um mergulho em atmosferas existenciais do texto, onde as pessoas estabelecem convívios, não de forma sistematizada com aquilo que está solidificado no texto, com os códigos organizados da escrita, mas de forma implícita com o que está nas indeterminações e espaços vagos dentro do texto. A pessoa é quem retroalimenta esta atmosfera, com o imaginário de seus pensamentos, para que as ideias do texto continuem a ser algo vivo dentro dela e onde as importâncias da literatura podem sobressair para o desenvolvimento humano da pessoa, em igual ou maior proporção ao aprendizado linguístico que venha a adquirir.

Esse processo pode vir a incidir no ato de ler textos literários, pois, conforme Coutinho (1978), a literatura é a palavra transformada em arte, como consequência da produção criadora da imaginação humana, com o objetivo de provocar o prazer estético, pelo valor que traz em sua própria natureza literária.

Esta natureza se revela pela linguagem literária, conforme foi possível compreender, em Proença Filho (1986), que sua linguagem possui um conjunto de características que expressam uma linguagem que se torna especial para quem lê. Dentre elas múltiplas significações, pela forma com que a palavra no discurso literário adquire possibilidades de ser amplificada para expressar várias ideias; o predomínio da conotação, uma vez que utiliza a linguagem em formas implícitas e sugerindo interpretações; a liberdade na criação, por romper limites das normas pré-determinadas; a ênfase no significante, por utilizar-se das possibilidades semânticas na linguagem verbal; e a variabilidade, por trazer um texto que se modifica para ser compreendido em diversos contextos culturais. São complexidades encontradas no texto literário, de forma subliminar, originárias da criação de seus autores, que ao se expressarem através de suas escritas, contextualizam temas que se universalizam no reconhecimento de pessoas em diferentes tempos e espaços. Essas características são observadas como próprias no texto literário, quando a pessoa leitora começa a perceber que essas especialidades não existem em outros tipos de textos.

Contudo, foi possível compreender que havendo o interesse das escolas em selecionar textos literários que contextualizem a vida cidadã de existência dos estudantes em suas comunidades, de forma em que a leitura literária seja desenvolvida com processos de mediação inclusivos e democráticos, e mesmo com interesses em desenvolver habilidades de leitura e escrita num ensino-aprendizagem linguístico, este poderá vir a se tornar literário também.

Entretanto, a partir de Todorov (1980), foi possível compreender que o ensino-aprendizagem com a leitura de textos literários precisa estar interessado na produção de conhecimentos, que permitam aos estudantes buscar os sentidos humanos que existem dentro das obras literárias. Não deveria servir apenas para analisar os fundamentos de sua estrutura e para a ilustração de suas teorias por meio de conceitos definidos, como por exemplo o de utilizar a literatura apenas para aplicação dos usos da linguística e de seus discursos.

Conforme refletido por Antunes (2015), processos educativos com a literatura são aqueles que validam a ela um caráter formativo de maneira que ela se torne viva dentro da escola, gerando sentidos na vida de seus estudantes por meio da leitura literária, para a qual é necessária a presença de mediadores capacitados para esta finalidade.

Essas reflexões me conduziram ao entendimento de que, conforme Cândido (1995), a literatura é um caminho natural para a formação humana. Desde os primórdios da humanidade, as pessoas em todos os seus tempos, espaços e sistemas culturais, não conseguem viver sem a literatura, pois, sentem naturalmente, a necessidade de produzir fabulações em seus pensamentos, encontrando maior espontaneidade para tanto, quanto incentivados pela vivência literária.

Por intermédio de ideias em palavras e ações, oralizadas ou escritas, a literatura reflete a realidade que está sendo lida, ouvida, ou presenciada na linguagem verbal do texto literário. Incentiva as pessoas a reinventá-las, por intermédio da liberdade de suas próprias imaginações, surgindo íntimas reflexões que passam a problematizar a vida individual e coletiva, recriando a realidade. O bem e o mal nos problemas vividos nas histórias, influenciam a formação de novos sentimentos, conceitos, paradigmas e personalidades. Este é um dos sentidos que faz a leitura literária ser um direito essencial para a sobrevivência da humanidade, nos diversos contextos de sua existência.

Neste sentido, conforme refletido por Bosi (1987), foi possível compreender também, que uma vez possibilitado o acesso de todas as pessoas à literatura, incluindo os estudantes dos Anos Finais do Fundamental, em suas escolas e comunidades, nas perspectivas sociais e cultural, as possibilidades do literário se realizar pela sua linguagem e em seus variados gêneros, incluindo e democratizando a diversidade social e cultural nas formas de pensar, comunicar, conviver, agir, reagir, criar, produzir e expressar a vida cidadã na vida cotidiana.

Assim, foi possível desenvolver concepções de que literatura pode vir a resignificar características e funções dos conteúdos, ampliando o apoio da literatura para consolidar a alfabetização e o letramento escolar.

Pode vir a possibilitar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa se desenvolver com abrangências e profundidades requeridas aos Anos Finais do Fundamental, para o conhecimento dos estudantes sobre a diversidade de linguagens verbais e não verbais, encontradas em variados discursos produzidos pelas narrativas e durante as interlocuções entre os falantes nos textos.

Incentivar os estudantes a fazerem relações de conhecimento e interação crítica e refletiva, com os significados e sentidos em simbologias encontradas nas palavras, expressões, frases e orações dos textos e suas vidas e a vida cidadã, seja na escola, na comunidade escolar e em todos os espaços des suas vivências

Despertar interesses nessas pessoas para encontrarem motivações para conhecerem, demonstrarem e socializarem suas sensibilidades, percepções e compreensões entre significados das palavras e suas significações dentro das frases, orações e correlações destas dentro do texto, para relacionarem com a leitura e a escrita, para mais do sistema alfabético.

Sendo possível, também, que venha a conduzir os estudantes à apropriação dos usos sociais da língua nos diversos gêneros textuais, onde o literário pode estar presente, nos gêneros literários que trazem descrições, informações, orientações, relatos de experiências, defesas de pontos de vistas, desenvolvimento de ideias.

6.3 CONTRIBUIR PARA INTEGRAR ESCOLA E COMUNIDADE

Uma vez que foi possível compreender a condição da literatura em suas importâncias para contribuir na formação humana dos estudantes para a vida cidadã, foi possível encontrar a condição de ela contribuir no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, dos Anos Finais do Fundamental. O interesse na formação linguística para consolidar alfabetização e letramento escolar com habilidades básicas de leitura e escrita pode vir a ser ressignificado a uma formação cultural expandindo essas habilidades por meio da recepção da estética literária que por sua vez vem a motivar o ciclo interativo que envolve leitura literária, mediação literária e letramento literário. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Este ciclo contribui para que as linguagens no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, promova a integração curricular almejada pela proposta pedagógica. Fortalece o papel articulador das linguagens entre conteúdos básicos, complementares e a vida cidadã. Motivam uma interação espontânea entre temas, subtemas e eixos temáticos grade curricular para um ensino-aprendizagem cada vez mais interdisciplinar. Neste sentido, foi possível entender que a literatura pode ampliar tempos e espaços escolares unindo escolas e

comunidades possibilitando aos estudantes se envolverem em formas mais consistentes nesta integração curricular. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Assim, foi possível compreender que ela pode influir favoravelmente na vivência dos estudantes com uma educação mais inclusiva e democrática e próxima da qualidade social pretendida no objetivo central da Base Nacional da Educação e do Ensino Fundamental preconizados pela LDB, de 1996, e conforme MEC e Secretaria orientam às escolas a desenvolverem o ensino-aprendizagem significativo para a formação cidadã dos estudantes. (Brasil, MEC, 1996)

A partir de estudos acerca dos pensamentos trazidos em estudos de professores e especialistas, ao exemplo de Antunes (2015), foi possível compreender que a literatura motiva o desenvolvimento de processos educativos que contribuem para constituir humanidades nas pessoas. Neste sentido, vivências com o literário podem levar os estudantes ao encontro com histórias que trazem situações reveladoras de diversos contextos em que a vida cotidiana se manifesta entre as escolas e suas comunidades gerando novos sentidos para compreenderem questões essenciais e significativas sobre a vida se sentirem integrados dentro dela.

Considerando, também, pensamentos de Cunha (2021), para que as vivências com o literário favoreçam essas condições no ensino-aprendizagem faz-se importante considerar primeiramente a experiência com a estética literária. Considerando ser a literatura uma expressão artística, a estética literária conduz os estudantes a experiências que promovem relações de prazer com o literário envolvendo suas percepções e atitudes que fazem fluir o desenvolvimento emocional e intelectual dos estudantes ao se envolverem com os contextos sociais e culturais do texto literário.

A estética literária conduz a literatura a ser recepcionada e adentrar ao convívio das pessoas para seus contextos sociais e culturais estarem resignificados em suas vidas cotidianas. A partir de Jauss (1994), foi possível compreender que durante a recepção literária as pessoas se sentem motivadas a se sentirem pessoas leitoras buscando e encontrando na forma e no conteúdo dos textos literários sentidos para entendimentos ampliados acerca das mensagens que eles trazem em relação a sua vida.

Para Jauss, (1994), foi possível compreender que a obra do autor será redimensionada em uma nova obra que passa a ser recriada pela pessoa leitora mostrando caminhos em relação às questões refletidas na obra, que poderão suscitar outras novas questões que não foram imaginadas pelo autor. Assim, foi possível presumir que os estudantes nos Anos Finais do Fundamental, em contato com os textos dos gêneros literários orientados na proposta pedagógica, poderão não apenas se apropriarem, mas também refletirem e se posicionarem

dentro dos textos para que não serem apenas instrumentos recebidos para um convívio passivo, mas para convívios que promovam ações que possam trazer mudanças em nas formas pensar reflexivamente e agir criticamente em suas vidas.

Considerando Zilberman (1989), foi possível perceber que a literatura adquire importância no ensino-aprendizagem, uma vez que a recepção literária venha a estimular os estudantes a se tornarem pessoas leitoras para buscarem e encontrarem, na forma e no conteúdo do texto literário, sentidos para compreenderem as mensagens que trazem para refletirem nos contextos da vida cidadã.

Isto, pois, considerando reflexões de Candido (2000), a literatura, escrita por seus autores, será redimensionada em uma nova literatura que passa a ser recriada pelas pessoas leitoras unindo texto e contexto social e cultural, em formas integrada e dialética. Isto pode motivar os estudantes a socializarem as ideias que irão gerar convivendo com a literatura tanto nas escolas quanto em suas comunidades. Ideias essas recriadas com os incentivos das mensagens nos textos literários, sobre as questões que eles refletem acerca da existência das personagens nas histórias, e que por sua vez irão gerar novas mensagens na existência dos estudantes que não foram preestabelecidas pelos autores dos textos, porque a literatura é livre e motiva seus leitores terem o direito de se sentirem humanos para se libertarem por meio dela.

Considerando reflexões trazidas por estudiosos sobre o tema, foi possível assim compreender a estética literária e a recepção da literatura enquanto processo que abre possibilidades para a vivência literária se tornar significativa. A partir de Enes Filho, Penha e Santos (2015), foi possível compreender que a obra literária não existe apenas em si mesma, ela é resignificada pela pessoa que a lê e assim, acontece com os estudantes do Ensino Fundamental, em mesmo nível de abrangência e profundidade em que acontece a recepção desta mesma obra que eles vivenciam.

De acordo com Fares e Pantoja (2019), presume-se que podem ser experiências que possibilitam os estudantes a tornarem participantes dos textos literários, de onde extraem possibilidades para viver sentimentos e colocá-los em prática na vida cotidiana. Assim, considerando Queiroz (2016), tornam-se leitores que articulam pensamentos e ações com o imaginário e o simbólico das mensagens nos textos para serem reproduzidos na compreensão dos contextos sociais em que a vida acontece nos textos porque o poético no literário incentiva gostos pela leitura motivados pelo prazer de conviverem com a poesia dentro dos textos literários.

Conforme refletem Sales e Vieira (2020), nas experiências de convívio com a literatura, as pessoas são motivadas a perceberem as mensagens nos textos literários que as levam a

desenvolver pensamentos, sentimentos e atitudes que promovem a fruição literária. Unem-se as experiências linguísticas com as linguagens do texto literário e experiências culturais que são despertadas pela imaginação levando as pessoas a encontrarem novos significados à medida em se envolvem com as mensagens no título, no tema, na história com sua narrativa e suas personagens e também na poesia em seus lirismos resignificando o texto a cada convívio com o literário dentro dele.

Em Castrillon-Mendes e Paula (2015), foi possível compreender, também, significar experiências que podem acontecer em níveis de abrangência e profundidade diferenciados com respeito às condições sociais e culturais das pessoas e aos seus interesses e possibilidades de envolvimento com a forma e com o conteúdo do texto literário. Neste sentido é possível presumir que, independentemente do nível em que essa experiência aconteça, ela pode motivar nos estudantes ampliação de seus sentimentos e percepções em relação às dimensões do espaço e do tempo em que se situam na escola e em suas comunidades redimensionando suas extensões com novos conhecimentos de mundo adquiridos por intermédio da literatura.

Assim, considerando Farias (2015), a vivência dos estudantes com a literatura proporciona ao ensino-aprendizagem novas habilidades de leituras e escritas por meio da resignificação de seus conhecimentos de mundo com os textos literários. Isto, pois, em Goulart e Trindade (2013), foi possível compreender que poderá incentivar a intensidade de seus envolvimento com as mensagens dos textos que ao serem lidos e interpretados, possibilitam à literatura sair de sua função historiográfica distante da realidade dos estudantes para que eles possam encontrar na literatura referências mais próximas da realidade de suas vidas para que os motivem a refletirem e a agirem com relação às suas condições sociais e culturais em suas vidas.

Por meio de vivências com a estética na recepção literária a literatura adquire condição de importância para integrar as escolas e suas comunidades escolares com a leitura de textos literários.

A partir de Candido (2000), foi possível compreender que a leitura literária possibilita às pessoas leitoras de todas as idades e, por conseguinte, os estudantes dos Anos Finais do Fundamental, o direito de lerem e inferirem sobre a vida para interpretá-la desenvolvendo concepções próprias para se posicionarem diante da vida, porque os levam a conhecer, comparar, estabelecer relações lógico-discursivas entre diversas situações cotidianas em diferentes realidades histórias, sociais e culturais onde a vida cidadã é vivenciada pelas pessoas.

Em conformidade a Zilberman (2008), foi possível compreender que a leitura literária e sua interpretação foi por um longo tempo uma atividade solitária, porque a maioria das pessoas

não eram alfabetizadas. Com o aprendizado da leitura, este estigma foi se desaparecendo, apesar de hoje em dia haver muitas pessoas que ainda consideram que a leitura literária às levam a estar sozinhas para ler. Entretanto, foi possível presumir que a leitura literária pode se tornar um meio de integração entre escola e comunidade, pelo fato de ser utilizada como apoio a processos de alfabetização nos Anos Finais do Fundamental.

Considerando Corrêa e Machado (2010), foi possível desenvolver concepções de que a leitura literária sendo desenvolvida nas escolas, ela pode se desdobrar em múltiplas atividades que trazem oportunidades para vivenciar várias dinâmicas discursivas com os estudantes sobre a vida em sociedade. Estimulam a produção de conhecimentos de mundo que fazem despertar o gosto pela leitura na vida dos estudantes. Isto, por conduzi-los a experiências com as leituras que geram conhecimentos com abrangência e profundidade construídos com sensibilidade e não obtidos em formas imediatistas. Isto faz o prazer em ler o texto literário se renovar à medida em que a leitura vai abrindo inúmeras possibilidades para perguntas e respostas indagando os sentidos da existência na vida cotidiana tornando os conhecimentos de mundo mais significativos e a passarem a ser referências ao longo da vida.

Em Paulino (2005), Carvalho e Senna (2015), foi possível continuar este processo compreensivo entendendo que a leitura literária provoca aproximações, entrosamentos e convivências entre o ensinar e o aprender ampliando o sentido pedagógico do ensino-aprendizagem nas salas de aulas. Podem vir a se tornar projetos extraescolares onde os estudantes também poderão desenvolver habilidades de comunicação para demonstração de suas competências linguísticas, mas também para desenvolver e demonstrarem sensações, percepções, inferências, questionamentos, posicionamentos em relação ao que acontece em seus corpos físicos e estruturas mentais em seus próprios tempos e espaços.

E, complementado este raciocínio, considerando estudos em Gatti (2012), foi possível entender que são também experiências que promovem autoconhecimentos para fortalecer crenças, sentimentos, emoções, desejos, coragens, expectativas, sonhos, intelectualidades, além de muitas vivências com a liberdade de imaginação em ludicidades para serem recriadas na vida real.

Considerando Zilberman (2008), foi possível compreender também que a literatura possibilita à leitura de seus textos literários desenvolver dois planos de ação que se entrecruzam unindo as salas de aula e demais ambientes externos a ela. No individual, a faz conhecer e se identificar com mundos, situações e pessoas diferentes, mas sem perder a noção de quem é, onde está e com quem convive. E a faz sentir vontade de levar sua leitura ao plano coletivo para compartilhar suas impressões confrontando e revendo suas opiniões, socializando suas

experiências e promovendo convívios, diálogos e igualdades democraticamente. Dentro desses planos, a leitura literária convida os estudantes a desenvolverem o pensamento intelectual ativando suas imaginações tendo como referências conjuntas os conhecimentos básicos escolares linguísticos e os complementares comunitários e culturais. Neste sentido, vem a permitir aos estudantes a terem muitas experiências de deslocamentos entre suas escolas e suas comunidades, seja pela imaginação estando no mesmo lugar fisicamente, seja pela realização desta imaginação em lugares onde as mensagens dos textos literários podem ser racionalizadas.

Entretanto, de acordo com Paiva, Passos e Paulino (2005), entendi que a leitura literária não se limita a desenvolver experiências significativas de leitura, por também estimular a escrita literária onde os estudantes encontram motivações para desenvolverem suas próprias escritas literárias refletindo a história, a sociedade e a cultura vivida em suas comunidades inspirando-se nesses mesmos contextos encontrados nos textos literários para se posicionarem criticamente em suas produções literárias.

Neste sentido, conforme Marcuschi (2010), foi possível compreender que eles podem desenvolver habilidades mais complexas de inferências e relações lógico-discursivas para a vida cidadã, mais além das habilidades cognitivas desenvolvidas nas salas de aula requerendo-se das escolas preparo para aceitar e incentivar a continuidade extensiva dos tempos e espaços escolares.

Considerando Alves (2014), foi possível compreender que a leitura literária ao ir além das salas de aulas ela pode ser um meio para ampliar as possibilidades do ensino-aprendizagem para a formação cultural, além da formação linguística. Entretanto, a partir de Cosson (2015), observei que os objetivos e as práticas pedagógicas com a leitura literária sejam bem definidos com relação à vivência literária para que ela não se resuma a práticas de lazer.

Todavia, reflexões de Rouxel (2012), me conduziram a desenvolver concepções de que vivências com a leitura de textos literários despertam nos estudantes vontades próprias para exercerem autonomias enquanto pessoas que refletem e agem na vida cidadã por intermédio da arte literária que se manifesta no íntimo de seus pensamentos e se liberta em ações que os levam a buscar e a encontrar respostas sobre os porquês e os para quês de suas identidades educacionais, sociais e culturais que passam a se encontrar nos textos literários que leram e que também poderão ser escritos por eles.

Considerando Martins (2021), foi possível compreender que, assim, a leitura literária adquire importância na integração entre as escolas e suas comunidades e pode ser uma força para isto, porque provocam mudanças no cotidiano escolar onde gestores, supervisores, professores, estudantes e comunidades passam a entender que a literatura motiva as escolas a

se tornarem mais inclusivas e democráticas com respeito às diferenças étnicas nos contextos sociais e culturais.

Isto pôde ser observado nas reflexões de Toigo (2020), porque a leitura literária ao ser desenvolvida com aproximações entre salas de aulas, bibliotecas e comunidades passa a se tornar práticas pedagógicas coletivas tendo como referência a diversidade cultural comunitária. Por sua vez, passam a ser melhor percebidas e contextualizadas com interações mais sensíveis entre os conteúdos, com seus campos e eixos temáticos, humanizando o processo interativo entre a literatura e ensino-aprendizagem, essencial e significativo.

Para que a leitura literária adquira possibilidades para ser uma força integradora entre saberes e vivências no processo de ensino-aprendizagem dos Anos Finais do Fundamental, faz-se necessário haver ações de mediação literária. Em Cardoso (2021), foi possível compreender que mediar a leitura literária é se fazer presente entre duas questões fundamentais que sustentam a literatura na escola: o livro de literatura e estudantes, incluindo também pré-adolescentes e adolescentes dos Anos Finais do Fundamental. Faz-se necessário, portanto, ser uma prática pedagógica aderida pelas escolas, de forma em que as professoras e os estudantes sejam pessoas mediadoras das práticas de leituras de textos literários.

Considerando reflexões de especialistas sobre o tema, de acordo com Andrade e Santana (2018), foi possível compreender a necessidade da adoção de critérios combinados entre professores, estudantes e escritores locais para a seleção e escolha dos textos fazendo aproximações e convívios interativos e integrativos entre as escolas e suas comunidades e com temas que contextualizem a vida cidadã dos estudantes em suas realidades históricas, sociais e culturais.

Considerando Dalvi e Lourenço (2019), foi possível entender que esses critérios são primordiais para que durante as leituras dos textos seja proporcionado o desenvolvimento cognitivo e social associado ao letramento, tanto para a formação linguística, quanto para a formação cultural dos estudantes e possibilitando igualdade de acesso, participação e socialização inclusiva de todas as pessoas na leitura dos textos literários.

Esses estudos me trouxeram compreensões de que pela mediação acontece o convívio com a leitura do texto literário. Neste sentido, a mediação literária pode conduzir os estudantes dos Anos Finais do Fundamental a vivenciarem experiências de conhecimentos sobre si mesmos e sobre eles em suas vidas que podem vir a ampliar seus conhecimentos de mundo, desenvolvendo inferências nos textos literários. Neste sentido, inferir envolve processos ampliados de decodificação de escritas que incentivem os estudantes a desenvolverem

interpretações e a fazerem relações lógico-discursivas interagindo-se e integrando-se social e culturalmente.

Entretanto, a partir de reflexões de Borbeg (2008), foi possível perceber que conforme vem sendo dada a importância para a literatura nas escolas, ao longo do tempo, pela leitura de seus textos associada às práticas de ensino-aprendizagem foi possível que esteja sendo construído o entendimento por parte da supervisão pedagógica e professores de que é preciso desenvolver a leitura literária mediada em tempos e espaços a ela destinados. Torna-se necessário, portanto, conforme Domingos e Valente (2019), reconhecer que não somente a sala de aula, mas a biblioteca escolar e as ações culturais, ao exemplo de clubes de leituras junto às comunidades escolares podem ser tornar ambientes revelam respostas sobre onde, como e quando a leitura de textos literários vem a ser melhor aproveitada pelos estudantes.

A partir de Cosson e Souza (2011), foi possível perceber que vivências dos estudantes com a leitura literária possibilita à literatura adquirir importância para desenvolver letramentos literários junto aos estudantes dos Anos Finais do Fundamental, para além do letramento linguístico no processo de consolidação da alfabetização.

Em Cosson (2020), foi possível compreender que o letramento literário significa o processo que a convivência com a Literatura pode promover nas pessoas e, por conseguinte, nos estudantes, à medida em que eles reconhecem ideias, valores e mensagens, as internalizam e as trazem para seu pertencimento. Inicia-se quando criança ao ouvir canções de ninar, pode prosseguir quando ela chega no Ensino Fundamental e vai se relacionar com os contos, romances, crônicas incentivando-a não interromper este caminho ao longo de sua vida. Este processo pode levar os estudantes a expressar seus sentimentos além dos versos nos poemas, repercutir criticamente o conteúdo das obras das histórias de vida e experiências das personagens no seu cotidiano.

Neste sentido, em Tragino (2013), foi possível presumir que uma vez sendo considerada a importância do letramento literário no ensino-aprendizagem dos Anos Finais do Fundamental podem ser abertas mais possibilidades para a literatura adquirir condição de importância para aproximar e integrar escolas e suas comunidades escolares por meio da diversidade cultural da vida cidadã difundida nos textos literários.

A partir de Gomes (2007-2012), foi possível compreender ser imprescindível que a literatura, em toda a diversidade cultural em que se expressa tenha seu reconhecimento nas propostas pedagógicas dos currículos motivando, porém, as escolas a efetivarem esta integração entre conteúdos básicos e complementares da grade curricular com a presença efetiva de literaturas e autorias de indígenas, negros, camponeses e outros segmentos identitários não

somente enquanto pessoas da comunidade, mas participantes do ensino-aprendizagem dos estudantes. Contudo, não deve se pretender esta inclusão para cumprir a obrigatoriedade instituída pelas legislações, mas em formas espontâneas interagindo-se com ancestralidades, tradições, costumes, saberes, meios e modos de vida étnicos culturais que formam a diversidade da comunidade escolar.

Considerando Bezerra e Costa (2012) e Bonin (2009), dentre mais pesquisadores, foi possível compreender que não deve haver apenas uma literatura brasileira, mas várias literaturas contextualizando as diversidades culturais das comunidades que podem enriquecer não apenas os acervos das escolas, como também as ações que envolvam recepção, mediação, leitura e letramento literário interagindo salas de aula, bibliotecas e projetos extraescolares e unindo escolas e comunidades. Foi possível perceber a necessidade de se compreender as questões históricas, sociais e culturais que envolvem o mito das três raças para que essas representações sejam refletidas criticamente diante de temas, histórias, ilustrações, mensagens e relações entre personagens em textos dos cânones da literatura infantil e infanto-juvenil brasileira nos acervos das bibliotecas escolares e nos livros didáticos, para desconstruir racismos, machismos, feminicídios, xenofobias, homofobias dentre outras questões hegemônicas desumanas e excludentes.

De acordo com Gomes e Martins (2010), ainda que esforços sejam precisos para aproximações entre escolas e suas comunidades, este processo de afirmação da literatura, realmente brasileira, precisa ser iniciado por meio da construção de novas concepções sobre a realidade onde as escolas sejam mediadoras e solucionadoras de conflitos, preconceitos e racismos da sociedade nos ambientes escolares.

A partir de escritoras sobre o tema ao exemplo de Abramovich (2009), de Lajolo e Zilberman (2007), e Colomer (2007), foi possível compreender que a literatura infantil e infanto-juvenil sempre encontra espaços para ser vivenciada por crianças e adolescentes que fazem parte de todos os contextos sociais e culturais, com atividades que ao unir salas de aula, bibliotecas e espaços comunitários incentivam os estudantes a encontrarem o gosto e o deleite com a leitura literária. Pode vir a ser realizada nos Anos Finais com contações de histórias, rodas de conversas, clubes de leitura, dentre outras ações envolvendo as leituras em gêneros literários diversificados que dialoguem com as culturas vividas pelos estudantes.

Neste sentido, considerando Kaspari, Mugge e Saraiva (2016), foi possível desenvolver concepções de que é preciso que as escolas concebam a literatura enquanto atividade para todas as pessoas e não exclusivamente destinada para aquelas que possuem poder econômico, que tenham por vontade principal serem pessoas cultas. Além disso, desconstruir concepções

equivocadas de que os textos literários são enfadonhos de serem lidos, difíceis ou complicados de serem assimilados, que exigem isolamentos em tempos e espaços para serem lidos; que os livros físicos de literatura pesam na mochila dos estudantes que já precisam carregar outros materiais escolares, que exige procedimentos burocráticos para retirar e devolvê-los na biblioteca escolar.

No entanto, acrescentando reflexões em Dalla-Bona (2012) e Silva (2010), foi possível compreender que para que o texto literário deixe de ser apenas um instrumento pedagógico para ser uma parceria de convívio integrado entre as escolas e suas comunidades, mantendo-se uma relação realmente significativa de ensino-aprendizagem entre professores e estudantes, faz-se necessário que as escolas se desfaçam de recomendações preconcebidas sobre a literatura. Dentre algumas, sobre adequação de textos para perfis específicos de escolas, séries, turnos, turmas, estudantes ajustados à condição histórica, social e cultural e geográfica das escolas e de suas comunidades e destinações específicas a perfis de etnias, faixa etária, desempenho escolar, deficientes visuais, auditivos e cadeirantes.

Entretanto, considerando Silva (2003), Gebran, Guimarães e Raimunda (2017), foi possível compreender que para a literatura ser colocada em prática em ações inclusivas e democráticas na intenção de unir as escolas e suas comunidades, as experiências dos estudantes em suas vivências com a estética literária devem permitir que a leitura e a mediação desenvolvam letramentos literários com dinâmicas que motivem aproximações e entrosamentos e trocas conhecimentos que sejam momentos especialmente prazerosos no ensino-aprendizagem.

Isto, porque, de acordo com Antunes (2015), entende-se que literatura, ao mesmo tempo em que promove integração entre conteúdos básicos para a formação linguística e conteúdos complementares para a formação cultural, torna o ensino-aprendizagem significativo para a vida cidadã, por contextualizar as mensagens dos textos literários nas histórias de vida dos estudantes, de suas escolas e suas comunidades.

Tornou-se importante, também, considerar, em Gomes e Martins (2010), ser imprescindível que a vivência com a literatura nas escolas promova inclusão e democratização ao ampliar tempos e espaços escolares, com diversidade de autorias e gêneros literários. Neste sentido abrem-se oportunidades para a Literatura ser ampliada nos ambientes escolares incluindo autorias e temas das culturas indígenas, negras, camponesas e de outros segmentos identitários que têm por direito fazer parte da diversidade sociocultural da sociedade nas escolas. Não significa, contudo, que essa inclusão deva acontecer somente para cumprir a

obrigatoriedade democrática instituída por leis específicas, mas ao entendimento de suas associações espontâneas com as demais orientações para o desenvolvimento educacional.

Vem condizer, portanto, com o pensamento de Cândido (1995), que traz afirmações para o entendimento de que a Literatura é um caminho para o humano se desenvolver porque acolhe e compartilha o envolvimento de todas as pessoas com seus lugares de existência, incluindo crianças e adolescentes, para conhecerem a realidade e transformá-la para melhor com vivências literárias.

6.4 LIMITAÇÕES PARA IMPLEMENTAR ESSAS POSSIBILIDADES

Desde o início preliminar da proposta pedagógica do CBC, ao início de 2005 e sua extensão em CRMG, ao final de 2018, para o ensino-aprendizagem em todas as etapas escolares e componentes curriculares da educação básica, incluindo o de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Fundamental, ao ser instituída a Base Nacional da Educação. (Brasil, MEC, 1996). Com o amparo na Constituição Federal, de 1988, e com respaldo na Constituição Mineira, de 1989, foi estabelecido para a Secretaria exercer a função de elaborar um currículo estadual com uma proposta pedagógica para implementar e orientar, conjuntamente ao MEC, o seu desenvolvimento no sistema público educacional de Minas Gerais. (Minas Gerais, Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 1989). Por ser uma Base instituída pela LDB, de 1996, esta proposta pedagógica está vigente ao longo deste tempo mantendo um mesmo paradigma curricular, cujo modelo é seguido em todas as escolas brasileiras, incluindo as do sistema público educacional de Minas Gerais. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

O MEC define um objetivo central da Base que se desdobra nos objetivos para o Ensino Fundamental que são seguidos pela Secretaria que, por sua vez, os estabelecem, para serem cumpridos pelas escolas. (Brasil, MEC, 1986). Tanto o CBC, quanto o CRMG trazem um modelo educacional fundado nesses objetivos e por isto são dispostos para serem cumpridos em caráter de obrigatoriedade e trazem orientações para esses objetivos serem colocados em prática, em caráter propositivo, mas que se não for desenvolvida conforme está proposto às escolas os referidos objetivos deixam de ser cumpridos por elas. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Neste sentido, o Estado define funções e responsabilidades da Secretaria na administração pública para com a sociedade em geral por meio dos decretos estaduais de nº 43.328, de 27/03/2003; o de nº 45.849, de 27/12/2011; e o de nº 47.758, de 19/11/2019 e dá a

ela a atribuição de estabelecer a organização e o funcionamento do ensino-aprendizagem nas escolas por meio de resoluções e tendo a proposta pedagógica referência para suas disposições. Assim, a Secretaria vem dispondo a obrigatoriedade do cumprimento deste modelo, por meio de três Resoluções, a SEE de nº 469, de 22/12/2003 que antecedeu a proposta preliminar do CBC de 2005; a de nº 2.197, de 01/07/2012 que antecedeu a organização do CBC em 2013 e na de nº 4.692, de 29/12/2021 após a homologação da reorganização do CBC em CRMG pelo Conselho Estadual da Educação. (Minas Gerais, SEE, 2003-2012-2021)

Seriam, a princípio, regras administrativas e burocráticas internas entre a Secretaria e as escolas, mas pelas quais as escolas são estruturadas para colocar em prática o referido modelo da proposta pedagógica e trazem semelhanças entre si porque estão fundadas em uma mesma LDB, a de 1996. (Brasil, MEC, 1996). Essas Resoluções passam a ser leis locais porque são elas que são lidas e rememoradas durante o planejamento escolar, nas reuniões internas, com a comunidade escolar, afixadas na entrada das escolas e fiscalizadas pela inspeção escolar. (Minas Gerais, SEE, 2003-2012-2021)

O não cumprimento da proposta pedagógica implica no artigo 208 da Constituição Federal, de 1988. (Brasil, Senado Federal, 1988). Este artigo está reproduzido também no artigo 198 da Constituição de Minas Gerais, de 1989 de que “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”. (Minas Gerais, Assembleia Legislativa, 1989). E trazendo essas disposições para mais próximo das escolas, “comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade”, conforme consta do artigo 5 da referida LDB, de 1996. (Brasil, MEC, 1986)

Este modelo se torna imutável porque a responsabilidade de seu cumprimento é dividida entre a Secretaria e as escolas assumidas por seus diretores e vice-diretores. O processo de escolha de diretores e vice-diretores na escola se dá por meio de eleições junto à sua comunidade escolar. São professores que deixam de atuar nas salas de aula para cumprirem essas disposições com dedicação exclusiva. Conforme o artigo 38 da Resolução SEE nº 4.127, de 23/04/2019, “os servidores nomeados para o cargo de diretor e os designados para a função de vice-diretor assinarão Termo de Compromisso” e, em caso de descumprimento, conforme o Parágrafo 3º “ensejará a aplicação das medidas administrativas” que possam conduzi-los a deixarem o cargo. Dentre as condutas estipuladas neste Termo estão a de “levar em consideração os princípios que regem a administração pública com vistas a uma gestão eficiente e capaz de elevar a qualidade de ensino da escola”, e também, “cumprir e fazer cumprir as

legislações em vigor da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais”. (Minas Gerais, SEE, 2019)

Embora sejam revogadas, as Resoluções subsequentes são referenciadas nas antecessoras que não serão mais seguidas. Mas, ao comparar a anterior com a que passa a estar vigente, verifica-se que pouca parte do conteúdo anterior foi retirado para ser reescrito com outra linguagem ou nomenclaturas, porque não se pode subtrair conteúdos da citada LDB, nessas disposições. (Brasil, MEC, 1986)

Estudos nesses documentos me conduziram a compreensões de que em razão desse histórico legislativo o paradigma curricular do CBC, e sua extensão no CRMG, se mantém dentro de um modelo de ensino-aprendizagem ajustado aos moldes dos interesses das políticas educacionais, instituídas entre MEC e Secretaria. (Brasil, MEC, 1986). Neste modelo curricular, a literatura tem por condição fazer parte dos conteúdos básicos e complementares, de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Fundamental, inclinando-se para maior apoio à formação linguística em detrimento da formação cultural dos estudantes. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Foi possível desenvolver concepções de ser o paradigma um conhecimento sistematizado por estruturas mentais formadas, de acordo com Kuhn (1988, p.219), por “teorias, experiências, métodos e instrumentos”, que organizam uma ideia consensual de mundo em uma determinada realidade compartilhada por “membros de uma comunidade” afins ao conhecimento científico pelo qual foi elaborado e definido como parâmetro para a ciência.

Em 2005, foi realizada uma pesquisa junto a especialistas, mestres e doutores de programas de pós-graduação de universidades brasileiras sobre suas concepções de paradigma. Nessa pesquisa, conforme (Bervique, 2006, p.6), foi possível revelar que “o total das respostas conota a conceituação de paradigma como modelo ou padrão, mesmo com as diferenças na escolha de palavras para construir as frases-resposta”. Neste sentido, foi possível entender que a padronização que forma o sentido que por sua vez restringe a ação paradigmática dentro de um determinado modelo é aceito sem ser questionado pelo senso comum porque o encarrega à uma condição de ser feita para o coletivo e pela coletividade.

Foi possível compreender, portanto, este paradigma sendo um modelo que se caracteriza não apenas pelo padrão de uma estrutura definindo onde estão e como se organizam os conteúdos de ensino-aprendizagem, mas também pela unicidade em que esses conteúdos se tornam enlaçados entre si estabelecendo um modelo educacional a ser seguido por todas as

escolas ao exemplo do que acontece na referida etapa escolar. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Embora haja possibilidades para a literatura adquirir uma condição de maior importância neste modelo educacional para tanto seria necessário a reformulação deste paradigma. Expectativas que poderiam ser criadas para tais mudanças haveriam de terem sido atendidas quando da reorganização do CBC em CRMG, em 2018. Mas, pelas alterações feitas na LDB, de 1996, terem sido apenas para o Ensino Médio, não influenciou em mudanças no modelo para os Anos Finais do Fundamental. (Brasil, MEC, 1996). E assim continua mantido pela visão técnico-pedagógica do MEC e da Secretaria para atenderem as audiências públicas formuladoras dos planos decenais da educação, via Assembleia Legislativa de Minas Gerais. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Embora estudos em Silva Neto (2011) foi possível perceber que existem apontamentos de que os paradigmas estejam sendo constantemente discutidos com relação ao seu lugar, função e importância nos sistemas públicos educacionais o paradigma continua possuindo “um valor universal” em si que generaliza a atividade humana onde ele incide.

Considerando Leitinho (1992-1993), foi possível entender que são difundidas três intenções no paradigma curricular na educação pública brasileira. Neste sentido, a partir de Domingues (1986), foi possível compreender que possam ser intenções que se unam para atenderem, conjuntamente, aos interesses das políticas educacionais e tornar o modelo educacional um paradigma supostamente maior e inquebrantável. A primeira intenção, “técnico linear”, se faz para possibilitar o controle do cumprimento da grade curricular em todas as escolas. A segunda intenção se faz de forma “circular-consensual”, para que conteúdos básicos e complementares, lado a lado, fiquem à espera de uma dinâmica permiti-los aproximações. E a terceira intenção o faz portar-se como um modelo “dinâmico dialógico”, para que o encontro entre conteúdos básicos e complementares façam correlações com a vida cidadã dentro de princípios éticos, estéticos e políticos pré-determinados para o ensino-aprendizagem garantir uma educação básica fundamental com qualidade social. Embora traga intenções para resignificar o ensino-aprendizagem se mantém dentro de uma conformação determinada pela Base Nacional da Educação, ou seja, pela LDB, de 1996.

Porém, pois possível compreender que a situação em que a Literatura se encontra no modelo mantido pelo MEC e Secretaria, contida na proposta pedagógica tanto do CBC, quanto do CRMG antecede a citada LDB, por se tratar de continuidade de uma tradição milenar das políticas educacionais no mundo ocidental, e na qual onde Minas Gerais também sempre se encontrou. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Considerando Zilberman (2008), foi possível compreender que, embora a Literatura tenha surgido em uma condição autônoma na educação formal, da Grécia Antiga, a partir da Idade Média pede este reconhecimento trazido aos dias atuais. Sua autonomia se dava pelo reconhecimento de seu lugar, função e importância como força educadora primordial na formação humana por contextualizar a política, a ética e a estética da vida em sociedade.

Imersa por quinze séculos no *trivium* medieval utilizada como recurso para o ensino da lógica, da retórica e da gramática não permitiu melhores condições, mesmo quando da retomada da cultura clássica, na Renascença, passando a servir para referenciar o ensino de línguas gregas e latinas. (Zilberman, 2008)

Com o surgimento das escolas públicas na Europa a partir da decisão do Estado em nacionaliza-las, por força das revoluções burguesas entre os séculos XVII e XVIII, surge também o currículo escolar. A literatura é aproveitada como mecanismo pedagógico determinado por interesses políticos em difundir uma língua padrão nacional para controle do governo sobre a formação educativa e o destino da vida das pessoas, subvencionando a educação para as escolas se tornarem instâncias e meios para este fim. (Zilberman, 2008)

Então, a literatura que nascera da oralidade vivida em comunidade como base reflexiva entre culturas e relações sociais, da qual foram geradas a epopeia e o drama da arte poética deixa de ser um conhecimento autônomo reconhecido pela escola. (Zilberman, 2008)

Embora ainda exista a sua força educativa nas escolas, segundo Zilberman (2008), a gênese literária foi subvertida de sua comunicação natural para uma outra institucionalizada perdendo lugares, funções e importâncias intelectual e ética em detrimento de se tornar utilidade para mecanização das normas linguísticas compreendidas no contexto de uma historiografia generalista nacional.

Face a esses motivos refletidos por Zilberman (2008), foi possível compreender que a literatura perdeu e não mais recuperou sua condição de ser uma entidade capaz de formar a partir de si própria mantendo o prejuízo deste reconhecimento até o tempo presente para formar a partir da Língua Portuguesa ainda sob os interesses políticos-pedagógicos entre MEC e Secretaria na tentativa de universalizarem o ensino da leitura e da escrita, pela Língua Portuguesa nos Anos Finais do Fundamental do sistema público educacional de Minas Gerais.

6.5 ALGUMAS DIFICULDADES PARA ROMPER ESSAS LIMITAÇÕES

Para concluir, apresento algumas das dificuldades que observei para se consolidar a condição da literatura refletida nos tópicos anteriores deste capítulo, no ensino-aprendizagem

de língua portuguesa da educação básica das escolas brasileiras, presumindo que possam também acontecer na etapa dos Anos Finais do Fundamental, das escolas do sistema público educacional de Minas Gerais.

Entretanto, a pesquisa me possibilitou buscar compreensões complementares em estudos de professores e especialistas que refletem as dificuldades para a literatura na educação e no ensino-aprendizagem de língua portuguesa do Ensino Fundamental de escolas públicas brasileiras. Mesmo não direcionando seus estudos para o sistema público de Minas Gerais, me trouxeram possibilidades para presumir que sejam dificuldades que possam influir no contexto educacional desta pesquisa.

Estudos em Pietri (2010), da Universidade de São Paulo revelam ser a língua portuguesa um componente curricular direcionado pela Base Nacional da Educação para concentrar três interesses ao ensino da língua no ensino fundamental das escolas brasileiras, em cujas concepções pedagógicas estão fundadas teorias dos estudos linguísticos e da comunicação instituindo, conseqüentemente, ao longo do tempo, sua função para gerar saberes gramaticais.

Para Zapponi (2018), a literatura mesmo sendo um dos conteúdos mais antigos no currículo da educação brasileira tende a continuar em sua condição de subalternidade à língua portuguesa pelas políticas curriculares a entenderem como um meio para servir-se à análise linguística e produção textual.

Porém, considerando estudos de professores em épocas equidistantes, ao exemplo de Clare (2002), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, entende-se que a LDB, de 1996, ao trazer um objetivo central da Base de forma generalista concede à educação, com a língua portuguesa, a condição de não ser um processo definitivo para estar em constantes questionamentos em cada realidade escolar possibilitando que essas suas funções motivem novas abordagens para a língua estar no ensino-aprendizagem.

Considerando Mortatti (2007), a literatura por ser um tema inserido para estar em diálogo com o conjunto dos conteúdos de língua portuguesa haveria de ser considerada fonte primordial para contribuir com este processo porque, com ela, se adquire o direito a vivenciar significados e sentidos de ser humano em sociedade, por meio da leitura e da escrita de palavras às frases e orações nos textos literários.

Entretanto, considerando Bello e Cortivo (2020), foi possível entender que embora esta condição humanizadora permita à literatura ser percebida e vivenciada em várias possibilidades, para que os estudantes possam nela encontrar sentidos nos processos humanizadores de suas vidas para se formarem enquanto cidadãos, a literatura tende a ser relegada à uma falta importância à esta formação existencial para dar lugar à uma formação

funcional, tanto pelas indicações de abordagens dos textos literários quanto pelas indicações de sua prática no ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Em Nóbrega e Suassuna (2013), foi possível compreender que há pouca incidência de políticas educacionais específicas para o ensino-aprendizagem envolvendo literatura, dentro do componente curricular de língua portuguesa, por pouco implementarem uma pedagogia significativa no sentido de a literatura proporcionar formação cultural dos estudantes, no contexto social de suas comunidades. Isto acontece por essas políticas estabelecerem uma formação linguística nas escolas que, para cumpri-la são utilizadas práticas pedagógicas tradicionais por serem mais conhecidas, experimentadas e habituadas de serem aplicadas.

A partir de estudiosos sobre a condição da literatura nas políticas educacionais, foi possível compreender, considerando Cury (1996) que as escolas, ao serem orientadas por propostas pedagógicas fundadas em instrumentos de apoio da referida LDB, ao exemplo das Diretrizes e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que definem as perspectivas e sugerem as metodologias para implementar o objetivo central da Base no ensino-aprendizagem condiciona a literatura a se manter apenas no apoio à formação linguística.

Em Parreira (2009) e Gonçalves (2012) foi possível compreender que a prática do ensino-aprendizagem da literatura adotou a leitura associada aos estudos gramaticais, como mecanismo para se desenvolver interpretação e compreensão textual ainda em processos de decodificação para o conhecimento informacional na língua.

Em Macêdo, Lima e Segabinazi (2016) e Cardoso (2020), foi possível compreender que a literatura no ensino-aprendizagem de língua portuguesa tem o texto literário já instituído como um mecanismo para desenvolver o conhecimento das linguagens nas experiências da vida cotidiana.

Foi possível presumir que embora possibilite variadas formas de letramento social na prática interativa da linguagem na vivência da cidadania, por meio dos textos literários, o ensino-aprendizagem de língua portuguesa ainda considera a língua enquanto instrumento básico para o exercício da linguagem e com a função de construir competências de argumentação nos usos sociais.

Assim, considerando Neto (2014), foi possível perceber que a língua vem sendo tratada no plano externo de sua prática social sem aprofundar o conhecimento sobre sua estrutura e nem mesmo sobre suas funções literárias tendendo-se a ser desenvolvida com abordagens superficiais.

Trata-se de uma condição que infelizmente vem sendo sinalizada desde décadas passadas. Reflexões de Vieira (2008), apontaram que embora a literatura tenha condições de

contribuir para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa promover a recepção literária nas escolas tem sido demonstrada para motivar experiências com o conhecimento histórico das obras literárias sob o apelo de seu serviço educativo gramatical.

Yatsuda e Osakabe (2009) refletiram que embora se propunha desenvolver a diversidade cultural na vida cidadã dos estudantes utiliza-se textos literários com bases nacionalistas e em modelos canônicos, universalistas, para simplificar a forma do ensino das linguagens na vida prática do cotidiano. Este apoio conciso da literatura na formação linguística no Ensino Fundamental tem por interesse preparar os estudantes para chegarem no Ensino Médio para reaverem as habilidades de leitura e escrita seja para aprovação nos vestibulares para ingresso no ensino superior ou no mundo do trabalho.

No presente, considerando Silva e Silva (2020), pude perceber que a literatura ainda é entendida nas escolas pelo seu caráter histórico descontextualizada da realidade social e cultural das escolas mesmo para apoio à uma formação linguística de preparo para vida cidadã. Há uma adoção de estereótipos em histórias e personagens clássicos utilizados como fontes para relações básicas de sentido com a vida cotidiana.

Em Dalla-Bona e Souza (2018), encontrei entendimentos de que a leitura continua a ser um meio pelo qual se pretende promover o gosto dos estudantes pela literatura considerando o valor das palavras no texto literário, capazes de serem extrapoladas para além de suas significações básicas, gerando o encontro de outros significados entre as palavras de forma a permitir encontrar nos textos múltiplas formas de ler e compreender o mundo. Contudo, em Cardoso (2020), a função linguística ainda sobrepõe à função cultural no ensino-aprendizagem da literatura no componente curricular de língua portuguesa influenciando, possivelmente, na perda do interesse dos estudantes para buscarem encontrar o gosto pela leitura de textos literários conhecendo, apreciando e convivendo espontaneamente com a literatura.

Em estudos publicados por professores especialistas sobre a literatura no curso da existência da Base Nacional da Educação, foi possível perceber em Costa; Gontijo e Perovano (2020), que a literatura está contida em um componente curricular que mescla entre outros componentes como Arte, Língua Estrangeira e Educação Física na área de conhecimentos de linguagens tendendo a desenvolver abordagens da literatura de forma generalizada.

Em estudos Ipiranga (2019), e em Mansori e Siqueira (2021), foi possível compreender que a literatura enquanto parte dos conteúdos de língua portuguesa permanece em sua condição de apoio à formação linguística, desde quando era uma disciplina autônoma, mantendo-se ainda para práticas de leitura e escrita para uma educação gramatical em detrimento de uma educação literária. A mudança que se observa durante este tempo é que os conteúdos foram tirados do

isolamento para se mesclarem uns aos outros trazendo perda de autonomia da literatura e diminuição da relevância dos temas literários no ensino-aprendizagem.

De acordo com Cechinel (2019), igualmente a outros componentes curriculares e áreas de conhecimento vem sendo tendenciado, em língua portuguesa, um ensino-aprendizagem com a literatura ainda com função utilitária mantendo-a em sua antiga condição de não apresentar condições para uma formação literária integrada com a realidade social e cultural e que desenvolva formação linguística intransitiva por meio de textos literários problematizadores para o desenvolvimento de sensibilidades e subjetividades no ensino-aprendizagem.

Em Fontes (2018), compreendi que, embora o mundo pretendido a ser contextualizado na educação, conforme preconizado pela BNCC, esteja considerado nas transformações sociais e culturais que são promovidas na vida individual e coletiva dos estudantes para favorecer a igualdade de direitos e liberdades para a vida cidadã com autonomia, responsabilidade e solidariedade ainda não há demonstrações para a literatura contribuir significativamente neste processo.

Conforme reflexões em Cosson (2006), foi possível perceber que há indícios de uma estagnação no ensino da literatura nas escolas que vem sendo demonstrada pelas formas em que ela está presente nas escolas para cumprir uma obrigatoriedade curricular e, por isto, não há mobilizações pedagógicas para emancipá-la de abordagens que pouco dialogam com a realidade escolar, social e cultural dos estudantes fazendo com que os textos não literários passem a ser mais úteis para interesses dos usos da leitura e da escrita na vida prática do cotidiano. Neste sentido, o texto literário tende a ser utilizado de forma fragmentada como atividade de leitura literária que pouco possibilita aos estudantes a vivenciarem estética literária para além do pragmático em detrimento de viverem experiências humanizadoras com a literatura.

Considerando Galvão e Silva, (2017), uma das questões impedem melhores condições para a literatura no Ensino fundamental são as dificuldades de as escolas ofertarem um ensino-aprendizagem de língua portuguesa mais eficiente para cumprir os objetivos das propostas curriculares para habilidades de leitura dos estudantes tendo como uma das principais dificuldades para isto possibilitar a difusão do gosto pela leitura. Isto pode gerar, conforme refletem Gerutti-Rizzatti e Irigoite (2015), um ensino-aprendizagem que embora esteja voltado para a funcionalidades dos usos da língua tende a ser uma educação dependente de um sistema capitalista que dificulta a educação ser inclusiva e democrática.

Acrescendo reflexões de Perrone-Moysés (2006, p.25), foi possível compreender essas dificuldades porque a escola, em sua postura clássica-tradicional, tende a intimidar, em seus

espaços escolares, a fluência de literaturas que dialoguem com a espontaneidade discursiva que os estudantes vivenciam em seus grupos sociais, de onde surgem seus próprios gêneros discursivos e que naturalmente se expressam em gêneros literários incomuns e não aceitos dentro da escola. Isto pode ser percebido pelos estudantes porque neste mesmo espaço extraescolar eles presenciam a hierarquização discursiva na qual participam, muitas vezes, como subalternos a preconceitos. A partir do momento em que a escola entende a literatura apenas para o aprendizado da leitura formal, os estudantes passam a supor que a diversidade de gêneros literários que produzem não são literaturas, uma vez que não trazem discursos humanos reconhecidos pelo ensino formal da leitura nos textos literários.

E de Borbeg (2008), de que há uma estagnação dos gêneros literários adotados nas escolas, ainda separados por classificações quanto a formas básicas de escrita e leitura desestimulando não apenas serem lidos, mas também correlacionados para a criação de novos gêneros, a partir dos que já estão instituídos no cotidiano escolar. Mesmo que existam professores que tenham dificuldades para trabalharem com a literatura existem professores que vem renovando suas práticas nas salas de aula motivados pelas significativas contribuições que traz ao ensino-aprendizagem. Mesmo assim, foi possível perceber que há muitos desafios enfrentados por professores em escolas públicas, envolvendo desde as bases curriculares de seus cursos de licenciatura, poucas possibilidades para cursos de atualização de suas práticas pedagógicas, condições de infraestrutura de recursos didáticos.

Neste sentido foi possível compreender que muitas escolas, por terem poucas condições para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, com o aproveitamento da diversidade midiática disponível na atualidade, limitam-se à difusão do conhecimento linguístico por meio da literatura com o uso de textos literários nos suportes dos livros dos acervos tradicionais escolares.

Considerando Andrade (2013), percebi que algumas escolas ainda têm dificuldades para que o literário saia desses suportes e seja adotado, ainda que para conhecimento linguístico, por meio de suas leituras não apenas nas diversas mídias digitais, mas também na televisão, no cinema e em outras linguagens artísticas em que os estudantes se deparam e também convivem em suas vidas cotidianas.

E em Santos e Silva (2012), que as escolas precisam melhor compreenderem e assumirem, pedagogicamente, que a língua portuguesa se encontra na área denominada de linguagens e suas tecnologias e, portanto, deve incluir a diversidade de mídias, suportes e meios em que ela circula na vida cotidiana para que sua prática venha possibilitar leitura e escrita

gerando pensamentos e ações nos estudantes em experiências de ensino-aprendizagem em ambientes que estejam além do quadro, do giz e do livro didático.

A literatura no ensino-aprendizagem dos Anos Finais das escolas públicas, ao exemplo do sistema público educacional de Minas Gerais tem no livro didático de língua portuguesa, o um instrumento central para seu ensino-aprendizagem. É editado e distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), instituído pelo MEC. A Secretaria adota, em todas as escolas públicas estaduais, o mesmo modelo de livro didático destinado a cada série desta etapa escolar. Apesar do MEC pretender, a cada ano, uma atualização de seus conteúdos, para ser distribuído à todas as escolas brasileiras, vem sendo mantida sua segmentação em três áreas: Gramática, Literatura e Produção Textual, que por sua vez são colocadas como matérias para o cumprimento curricular. (Brasil, MEC, 2021)

Em estudos no livro didático de Língua Portuguesa, foi possível compreender que o objetivo de suas três áreas tem por prioridade o desenvolvimento de habilidades cognitivas que envolvem processos de construção e consolidação da alfabetização e letramentos dentro da perspectiva das metas curriculares estabelecidas para serem cumpridas pelas escolas. Fica a critério da escola, a iniciativa de desenvolver mais possibilidades para que os conteúdos da literatura sejam praticados em atividades que possam, não apenas desenvolver processos cognitivos, mas também contribuir com a formação cultural ainda pouco compreendida e aproveitada como parte indissociável do desenvolvimento pedagógico nos Anos Finais do Fundamental. (Brasil, MEC, 2021)

Considerando estudos publicados por especialistas sobre o tema ao exemplo de Zilberman, (2009), foi possível observar que embora a área de literatura, dentro do livro didático de língua portuguesa pretenda difundir temas contemporâneos e considerados próximos da linguagem e da faixa etária de cada série desta escolar, faltam condições para desenvolverem o prazer estético junto aos estudantes pela leitura literária e assumem funções extraliterárias, ao exemplo de cartilhas alfabetizadoras e compêndios seletivos de obras clássicas do cânone literário.

A forma de suas abordagens não contextualiza a realidade sociocultural específica em que estudantes e suas escolas vivenciam no seu cotidiano. Dentro do Programa do PNLD do MEC existe o PNLD Literário que edita gêneros literários para enriquecimento do acervo das bibliotecas escolares e chegam a elas quando solicitados pelas escolas e de acordo com os interesses que adotam para serem difundidos no cotidiano escolar. (Brasil, MEC, 2021)

Considerando Nascimento (2019), foi possível desenvolver concepções de que durante o curso da Base Nacional da Educação, pela LDB, de 1996, a referência de literatura usualmente

adotada para desenvolver seu ensino-aprendizagem, principalmente nas escolas públicas estaduais, está nos livros didáticos de Língua portuguesa. Em suas edições vem sendo mantida a tradicional tripartição em Gramática, Literatura e Redação. Observa-se que a os níveis de abrangência e profundidade literária se faz simplificada em resumos, paráfrase e estímulos previsíveis para automatização da leitura sem desenvolver criticidades diferenciadas. Existe um autoritarismo nos livros didáticos que os induzem a não serem veículos socializadores da leitura dentro da escola. Os textos são ligados a comentários que direcionam o pensamento dos estudantes a interesses muitas vezes dogmáticos, de forma fragmentada e em formas ilustrativas no intento de despertar interesses pelo visual.

Em Freitag e et al. (1997) e Fritzen e Silva (2012), foi possível compreender que desde a criação do Instituto Nacional do Livro Didático em 1929, o MEC, a partir do seguinte vem distribuindo seus exemplares para diminuir as desigualdades de acesso aos recursos educacionais por parte de estudantes pertencentes às classes socialmente desprivilegiadas em relação aos demais. Embora tenha passado por uma reformulação, em 1988, por recomendação da comunidade acadêmica face à inconsistência de conteúdo apurando, inclusive, sobre dezessete casos em que um mesmo texto literário foi selecionado como referência para o ensino-aprendizagem em ano-idade escolar diferentes, ainda apresenta dificuldades quanto à sua possibilidade de ter uma função para a formação literária aos estudantes.

Considerando que assim refletidas na educação pública brasileira e presumindo que possam também existir nas escolas de Anos Finais do Fundamental do sistema público educacional de Minas Gerais, essas dificuldades podem vir a influenciar a uma minimização da formação linguística pretendida nas escolas ao objetivo central da Base Nacional da Educação. Tenderá a ser feita a partir de regras gramaticais tradicionais e de forma a hierarquizar a relações sociais e culturais com preconceitos e subalternizações entre as pessoas, tornando-se distante da realidade social e cultural vivida pelos estudantes e podendo intimidar a fluência da espontaneidade na compreensão das linguagens e de suas produções discursivas para serem aceitas com naturalidade. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Foi possível presumir, também, que sendo assim, poderá vir a dificultar aos estudantes encontrar sentidos e fazerem relações inclusivas e democráticas, entre os usos sociais da língua na vida cotidiana nos gêneros textuais e literários, dentro dos contextos em que os discursos linguísticos realmente acontecem dentro da vida cotidiana dos grupos sociais de suas comunidades. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Isto, porque a literatura passaria a ser oferecida aos estudantes para a difusão de modelos discursivos para uso de regras padronizadas de convívios sociais pragmáticos. Mesmo prevendo

que eles possam praticar suas leituras em diversos gêneros textuais e literários, foi possível presumir que eles poderão limitar suas relações com a literatura para além dos objetivos linguísticos que vêm sendo historicamente difundidos no ensino-aprendizagem de língua portuguesa. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Provavelmente, poderá influir tanto na defasagem do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos estudantes, mesmo com finalidades linguísticas, quanto para eles encontrarem motivações para o gosto de ler e escrever, que bem podem ser trazidos pelos textos literários e empatias com a literatura para ela gerar sentidos mais significativos nos usos sociais da língua. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Influir nas possibilidades de os estudantes vivenciarem as simbologias nas mensagens dos discursos linguísticos nos gêneros textuais e literários para que, mesmo com as abordagens em mitos, rituais, histórias de heróis, anti-heróis, fadas, feiticeiras possam encontrar mensagens nas informações, descrições, injunções dos gêneros textuais e nas histórias e personagens dos gêneros literários motivação para despertar pensamentos e ações críticas reflexivas. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

E também no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, para irem além da decodificação do sistema alfabético, para produzirem conceitos mais ampliados das palavras para frases e expressões e fazerem relações com os contextos culturais que envolvem os sistemas sociais na cidadania do dia a dia da vida em suas comunidades gerando percepções mais abrangentes e aprofundadas sobre a realidade e transformá-la para melhor. E propiciar aos estudantes ensino-aprendizagem onde possam se sentir mais humanos e vivenciarem suas humanidades na vida cidadã a partir dos usos sociais da língua em suas linguagens. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Assim, as condições de importâncias para a literatura no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Fundamental, do sistema público de Minas Gerais, ficam à condição de continuarem a ser estudadas no modelo educacional da proposta pedagógica do CBC e do CRMG. (Minas Gerais, SEE, CBC, 2005-2007-2013 e CRMG, 2018)

Ainda que sejam presumidas em seus escritos suas condições de importância elas podem vir a ser compreendidas não no plano das realizações, mas de suas possibilidades, pois considerando reflexões de Antônio Cândido, dentre professores e especialistas referenciados neste trabalho, foi possível compreender que, por intermédio da literatura, o ensino-aprendizagem nas escolas pode vir a encontrar motivações para a formação humana dos estudantes. Pode contribuir, significativamente, para com as aprendizagens consideradas essenciais na proposta pedagógica do CBC e em sua extensão no CRMG, de forma a estar em

consonância com o objetivo central da Base Nacional da Educação. Neste sentido, a literatura pode vir a fortalecer o ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos Anos Finais do Fundamental do sistema público educacional de Minas Gerais, no sentido de contribuir para desenvolver formações humanas junto aos estudantes para viverem suas cidadanias envolvidas em suas escolas e comunidades escolares, possibilitando o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, indo além da decodificação do sistema alfabético, para a construção de conceitos e sentidos para as palavras e expressões, em frases e orações nos gêneros textuais e literários para tornar a vida cidadã aprendizagens significativas. Com isto, encontram mais possibilidades de fazerem inferências e relações lógico-discursivas com utilização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo; exercícios de investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade; fruição das diversas manifestações artísticas e culturais; utilização de diferentes linguagens; compreensão de tecnologias nas diversas práticas sociais; valorização da diversidade de saberes e vivências culturais; respeito e promoção dos direitos humanos; autoconhecimento na diversidade humana com autocrítica e capacidade para lidar com ela; cooperação na diversidade de saberes, identidades, culturas; ação pessoal e coletiva com autonomia, responsabilidade com princípios éticos, estéticos, políticos que os conduzam a cidadãos a desenvolverem, enquanto cidadãos, cidadanias com solidariedades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados com esta pesquisa me possibilitaram desenvolver um processo compreensivo acerca da proposta pedagógica do CBC, e sua extensão no CRMG, para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Fundamental, orientanda conjuntamente entre MEC e Secretaria ao sistema público educacional de Minas Gerais, e compreender a condição da literatura neste contexto.

Neste sentido, presumo ter alcançado os intentos a que foram direcionados os meus estudos consoantes ao objetivo geral pretendido e seu objetivos específicos de apresentar fundamentos e histórico da proposta pedagógica no CBC e suas continuidades e rupturas no CRMG; descrever o modelo desta proposta nos objetivos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, considerando características e funções de seus conteúdos; e refletir a condição da literatura, nesta proposta, a contribuir com os objetivos deste ensino-aprendizagem.

Foi possível encontrar aproximações de respostas para a pergunta que se despertou para pesquisa, sobre o que é proposta pedagógica CBC e sua extensão no CRMG, para a condição

da literatura, no ensino-aprendizagem de língua portuguesa dos Anos Finais do Fundamental do sistema público de Minas Gerais.

Assim, as hipóteses formuladas se confirmaram de que para responder a esta questão foi necessário desenvolver estudos no documento orientador da proposta pedagógica, associada às suas legislações instituídas e adotadas entre Ministério e Secretaria, foi possível desenvolver um processo compreensivo sobre o tema proposto pela pesquisa. Contudo, para ampliar minhas compreensões, foi também necessário incluir estudos em bases teórico-científicas complementares.

A proposta tem sua origem na instituição da Base Nacional da Educação, pela LDB, de 1996, cujo objetivo central é o de oferecer uma educação básica para erradicar o analfabetismo e reduzir a repetência e evasão escolar nas escolas de Ensino Fundamental Minas Gerais cujo objetivo central é preparar os estudantes para a vida cidadã. Esta educação deve ser desenvolvida com qualidade social no sentido de integrar o ensino-aprendizagem entre as escolas e suas comunidades fazendo jus aos objetivos para a educação na Constituição Federal, de 1988 replicados na Constituição de Minas Gerais, de 1989.

Estabelece um modelo educacional contendo uma grade curricular reunindo conteúdos básicos com uma parte comum a todas as escolas brasileiras para uma educação mínima com formação linguística em bases gramaticais. São também incluídos uma parte diversificada com conteúdos complementares sobre a vida em sociedade envolvendo família, saúde, sexualidade, meio ambiente, ciência e tecnologia para a formação com base nas culturas regionais estaduais nas escolas. Pretende-se que esses conteúdos sejam desenvolvidos com base em princípios éticos, estéticos e políticos para que estudantes desenvolvam reflexões e ações críticas, criativas e participativas para serem cidadãos solidários com a vida em sociedade.

Associada a esta grade curricular define-se dentro deste modelo educacional uma proposta pedagógica, orientada entre MEC e Secretaria, para o cumprimento nas escolas, do objetivo central da Base instituindo entre eles uma relação interdependente para estadualizar, em Minas Gerais, a política educacional federativa, ora materializada no CBC e agora no CRMG. Utilizam dois instrumentos de suporte explicativo sobre os ordenamentos educacionais estabelecidos pela referida LDB: as Diretrizes Curriculares Nacionais definindo as perspectivas em que o ensino-aprendizagem será seguido e os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerindo formas para que essas perspectivas sejam entendidas pelas escolas no desenvolvimento escolar.

Neste sentido, o Ministério da Educação, por meio desta Base, estabeleceu aos sistemas educacionais, ao exemplo da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a elaboração de um currículo estadual de forma em que os conteúdos complementares, ao estar em diálogo

com as culturas locais, possibilite um ensino aprendizagem dos conteúdos básicos mais próximos da realidade social que envolve as escolas em suas localidades.

Esses conteúdos são desenvolvidos simultaneamente para fazerem correlações com a vida cidadã, entre si, e de forma que ela seja tema gerador de interações entre eles para promover um ensino-aprendizagem interdisciplinar ampliando os tempos e os espaços escolares envolvendo as escolas e suas comunidades em formas que as aprendizagens sejam essenciais, no sentido de serem significativas para a vida cidadã. Na proposta pedagógica do CBC esses conteúdos estão agrupados em três eixos temáticos envolvendo língua e linguagem, leitura e compreensão de textos orais e escritos e manifestações culturais que passam a ser segmentados em cinco campos no CRMG tematizando a vida pública na mídia e nas tecnologias integrados à língua e linguagem, à leitura e compreensão de textos.

O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Fundamental tem as linguagens em seu foco de atenção para a produção de discursos linguísticos gerados pelos usos sociais da língua na vida cotidiana. Assim, as linguagens são tratadas para aprimorar habilidades de leitura e escrita, e meios para serem feitas correlações entre suas simbologias nos textos e suas significações e efeitos na realidade da vida cidadã. São desenvolvidas por meio de gêneros textuais dos tipos informativos, injuntivos, dissertativos, descritivos para aplicação prática nos meios sociais conforme instituído pelas convenções da sociedade na vida cotidiana. São também incluídos gêneros literários em contos, romances e dramaturgias sobre mitos e rituais que fazem parte da convivência social e cultural brasileiros com histórias e personagens pelos quais pretendem que os estudantes encontrem mensagens para o bem viver em sociedade. Pretende-se, que os estudantes adquiram possibilidades para demonstrarem essas habilidades para além da decodificação do sistema alfabético desenvolvendo conceituações e sentidos de palavras e expressões em frases e orações, de forma autônoma em níveis de complexidade a serem ampliados ao longo da etapa escolar.

Espera-se que o ensino-aprendizagem deva possibilitar níveis de abrangência e profundidade sobre a vida cidadã, de forma contínua e gradativa, durante os anos escolares desta etapa, com relação aos da etapa escolar anterior dos Anos Iniciais do Fundamental. Considerando, porém, os resultados das avaliações do PROEB demonstrando as habilidades em leitura e escrita nos Anos Finais, abaixo de níveis satisfatórios não indo além da decodificação do sistema alfabético nos Anos Iniciais, apresentados entre MEC e Secretaria, foi possível presumir que embora sejam estabelecidos conteúdos básicos e complementares interagindo-se ambos para a formação linguística e cultural o ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa nos

Anos Finais do Fundamental da rede estadual de Minas Gerais, tende-se a se desenvolver prioritariamente na perspectiva de uma formação linguística.

Os estudos com a pesquisa me possibilitaram desenvolver compreensões e que a literatura, na proposta pedagógica do CBC e em sua extensão no CRMG, tem por condição básica ser um apoio ao desenvolvimento linguístico dos estudantes, por ser o conhecimento das linguagens nos usos sociais quotidianos da língua a prioridade do componente curricular de Língua Portuguesa para o ensino-aprendizagem nos Anos Finais do Fundamental. Neste sentido, este apoio da literatura pode vir a ser importante para contribuir na aquisição de habilidades de leitura e escrita por meio de vivências dos estudantes com as interlocuções discursivas com os gêneros textuais e literários conforme orientado para as escolas.

Entretanto, os estudos me trouxeram compreensões de que a literatura, mesmo utilizada para apoio linguístico, pode vir a ser fonte para se desenvolver uma formação humana nos estudantes no que consiste a prepará-los para a vida cidadã, de forma a motivá-los a colocarem em prática suas cidadanias com pensamentos e ações críticas, reflexivas, autônomas com princípios éticos, estéticos e políticos solidários. Isto porque a literatura possui potenciais para despertar e desenvolver essas possibilidades em todas as pessoas incluindo os estudantes dos Anos Finais do Fundamental em suas escolas e comunidades escolares.

São entendimentos que partem dos escritos na proposta pedagógica acerca dos interesses, finalidades e perspectivas para o ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa nos Anos Finais do Fundamental do sistema público educacional de Minas Gerais e de sua legislação basilar e seus documentos suplementares adotados por MEC e Secretaria para o sistema público educacional de Minas Gerais. São também complementados por teorias desenvolvidas por professores que atuam como escritores, críticos, especialistas e estudiosos da literatura na educação brasileira, ao exemplo de Regina Zilberman, Magda Soares, Nilma Lino Gomes, Paulo Freire, Antônio Cândido, Afrânio Coutinho, dentre outros expoentes nacionais e estrangeiros que refletem essas possibilidades, conforme referenciados neste trabalho.

Os conteúdos de língua portuguesa, onde a literatura se faz presente, podem contribuir para o desenvolvimento humano pois trazem possibilidades para os estudantes desenvolverem: autoconhecimento e confiança para se sentirem capazes física e afetivamente nos campos cognitivos, éticos, estéticos e políticos. Motivam compreensões sobre a realidade para transformá-la, a começar pelos usos sociais da língua, para a prática da cidadania de forma participativa, integrada e solidária a favor da igualdade social e da prevalência dos direitos culturais na existência humana.

Motiva os estudantes a desenvolverem pensamentos e ações com posicionamentos por meio de inferências, cujas interpretações os conduzam a fazer relações lógico-discursivas sobre a história e suas culturas sociais e políticas propiciando aproximações, encontros, convivências, sensibilidades, alteridades e aprendizagens que os motivem a transformarem suas histórias de vida individuais e coletivas na abrangência e profundidade das complexidades que envolvem todos esses contextos no dia a dia de suas vidas tanto nas escolas quanto em suas comunidades. Ao desenvolver a formação linguística desenvolve-se a formação humana no sentido de motivar não apenas o conhecimento das linguagens na comunicação cotidiana, mas os sentidos que elas trazem para apropriação e fruição das diversidades culturais, sociais, religiosas, sexuais. Isto contribui para os estudantes não serem apenas cidadãos capazes de demonstrarem habilidades de leitura e escrita, mas também consciências inclusivas e democráticas de que são pessoas necessárias e importantes para fazerem, não apenas o ensino-aprendizagem nas salas de aulas, mas nos diversos meios onde a educação está refletida de suas comunidades para o mundo para que assim possam transformá-lo.

A proposta pedagógica tem por objetivo ser uma referência estadual utilizada entre o MEC e a Secretaria para orientarem, conjuntamente, o sistema público educacional de Minas Gerais sobre como implementar o ensino-aprendizagem em suas escolas, por meio de resoluções e documentos complementares influenciando a organização e o funcionamento das escolas. Traz orientações gerais para serem adaptadas para atender aos interesses e necessidades locais por meio do uso da autonomia das escolas para definirem os níveis de abrangência e profundidade de contextualização dos conteúdos com as referências culturais locais.

Para os Anos Finais do Fundamental, iniciou-se uma proposta preliminar em 2005 nominada de Conteúdos Básicos Comuns de Minas Gerais, que foi detalhada em fascículos destinados a cada componente curricular em 2007. No CBC de Língua Portuguesa foram definidas as habilidades de leitura e escrita comuns entre o 6º e o 9º anos do Fundamental que foi reorganizada em 2013 incluindo uma gradação para o desenvolvimento dessas habilidades em cada ano desta etapa escolar. Contudo, trouxe um detalhamento que já fora previsto em 2007.

MEC e Secretaria, pretendendo aproximar o Ensino Fundamental à uma organização curricular que estava sendo desenvolvida para o Ensino Médio, com base nas alterações que foram feitas na Base Nacional da Educação, em 2017, especialmente para esta etapa escolar, ao final de 2018, a proposta do CBC foi estendida em maior detalhamento e segmentação no Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para a etapa escolar dos Anos Finais, no CRMG, foram continuados os objetivos da Base de 1996 para

o Ensino Fundamental, a interação entre conteúdos básicos e complementares para a cidadania com interdisciplinaridade. Traz as mesmas intencionalidades de unir as escolas e suas comunidades, nominando-se um processo para a educação integral cidadã, e com o foco do ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa para formação linguística para manejo dos sistemas simbólicos para a prática da cidadania.

Considero que este trabalho apresentado não esgota as compreensões que podem ser ainda desenvolvidas sobre o tema em razão de sua complexidade.

Em seu contexto geral e nas especificidades em que o tema foi apresentado nos capítulos deste trabalho, são assuntos que requerem a continuidade de seus estudos para além de uma pesquisa bibliográfica documental, ou seja, no âmbito da investigação sobre os níveis de abrangência e profundidade em que as escolas conseguem colocar em prática as orientações conjuntas, entre MEC e Secretaria, na proposta.

As experiências com esta pesquisa me trouxeram aprendizados e incentivos para dar sequência a processos compreensivos sobre o tema, apesar das várias dificuldades envolvendo, inclusive, minha saúde física e mental, que foram enfrentadas durante todas as etapas de seu desenvolvimento por decorrência da pandemia causada pelo novo coronavírus da Covid-19.

Entretanto, presumo que os conhecimentos apresentados acerca do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nos Anos Finais do sistema público educacional de Minas Gerais, a partir do CBC e sua extensão no CRMG, e as sinalizações de que a literatura apresenta condições de importância neste processo contribuindo na formação humana dos estudantes, no sentido de motivá-los aos usos sociais da língua para uma cidadania solidária, possam vir, possivelmente, a incentivarem a continuidade deste início de pesquisa sobre o tema considerando sua pouca incidência.

Neste sentido, presumo que os resultados produzidos com esta pesquisa embora não esgotem os conhecimentos sobre o tema, possam vir a contribuir, de alguma forma, com os acervos de programas de pós-graduação em educação da região sudeste brasileira, evidenciando o Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado de Minas Gerais incentivando discussões sobre os conhecimentos aqui produzidos e incentivar mais pesquisas acerca das especificidades do tema que propus.

Ficam, portanto, minhas expectativas de que o processo compreensivo desenvolvido com os estudos, possa vir a também contribuir um pouco para incentivar a busca de mais conhecimentos sobre a especificidade do tema, por parte dos setores pedagógicos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, de outros sistemas educacionais. Neste sentido, espero também que possa trazer incentivos para suas discussões, de forma inclusiva e democrática, nas

escolas junto à gestão escolar, à supervisão pedagógica, aos estudantes, aos professores, às comunidades escolares e pessoas que atuam direta e indiretamente com a favor da literatura, junto à educação, na etapa escolar de Anos Finais do Ensino Fundamental de sistemas públicos educacionais brasileiros.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **História: a arte de inventar o passado**. IN: Bauru, Ensaios de Teoria da História, EDUSC, 2007.

ALMEIDA, Patrícia Albieri; DAVIS, Claudia Leme Ferreira; SILVA, Ana Paula Ferreira da; TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. **Os esquecidos anos finais do ensino fundamental: políticas públicas e a percepção de seus atores**. In: 36ª Reunião da ANPED, 2013.

ALVES, José Hélder Pinheiro. **Discutindo alternativas na formação de leitores**. In: _____ (Org.). Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, p.7-18, 2014.

ANDRADE, Larissa Magalhães Correia; SANTANA, Alba Cristhiane. **O processo de mediação da leitura literária na educação básica**. In: Interação, Goiânia, v.43, n.3, p.836-849, set./dez. 2018.

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. **Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos**. In: Educação, v. 33, e157950, 2017.

ANDRADE, Vinicius Ribeiro de. **Ensino de literatura: uma problemática que atravessa tempos, linguagens e tecnologias**. In: Língua, Literatura e Ensino, v. 8, p.39-56, out. 2013.

ANHORN, Carmem Teresa Gabriel; CANDAU, Vera Maria. **A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária**. In: ANPED, 2000.

ASSIS, Cássia Lobão; NEPOMUCENO, Cristiane Maria. **Processos culturais: endoculturação e aculturação**. In: Estudos Contemporâneos de Cultura. Campina Grande, Universidade Estadual da Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

ANTUNES, Benedito. **O ensino da literatura hoje**. In: Revista do Programa de Pós-graduação em Literatura e Crítica Literária. In. FronteiraZ jul. p.1-15. 2015.

_____. **O que significa ensinar literatura no mundo contemporâneo?** In: Miscelânea, Assis, v.18, p.217-230, jul./dez. 2015.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **Literatura-Ensino**. In: _____. O grão da voz. LARANJEIRA, Mário. (Trad.) São Paulo: Martins Fontes, p.331-344, 2004.

BASÍLIO, Margarida. **Teoria lexical**. São Paulo: Ática, 1987.

BELLO, Mess Lane de Souza; CORTIVO, Raquel Aparecida Dal. **Políticas públicas de literatura nas escolas: algumas discussões acerca da literatura e sua prática**. In: Contexto & Educação. 35 ed, n. 112, p.384-396, set./dez. 2020.

BERVIQUE, Janete de Aguirre. **Refletindo sobre paradigmas**. In: Revista Científica de Psicologia, Associação Cultural e Educacional de Garcia, n. 5, p.1-8, nov. 2005.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela de Paiva; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais e ensino**. KEHDI, Valter (Org.). Rio de Janeiro: Lucema, 2007.

BEZERRA, Rosilda Alves; COSTA, Dione Ribeiro. **A literatura afro-brasileira em sala de aula**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, p.1-12, 2012.

BONIN, Iara Tatiana. **Cenas da vida indígena na Literatura que chega às escolas**. In: Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 27, p.97-109, jan./jun. 2009.

BORBEG, Tempesta Rodrigues Hiudéa. **Ensino de literatura sob a perspectiva transdisciplinar**. In: Olhar de Professor, v. 11, n. 2, p.417-430. Paraná, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, 2008.

BORGES, Flávia Girardo Botelho. **Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil**. In: RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p.119-140, 2012.

BOSI, Alfredo. **Cultura brasileira: temas e situações**. São Paulo: Ática, 1987.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 9.395, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE - 2014-2024 e dá outras providências.

_____. **Lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para o ensino médio.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos - 1993-2003.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental I, 1993.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa.** Petrópolis: Vozes, 2004.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano escolar e práticas interculturais.** In: Cadernos de Pesquisa, v. 46, n.161, p.802-820, jul./set. 2016.

CANDAUI, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. (Orgs.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem.** In: Remate de Males, Departamento de Teoria Literária, n. esp., p. 81-89, 1999.

_____. **Direitos Humanos e literatura.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Literatura e sociedade.** 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

_____. **O direito à literatura.** In: _____. Vários Escritos. 5 ed, Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, São Paulo: Duas Cidades, 2011.

_____. **Vários escritos.** 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. **Base curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o projeto político-Pedagógico.** In: RBPAAE - v. 33, n. 2, p. 323 - 336, mai./ago. 2017.

CANEN, Ana. **O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação.** In: Comunicação e Política, v. 25, n. 2, p.91-107, 2007.

CAMPOS, Cristina Maria; ROSSIN, Elizabeth; VARANI, Adriana. **A formação humana integra a educação integral? O que as Práticas pedagógicas têm a nos dizer.** In: Cad. Cedes, Campinas, v. 39, n. 108, p.177-192, mai./ago. 2019.

CARDOSO, Beatriz. **Mediação literária.** In: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização e Letramento, 2020. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br>> Acesso em 02/03/2020.

CARDOSO, Gláucio. **Ensino de literatura: um erro pedagógico.** In: PPGE Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Instituto de Letras, p.1-13, 2020.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant; GURIDI, Verônica; MANSUTTI, Maria Amabil; et. al. **Educação na segunda etapa do ensino fundamental**. In: Cadernos Cenpec, n. 4 p.10-12, 2007.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Literatura, Expressões Culturais e Formação de Leitores na Educação Básica**. 1 ed. Curitiba: Intersaberes, 2015.

CASTRILLON-MENDES, Olga Maria; PAULA, Jeciane Oliveira de. **O leitor e a estética da recepção: uma proposta de análise de circuito fechado de Ricardo Ramos**. In: Porto Alegre, Nonada: Letras em Revista, v. 2, n. 25, p.79-86, jul./dez. 2015.

CECHINEL, André. **Semiformação literária: a instrumentação da Literatura na nova BNCC**. In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e86216, 2019.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Analfabetismo**. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br>> Acesso em: 26 dez. 2021

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. Reino Unido: Cambridge University Press, 2000.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. **Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica**. In: Idioma, 23, Universidade Federal do Rio de Janeiro, p.7-24, 2002.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. SANDRONI, Laura. (Trad.). São Paulo: Global, 2007.

CONSELHO DOS SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Implementação da Base Nacional Comum. GARCIA, Maria Virginia Moraes; FARIA, Geniana Guimarães. Belo Horizonte: Coordenação Estadual para Implementação da Base Nacional Comum Curricular, 2018.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Parecer CEE nº 1.132, de 12 de dezembro de 1997**. Orienta sobre a Educação Básica, nos termos da Lei 9.394/96 em Minas Gerais. BITTENCOURT, Maria das Graças Pedrosa; MACHADO; Maria Auxiliadora Campos Araújo; MIRANDA, Glauro Vasques de; Et. al. (Reladoras). Belo Horizonte: Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, 1997.

_____. **Parecer CEEMG nº 1.158, de 11 de dezembro de 1998**. Orienta sobre a Educação Básica, nos termos da Lei 9.394/96 em Minas Gerais. MACHADO; Maria Auxiliadora Campos Araújo (Relatora). Belo Horizonte: Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, 1998.

_____. **Resolução CEE 481, de 1º de julho de 2021**. Institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, 2021. <<http://www.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 27 jul. 2021.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE-CEB nº 3, de 12 de março de 1997**. Analisa a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais. ASSIS, Regina Alcântara;

AIDAR, Fábio Luiz Marinho; LUDKE, Hemengarda Alves (Relatores). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, 1997.

_____. **Parecer CNE-CEB nº 4, de 29 de janeiro de 1998.** Aprova e analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. ASSIS, Regina Alcântara; CURY, Carlos Roberto Jamil; LUDKE, Hemengarda Alves (Relatores). Brasília: Câmara da Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, 1998.

_____. **Parecer CNE-CEB nº 20, de 2 de dezembro de 1998.** Analisa consulta do INEP relativa a Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. CORDÃO, Francisco Aparecido; MONLEVADE, João Antônio Cabral de; PANISSET, Ulysses de Oliveira (Relatores). Brasília: Câmara da Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, 1998.

_____. **Parecer CNE-CEB nº 7, de 7 de abril de 2010.** Analisa Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; FEITOSA, Raimundo Moacir Mendes; SAUER, Adeum Hilário; et. al. (Relatores). Brasília: Câmara da Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, 2010.

_____. **Parecer CNE-CEB nº 11, de 7 de julho de 2010.** Analisa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. CALEGARI, César; CORDÃO, Francisco Aparecido; SAUER, Adeum Hilário. (Relatores). Brasília: Câmara da Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, 2010.

_____. **Resolução CNE-CEB nº 2, de 7 de abril de 1998.** Define diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>> Acesso em: 07 fev. 2021.

_____. **Resolução CNE-CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>> Acesso em: 15 fev. 2021.

_____. **Resolução CNE-CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>> Acesso em: 21 fev. 2021.

_____. **Resolução CNE-CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>> Acesso em: 02 mar. 2021.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: Literatura e senso comum.** MOURÃO, Cleonice Paes Barreto Mourão; SANTIAGO, Consuelo Fortes Santiago. (Trad.). Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

COSTA, Dania Monteiro Vieira; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; PEROVANO, Nayara Santos. **Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** In: Pro-Posições, v. 31, p.1-21, 2020

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos Culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

COSTA, Maria Izabel Sanches; IANNI, Aurea Maria Zöllner. **O conceito de cidadania**. In: Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica. São Bernardo do Campo: UFABC, p.43-73, 2018.

COSTA, Marta Morais. **Teoria da Literatura**. Curitiba: IESDE, Brasil S.A., 2008.

COSSON, Rildo. **A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?** In: Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 26, n. 3, p.161-173, set./dez. 2015.

_____. **Letramento literário**. In: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização e Letramento, 2020.

_____. **Letramento Literário – Teoria e Prática**. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2006.

_____; SOUZA, Renata Junqueira. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. In: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Conteúdo e didática de alfabetização, p.101-107, ago. 2011.

COUTINHO, Afrânio. **Introdução à literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Notas de teoria literária**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CUCHE, Denys. **O Conceito de cultura nas ciências sociais**. RIBEIRO, Viviane (Trad.), 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. Trad. VASCONCELOS, Sandra (Trad.). São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **As melhores possibilidades da leitura na escola**. In: Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. 31, p.91-102, jan./jun. 1999.

_____. **A experiência com a estética literária**. In: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização e Letramento, 2021.

CUNHA, Niágara Vieira Soares; CUNHA, Marcel Lima; FERREIRA, Heraldo Simões. **Concepção de formação humana para a educação infantil: um estado da questão**. In: Revista Brasileira de Educação, v. 25, e250033, 2020.

_____. **Experiências com a estética literária**. In: Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização e Letramento, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental**. In: Revista Brasileira de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. n.2, mai./jun./jul./ago. p.1-14, 1996.

DALLA-BONNA, Elisa Maria. **Letramento literário: ler e escrever Literatura.** (Tese) Curitiba: Universidade Federal do Paraná. Faculdade de Educação, 2012.

_____; FONSECA, Jair Tadeu da. **Análise de obras da literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo/professor: saber ler, saber escolher.** In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p.39-56, nov./dez. 2018.

_____; SOUZA, Renata Junqueira de. **Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais.** In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p.7-17, nov./dez. 2018.

DALVI, Maria Amélia; LOURENÇO, Suéllen Pereira Miotto. **A mediação da leitura literária: uma proposta de metodologia temática.** In: Graphos, PPGE-UFPB, v. 21, n.1, p.77-100, 2019.

DIAS, Reinaldo. **Introdução à Sociologia.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. **Passagem sem rito: as 5^{as} séries e seus professores.** In: Série Pedagógica, Campinas, Papirus, 1997.

DOMINGOS, Juliete Rosa; VALENTE, Thiago Alves. **Clube de leitura: estratégia para formação de leitores.** In: Leia Escola, Campina Grande, v. 19, n. 3, p.22-33, 2019

WHITE, Leslie Alvin; DILLINGHAM, Beth. **O conceito de cultura.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução.** DUTRA, Waltensir (Trad.). 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ENES FILHO, Djalma Barboza; PENHA, Gisela Maria de Lima Braga; SANTOS, Marta Ricardo dos. **Recepção da leitura literária na escola: a busca da identificação do leitor com o texto.** In: Anthesis: Revista de Letras e Educação da Amazônia Sul-Occidental, a. 4, n. 6, 2015.

FARES, Josebel Akel; PANTOJA, Roberta Isabelle Bonfim. **Estética da recepção: uma experiência poética.** In: Cadernos de Pesquisa, Universidade do Estado do Pará, v. 26, n. 1, jan./mar. 2019.

FARIAS, Cristiano do Socorro Gonçalves. **Estética da recepção na prática escolar: uma experiência de ensino.** In: XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia Anais... Rio de Janeiro: CiFEFil, p.125-145, 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCK, Ingedore Villaça. **Linguística Textual: introdução.** São Paulo: Cortez, 1983.

FERNANDES, Maria Fernanda Lombardi; FERREIRA, Gabriela Nunes. **Cidadão e cidadania.** In: GIOVANNI, Geraldo di; NOGUEIRA, Marco Aurélio. (Orgs.). Dicionário de Políticas Públicas, São Paulo: Fundap: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2013.

FERREIRA, Valdivina Alves; SÁ, Nelson Pereira de; SOL, Geraldina Vicente. **A importância da relação escola, família e comunidade.** In: UEPG Publicatio Ciências Sociais e Aplicadas, Ponta Grossa, n. 29, p.1-16, 2021.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** GOLDBERG, Maria Amélia de Azevedo; Et.al. (Trad.). In: Coleção Questões da Nossa Época.1 ed, v. 6. E-book. São Paulo: Cortez, 2017.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FONTES, Nathalia Sores. **A Literatura na Base Nacional Comum Curricular: o ensino literário e a humanização do indivíduo.** (Dissertação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Faculdade de Educação, Corumbá, 2012.

FREDERICO, Enid Yatsuda; OSAKABE, Haquira. **Literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais.** In: Ministério da Educação, p. 6082, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **A dialética: concepção e método.** In: _____. Concepção Dialética da Educação. 7 ed, p. 15-38, São Paulo: Cortez Autores Associados, 1990.

_____. **Perspectivas atuais da Educação.** In: São Paulo em Perspectiva, n. 14, p.3-11, 2000.

GATTI, José Paulo. **Literatura e formação humana.** In: Seminário dos Estudantes da Pós-Graduação em Filosofia. 12 ed. Anais... Universidade Federal de São Carlos, 2012.

GEBRAN, Abou; GUIMARÃES, Cléber Ferreira; RAIMUNDA, Zizi Trevizan. **A mediação docente no ensino da leitura literária.** In: Teias, v. 18, n. 49, abr./jun. 2017.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação da cultura.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

GALVÃO, André Luis Machado; SILVA, Antonio Carvalho da. **O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar.** In: Letras&Letras, Uberlândia, v. 33, n. 2, p.209-228, jul./dez. 2017.

GERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. **A aula de português: sobre vivências (in)funcionais.** In: Alfa, São Paulo, n. 59, p.255-279, 2015.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação.** Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOMES, Luzinete Santos; SANTANA, Valdir Henrique; SILVA, Elias. **Escola e comunidade: uma relação necessária.** In: Faculdade São Luis de França, Aracaju, p.1-10, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. (Orgs.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Relações étnico-raciais, Educação e descolonização dos currículos.** In: Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p.98-109, jan./abr. 2012.

_____; MARTINS, Aracy Alves. **Literatura infantil-juvenil e diversidade: a produção literária atual.** In: Literatura. COSSON, Rildo; MACIEL, Francisca; PAIVA, Aparecida. (Org.). Explorando o Ensino. v. 20. Universidade Federal de São Paulo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GONÇALVES, Cássia Rodrigues. **Formação de leitores literários: Parâmetros Curriculares Nacionais e práticas docentes.** In: Universidade Federal do Pampa, 2012.

GOULART, Audemaro Taramto; TRINDADE, Viviane de Cássia Maia. **O caráter estético do texto literário na formação do leitor.** In: Contra Ponto, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p.111-128, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12 ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

IPIRANGA, Sarah. **O papel da Literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola.** In.: Revista de Letras. n. 38, v. 1, jan./jun. Universidade Federal do Ceará. 2019.

ISER, Wolfgang. **O Jogo do texto.** In: LIMA, Luiz Costa. A Literatura e o leitor: textos de estéticas da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.105-118, 1979.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação.** BLIKSTEIN, Izidoro; PAES, José Paulo (Trad.). São Paulo: Cultrix, 1969.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAUSS, Hans Robert. **A história da Literatura como provocação à teoria literária.** Trad. TELLAROLI, Sergio. São Paulo: Ática, 1994.

JONES, Ernest. **A teoria do simbolismo.** SILVA FILHO, Estanislau Alves (Trad.) In: Lacuna, n. 7, ago. 2019

KASPARI, Tatiane; MUGGE, Ernane; SARAIVA, Juracy Assmann. **Leitura do texto literário: fundamentos teóricos e justificativa para sua prática.** In: Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v.12, n. 2, jul./dez. 2016.

KEHDI, Valter. **Formação de Palavras em Português.** 3 ed. São Paulo: Ática. 2003.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor.** Campinas: Pontes, 1989.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2011.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira - histórias & histórias.** 6 ed. São Paulo: Ática, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** 19 ed, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LEITINHO, Meiricele Calíope. **Em busca da compreensão dos paradigmas de organização de currículos.** In: Educação em Debate, Fortaleza, p.113-117, jan./dez. 1992-93.

LEMES, Raquel Karpinski; ZITOSKI, Jaime José. **O tema gerador segundo Freire: base para a interdisciplinaridade.** In: IX Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: utopia, esperança e humanização. Anais... Taquara, Faculdades Integradas de Taquara, 2015.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** FRIAS, Rubens Eduardo (Trad.). 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEVI-STRAUSS, Claude. **As estruturas elementares do parentesco.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. **As relações “dentro-fora” na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino.** In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, N. (org.). Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012

_____. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação.** In: _____; SANTOS, Akiko. Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade. São Paulo: Alínea, 2005.

_____. **Educação: pedagogia e didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional.** In PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal, 4 ed, p.77-129, São Paulo: Cortez, 2006.

LONDRES, Cecília. **Referências Culturais: Base Para Novas Políticas de Patrimônio.** In: Inventário Nacional de Referências Culturais: manual de aplicação. Brasília: Ministério da Cultura; Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2000.

LONGO MORTATTI, Maria do Rosário. **Literatura (a boa): mantenha sempre ao alcance das crianças.** In: Criar – Revista de Educação Infantil, n. 18, p.8-13, nov./dez. 2007.

_____. **Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI.** In: Educar em Revista, núm. 52, abr./jun., p. 23-43, Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil, 2014.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da infância: territorialidades infantis.** In: Universidade Federal Fluminense, Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 1. P. 103-127, jan./jun. 2006.

MACÊDO, Jhennefer Alves; LIMA, Joaes Cabral; SEGABINAZI, Daniela Maria. **A literatura nos anos finais do ensino fundamental: a valorização do texto literário nas aulas de língua portuguesa.** Anais... III Congresso Nacional de Educação, 2016.

MACHADO, João Luis de Almeida. **Objetivos, conteúdos e conceitos.** In: Planeta Educação, Gestão na Educação, fev. 2019. Disponível em: <<https://www.planetaeducacao.com.br/portal/gestao-na-educacao>> Acesso em: 13 mar. 2022.

MACHADO, Maria Zélia Versiani; TOLEDO, Hércules. **Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético.** In: Explorando o Ensino. v. 19. Universidade Federal de São Paulo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Uma teoria científica de cultura.** AMARAL, Marcelina (Trad.). Lisboa: Edições 70, 2009.

MANSORI, Rodrigo Ribeiro; SIQUEIRA, Joelma Santana. **O direito ao estudo de literatura – da redemocratização ao contexto atual.** In: Terceira Margem, v. 25, n. 46, mai./ago. p.304-319, 2021.

MARCUSCHI, Elizabeth. **Escrevendo para a vida.** In: Língua Portuguesa: ensino fundamental. In: Explorando o Ensino. v. 19. Universidade Federal de São Paulo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Aracy Alves; PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (Org.). **Leituras Literárias: discursos transitivos.** Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora/CEALE, 2005.

MENDES, António Rosa. **O que é patrimônio cultural?** Olhão: Gente Singular, 2012.

MINAS GERAIS. **Constituição (1989).** Constituição do Estado de Minas Gerais atualizada e acompanhada dos textos das Emendas à Constituição de nº 1 a 109. 28 ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2021.

_____. **Decreto nº 43.238 de 27 de março de 2003.** Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Governo de Minas Gerais, 2003.

_____. **Lei n.º 17.600, de 01 de julho de 2008.** Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 45.849 de 27 de dezembro de 2011.** Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Governo de Minas Gerais, 2011.

_____. **Lei 19.481, de 02 de janeiro de 2011.** Institui o Plano Decenal de Educação do Estado 2011-2020. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2011.

_____. **Plano de classificação e tabela de temporalidade e destinação de documentos de arquivos para o Poder Executivo do Estado de Minas Gerais.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura, Arquivo Público Mineiro, 2013.

_____. **Lei 23.197, de 26 de dezembro de 2018.** Institui o Plano Decenal de Educação – PEE - para o período 2018 a 2027 e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais.** BEAUCHAMP, Janete; FERNANDES, Francisco das Chagas; KIMURA, Shoko (Coord.). Brasília: Ministério da Educação, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral do Ensino Fundamental, 2004.

_____. **Orientações para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação.** MOLL, Jaqueline (Coord.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Nacional da Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - Ensino Fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Documento Orientador).** ABREU, Ana Rosa; BITTENCOURT, Circe; ARATANGY, Cláudia. (Coord.); Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria Nacional da Educação Básica, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - Ensino Fundamental.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria Nacional da Educação Básica, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Documento Orientador).** NOGUEIRA, Neide; PIRES, Célia Maria Carolino; SOARES, Tereza Perez. (Coord.). Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria Nacional da Educação Básica, 1998.

_____. **Portaria do MEC nº 544, de 16 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.

_____. **Programa Nacional do Livro Didático - PNLD**. Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional da Educação, 2021. Disponível em: www.fnnde.gov.br. Acesso em: 22/03/2021.

_____. **Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Literário**. Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional da Educação, 2021. Disponível em: www.fnnde.gov.br. Acesso em: 22/03/2021.

_____. **Recomendações das Conferências Internacionais de Instrução Pública 1934-1963**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1965.

MORAES, Rosângela. **Morfologia Portuguesa**. São Paulo: Sedes, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. SILVA, Catarina Eleonora; SAWAYA, Jeanne (Trad.), 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MÜGGE, Ernani; SARAIVA, Juracy. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NASCIMENTO, Débora Ventura Klayn. **Livro didático e leitura literária nos anos finais do ensino fundamental**. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada. v. 19, n. 1, p.119-145, 2019.

NETO, Alaim Souza. **O que são os PCN's? O que afirmam sobre a literatura?** In: Debates em Educação, v.6, n.12, p.112-128, 2014.

NÓBREGA, Jailton; SUASSUNA, Lívia. **E como anda o ensino de literatura brasileira? Um estudo de práticas nos níveis fundamental e médio**. In: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 9, n. 1, p.20-41, jan./jun. 2013.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Organização das Nações Unidas. Disponível em: Acesso em :16 nov.2008.

PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. **Literatura infantil: Políticas e concepções**. 1 ed. Editora Autêntica, 2010.

PARREIRA, Fabiana Fernanda de Jesus. **Leitura na escola: o CBC e o ensino de leitura em Minas Gerais**. In: Universidade Federal de Ouro Preto, 2009.

PAULINO, Maria Graça. **Algumas especificidades da leitura literária**. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (Org.). **Leituras Literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora/CEALE, p. 55-67, 2005.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura e educação**. 1 ed. Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Literatura para todos**. Universidade de São Paulo, In: **Literatura e Sociedade**. Universidade de São Paulo, v. 11, n. 9, p.16-29, 2006.

PIETRI, Émerson. **Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa.** In: Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 43, p.70-73, jan./abr. 2010.

PRATI, Laíssa Eschiletti; EIZIRIK, Marisa Faermann. **Da diversidade na passagem para a quinta série do ensino fundamental.** In: Estudos de Psicologia, Campinas, v. 23(3), p. 289-298, jul./set. 2006.

PROENÇA, Emanuele; ROSA, Daniela. **A passagem da quarta para a quinta série: rupturas no sistema educativo e possibilidades de intervenção.** Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências, p.213-224. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem Literária.** São Paulo: Ática, 1986.

QUEIROZ, Carlos Educado Japiassú. **Uma investigação dos conceitos do imaginário e do simbólico no tocante ao processo de recepção literária.** In: A Palo Seco, Universidade Federal de Sergipe, a. 8, n. 8, 2016.

RANGEL, Marília Machado. **Conceitos sobre Patrimônio Cultural.** In: Secretaria de Estado de Educação. Reflexões e Contribuições para a Educação Patrimonial. Belo Horizonte: Lições de Minas, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In: Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

ROUXEL, Annie. **Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor.** In: ALVES, José Hélder Pinheiro. (Org.). Memórias da Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: ABRALIC, p.19-36, 2014.

SALES, Simone Maria Oliveira Coelho e; VIEIRA, Noemi Campos Freitas. **Sobre a estética da recepção, fruição da literatura e o método recepcional na educação literária.** In: Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, Unigranrio, v. 1, n. 21, 2020.

SANTOS, Milton. **Território e dinheiro.** In: Universidade de São Paulo, Geografia, n. 1, p.7-13, 1999.

SANTOS, Zenildo; SILVA, Maria Vitória da. **O ensino de Literatura num espaço globalizado: a parceria das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.** In: Fólio, Revista de Letras, v. 3, n. 2, p.361-378, jul./dez. 2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. BLIKSTEIN, Izidoro. CHELINI, Antônio; PAES, José Paulo. (Trad.). São Paulo: Cultrix, 1973.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Conteúdos Básicos Comuns – CBC do Ensino Fundamental**. BITTENCOURT, Maria das Graças Pedrosa; PINTO, Vanessa Guimarães; SANTOS, Raquel Elizabete (Coord.). Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, Diretoria de Ensino Fundamental, 2005-2007.

_____. **Conteúdos Básicos Comuns – CBC de Minas Gerais para os Anos Finais do Ensino Fundamental**. BITTENCOURT, Maria das Graças Pedrosa; GAZZOLA, Ana Lúcia de Almeida; SANTOS, Raquel Elizabete (Coord.). Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, Superintendência de Ensino Fundamental, 2013.

_____. **Proposta orientadora dos Conteúdos Básicos Comuns - CBC de língua portuguesa para os Anos Finais Ensino Fundamental**. SOUTO, Ângela Maria da Silva; SOUSA, Vilma de. (Coord.). Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, Diretoria de Ensino Fundamental, 2005-2007-2013.

_____. **Currículo Referência Minas Gerais – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. CHAGAS, Juliana Gomes; MATOS, Viviane Gomes de; XAVIER, Tatiana Gariglio Clark. (Coord.). Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, 2018.

_____. **Implementação do Currículo Referência Minas Gerais para de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental**. AMEIDA, Maria de Fátima; MACHADO, Daniela de Castro Barbosa; MOREIRA, Ângela Maria. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, 2018.

_____. **História da Secretaria de Estado de Educação**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Comissão Permanente de Avaliação de Documentos, 2012.

_____. **Resolução SEE nº 521, de 02 de fevereiro de 2004**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2004. <<http://www.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 17 mar. 2021.

_____. **Resolução SEE nº 66, de 07 de abril de 2005**. Estabelece os Conteúdos Básicos Comum – CBC a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2005. <<http://www.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 19 mar. 2021.

_____. **Resolução SEE nº 905, de 18 de maio de 2007**. Dispõe sobre delegação de competência no âmbito do Órgão Central e das Superintendências Regionais de Ensino da Secretaria de Estado de Educação. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2007. <<http://www.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 23 mar. 2021.

_____. **Resolução SEE nº 916, de 02 de julho de 2007**. Institui o dia “toda escola pode fazer diferença” e o dia “todos devem participar” na programação foco nos resultados dos alunos das

escolas da rede estadual de ensino. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2007. <<http://www.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 23 mar. 2021.

_____. **Resolução SEE nº 1033, de 17 de janeiro de 2008.** Dispõe sobre a implantação do projeto de aceleração da aprendizagem “Acelerar para Vencer”, para alunos do ensino fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2007. <<http://www.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 25 mar. 2021.

_____. **Resolução SEE 1.086, de 16 de abril de 2008.** Dispõe sobre a organização do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2008. <<http://www.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 27 mar. 2021.

_____. **Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2012. <<http://www.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 06 abr. 2021.

_____. **Resolução SEE nº 4.127, de 23 de abril de 2019.** Estabelece normas para escolha de servidor ao cargo de diretor e à função de vice-diretor. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2019. <<http://www.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 28 jul. 2021.

_____. **Resolução SEE nº 4310, de abril de 2020.** Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2020.

_____. **Resolução SEE 4.692, de 29 de dezembro de 2021.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2021. <<http://www.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 12 jan. 2022.

_____. **Orientações o acolhimento do REANP nos modelos híbridos e presenciais – junho de 2021.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2021. <<http://www.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 3 jul. 2021.

_____. **Orientações para o plano de estudos tutorados – PET de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Fundamental 2020.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2020. <<http://www.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 09 ago. 2021.

_____. **Orientações para o regime especial de atividades não presenciais - REANP (versões 1 e 2 - 2020).** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2020. <<http://www.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 20 mai. 2020.

_____. **Orientações para o regime especial de atividades não presenciais - REANP 2021.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2021. <<http://www.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 7 out. 2021.

_____. **Série histórica de Minas Gerais: dados e informações educacionais.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Escola de Formação, 2018. <<http://www.escoladeformacao.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 27 jul. 2021.

_____. **Sistema mineiro de avaliação da educação de Minas Gerais – SIMAVE.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, 2021. <<http://www.simave.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 02 abr. 2021.

_____. **Sistema de gestão escolar – SIMADE.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, 2021. <<http://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 08 mai. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A cultura, o currículo e a prática escolar.** In: _____. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática.** ROSA, Ernane Fonseca (Trad.) Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **O que significa o currículo?** In: _____. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, p. 16-35, 2013.

SENADO FEDERAL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional (texto atualizado).** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

SILVA, Carlos Henrique Ramos da; SILVA, Josivaldo Custódio da. **O ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental: reflexões a partir da Base Nacional Curricular Comum – BNCC.** In: **Linguagens & Letramentos, Cajazeiras, Paraíba, v. 5, n. 2, p.69-89, jul./dez. 2020.**

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar.** In: **V Melhores Teses e Dissertações. Anais... PG Letras 30 Anos. v.1, 2003.**

SILVA, Ivaneide da; SILVESTRE, Magali. **O que são objetivo, conteúdo e conceito?** In: **Nova Escola, ed. 2018, dez. 2008.** <<http://www.novaescola.org.br>> Acesso em: 14 mar. 2022.

SILVA, Maurício. **Literatura e experiência de vida: novas abordagens no ensino de literatura.** In: **Nau Literária. V. 6, n. 2, jul./dez. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p.1-10, 2010.**

SILVA NETO, Sertório de Amorim. **O que é um paradigma?** In: **Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, v. 45, n. 2, p.345-354, out. 2011.**

SOARES, Angélica. **Gêneros literários.** 7.ed. São Paulo: Ática, 2007.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: **Evangelista, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). Escolarização da leitura literária. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.**

_____. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos.** In: **Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, p. 96-100, Revista Pedagógica, Artmed, 2004.**

_____. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** In: **FRADE, Isabel Cristina da Silva; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Orgs.), Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Unesp, p.27-35, 2014.**

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** In: Revista Brasileira de Educação, n. 25, p.5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

_____. **Português na escola: história de uma disciplina curricular.** In: BAGNO, Marcos. (Org.). *Linguística da norma*, p.155-177, São Paulo: Loyola, 2002.

STREET, Brian. **Perspectivas interculturais sobre o letramento.** In: *Filologia. Lingüística Portuguesa*, n. 8, p.465-488, 2006.

TODOROV, Tzvetan. MEIRA, Caio. (Trad.). **A Literatura em perigo.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

_____. **Os gêneros do discurso.** KOSSOVITCH, Elisa Angotti (Trad.) São Paulo: Martins Fontes, 1980.

TOIGO, Renata. **Literatura e comunidade: a formação do leitor extraturnos escolares.** In: *Literartes*, n. 13, p.169-181, 2020.

TRAGINO, Arnon. **O leitor, a leitura, o livro e a literatura na estética da recepção e na história cultural.** In: *Mosaicum*, n. 18, p. 24-34, jul./dez. 2013.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **Antropologia: o homem e a cultura.** Petrópolis: Vozes, 1991.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WELLEK, René e WARREN, Austin, **Teoria da literatura.** 5 ed, Europa-América, s.d.

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho. **Alguns desafios do ensino de literatura na educação básica.** In: *Gragoatá, Niterói*, n. 37, p.255-267, 2. sem. 2014.

VIEIRA, Alice. **Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos.** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p.441-458, maio/ago. 2008.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar.** In: *Estudos de literatura brasileira contemporânea*. N. 54, p.409-433, mai./ago. 2018.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Estética da recepção.** In: CITELLI, Adilson, et al. (Org.). *Dicionário de comunicação: escolas, teorias e autores.* São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Leitura na escola: entre a democratização e o cânone.** In: *Literatura em Debate*, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017.

_____. **O papel da Literatura na escola.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.