

# Para além da cognição: um estudo sobre aspectos emotivo-afetivos no Eixo Leitura da Base Nacional Comum Curricular

*Beyond cognition: a study on emotional-affective aspects in the reading axis of the Common National Curricular Basis*

Elenice Andersen  

andersen.elenice@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

## Resumo

Este artigo dá prosseguimento a trabalhos anteriores (ANDERSEN, 2018) que problematizam um tema pouco explorado nas pesquisas sobre o ensino da leitura, que é o papel dos aspectos emotivo-afetivos na compreensão leitora. Este trabalho, especificamente, visa a colaborar com a discussão atual sobre o documento normativo que define as aprendizagens essenciais na educação, a Base Nacional Comum Curricular (2018). A partir de evidências de pesquisas recentes sobre práticas de ensino que associam variáveis de natureza emotivo-afetiva à compreensão da leitura, demonstra como essas variáveis são centrais na formação de leitores e, portanto, necessitam de tratamento didático. Por meio de uma abordagem qualitativa, norteadas por princípios da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2007), analisa o Eixo Leitura do Ensino Fundamental, investigando se e como variáveis relacionadas especificamente ao interesse e à motivação para a leitura circunscrevem-se nas orientações relativas a esse Eixo. Na conclusão, aponta que a Base, embora se apresente como um documento que visa à formação humana integral, traz orientações generalistas quanto aos aspectos emotivo-afetivos, dificultando o entendimento do valor dessas variáveis na formação de leitores para além da escola.

## Palavras-chave

Compreensão da Leitura; Emoção; Motivação; Ensino de Língua Portuguesa; BNCC.

## Abstract


This paper follows on from previous works that problematize a theme little explored in research on the teaching of reading, which is the role of emotional-affective aspects in reading comprehension. This work specifically aims to collaborate with the current discussion about the normative document that defines the essential learning in education, the Common National Curriculum Base (2018). From the evidence of recent research on teaching practices that associate variables of emotional-affective nature with reading comprehension, highlights how these variables are central in the formation of readers and, therefore, require didactic treatment. Through a qualitative approach, guided by the principles of Content Analysis, as Bardin (2007), analyzes the Reading Axis of Elementary School, investigating if and how variables related specifically to interest and motivation for reading are circumscribed in the relative guidelines. to this axis. It concludes that the Base, al-

### FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 21/10/2020

Aprovação do trabalho: 22/11/2020

Publicação do trabalho: 22/01/2021

 10.46230/2674-8266-12-4243

### COMO CITAR

ANDERSEN, Elenice. Para além da cognição: um estudo sobre aspectos emotivo-afetivos no Eixo Leitura da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Linguagem em Foco*, v.12, n.3, 2020. p. 130-149. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4243>.

Distribuído sob



though presented as a document that aims at integral human formation, brings generalist orientations regarding emotional-affective aspects, making it difficult to understand the value of these variables in the formation of readers beyond school.

**Keywords**

Reading Comprehension; Emotion; Motivation; Portuguese Language Teaching; BNCC.

**Introdução**

A indissociabilidade entre razão e emoção tem sido bem difundida nos estudos sobre o funcionamento do cérebro (DAMÁSIO, 2012) e, atualmente, não chega a constituir uma novidade. Do mesmo modo, no campo de estudos sobre a leitura, embora o número de trabalhos não seja tão expressivo quanto o dos que investigam as habilidades tradicionalmente mais associadas ao domínio cognitivo, o papel dos aspectos emotivo-afetivos na compreensão leitora tem sido bem documentado. Fatores de ordem emocional influenciam a compreensão do leitor tanto nas etapas da pré-leitura, quanto da leitura em si, e podem continuar influenciando sua compreensão até mesmo após concluído o ato de ler (MIALL, 1989; 2011; DÁVALOS; LEÓN, 2017).

A experiência subjetiva de emoções e sentimentos desempenha papel principal na direção da leitura: antes de ler, oferece ao leitor uma pré-estruturação do significado do texto como um todo, direcionando sua compreensão; durante a leitura, auxilia o leitor a julgar que partes do texto são mais importantes, conferindo a cada parte uma valência afetiva, que reorganizará a sua compreensão; e pode, ainda, no caso das narrativas, levar o leitor a identificar-se com a experiência e com os motivos dos personagens, compartilhando de seus sentimentos e objetivos. Além disso, a resposta afetiva envolve, igualmente, questões de autoconceito, que também abastecem o processo de compreensão, por meio das experiências e preocupações prévias do leitor (MIALL, 1989).

Por essa experiência estar no âmago da leitura, toda prática de ensino da compreensão leitora não pode prescindir de um tratamento didático para os aspectos emotivo-afetivos envolvidos em cada etapa do processo, sob pena de esse ensino não corresponder à realidade da leitura compreensiva e, por conseguinte, ser incompleto. Em que pese a tradição da pesquisa sobre práticas pedagógicas priorizar os processos e estratégias cognitivas, os aspectos emocionais precisam ser igualmente considerados. Como bem afirma Monteiro (2010), na aprendizagem da leitura, para além das variáveis cognitivas, há que integrar as variáveis sociais, afetivas e motivacionais, para se compreender de uma forma mais clara o comportamento que a criança tem face à leitura, porque o insucesso em leitu-

ra pode estar relacionado a alterações em uma ou mais dessas variáveis. Desse modo, contemplar a variedade de aspectos envolvidos na compreensão leitora é imprescindível para a formação integral do leitor.

Considerando-se a importância da dimensão emotivo-afetiva para a aprendizagem da leitura, neste trabalho, buscamos contribuir com a discussão atual sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), analisando as orientações desse documento normativo, que, recentemente, passou a ser referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas na educação básica, incluindo-se as práticas de ensino da leitura compreensiva. Primeiramente, apresentamos evidências de pesquisas sobre práticas de ensino em que o tratamento didático concilia aspectos cognitivos e emotivo-afetivos, contribuindo significativamente para o progresso do aluno na aprendizagem da compreensão leitora, ressaltando, em particular, as variáveis relacionadas ao gosto, interesse e motivação para a leitura, que foram essenciais para esse progresso. Em seguida, analisamos se e como tais variáveis podem estar circunscritas nas orientações da Base, discutindo as implicações da abordagem presente no documento para a elaboração das futuras propostas pedagógicas escolares.

É importante ressaltar que, aqui, partimos de uma declaração presente na própria Base: a BNCC é um documento baseado em evidências de pesquisas mais atuais, que visa à formação humana integral e à construção de uma sociedade mais justa. Assim sendo, conforme mostraremos, para atingir esse objetivo, o documento deve incluir, entre os princípios orientadores das práticas de ensino, proposições voltadas não apenas ao domínio cognitivo, como também ao emotivo-afetivo, como o desenvolvimento do interesse (emoção) e da motivação (afeto) para a leitura. Nesse sentido, este estudo, de natureza qualitativa, amparado em procedimentos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2007), examina o Eixo Leitura do Ensino Fundamental, investigando se e como são abordados esses aspectos fundamentais da formação do leitor. Para essa análise, apresentamos primeiramente estudos que têm focalizado o papel do interesse e da motivação no ensino da compreensão da leitura.

## **1. O papel do interesse e da motivação no ensino da compreensão da leitura**

Em 1978, o pesquisador austríaco Richard Bamberger publicava a célebre obra *Como incentivar o hábito da leitura*. Nela, já anunciava que leitores iniciantes podem ficar desencorajados se a leitura não fizer parte de seu ambiente cul-

tural ou se não encontrarem livros afinados com seus gostos. Destacava, ainda, que, mesmo em países mais adiantados, grandes parcelas da população abandonavam a leitura tão logo deixavam a escola. Foi assim que, a pedido da UNESCO, realizou o trabalho de compendiar as conclusões das pesquisas internacionais e de trabalhos práticos que estavam sendo realizados à época na tentativa de buscar soluções para esse problema. A partir de uma revisão dos estudos, o pesquisador chegou a uma importante conclusão: embora seja possível manter os escolares temporariamente interessados pela leitura, nem sempre esses interesses são permanentes.

De acordo com Bamberger (1995 [1978]), a principal razão para esse problema é o fato de que a leitura, na infância, satisfaz as necessidades e interesses das várias fases de desenvolvimento, mas, quando, mais tarde, os interesses se modificam, muitas crianças param completamente de ler. Além disso, a leitura está muito associada a exigências escolares, de modo que, quando da conclusão do período escolar, as crianças deixam de ler porque a vida passa a significar algo diferente da escola. Outra razão apontada, ainda, é a de que outros entretenimentos e meios educacionais cooperam para suplantam a leitura. Dessa forma, Bamberger propõe que é preciso ir além das necessidades e interesses nas várias fases de desenvolvimento de uma criança, motivando-a, também, para ajustá-los ao longo dessas diferentes fases.

Bamberger (1995 [1978]) constata que o êxito no desenvolvimento de leitores está não apenas nas boas habilidades de leitura, mas também no desenvolvimento de interesses capazes de durar a vida inteira. Para ele, do ponto de vista didático, o primeiro passo para esse desenvolvimento consiste em conhecer o aluno, seus interesses, baseando nesses interesses o trabalho que deverá ser feito. Entretanto, ressalta o autor, ninguém poderá desenvolver interesses que não conhece, de modo que esse passo inicial não deve ser confundido como uma forma de restringir as possibilidades de desenvolvimento de interesses da criança. Com isso, ele oferece algumas sugestões de práticas que poderiam promover os interesses de leitura, tais como: exposições de livros nas salas de aula; uso de desenhos, jogos, canto e outras formas de mostrar que o livro não se esgota em si; leituras sobre o autor do qual as crianças gostam, que pode levá-las a querer ler as demais obras do mesmo autor; leitura oral que não funcione como teste, mas como experiência de companhia dos outros; tarefas de ilustração de obras; atividades de compreensão leitora realizadas em momento que não retire tempo da leitura que vise apenas ao interesse; convites aos pais para participar das

atividades de leitura propostas pela escola; atenção aos leitores com dificuldades de leitura para que o excesso de exercícios mecânicos não roubem o prazer da leitura, entre outros<sup>1</sup>.

Desde o trabalho de Bamberger até os dias atuais, a pesquisa na área avançou muito na investigação sobre a natureza da leitura e das relações entre interesse, motivação e compreensão leitora. Também trouxe novas evidências sobre práticas pedagógicas mais eficazes, que levam a melhorias no desenvolvimento do interesse da criança pela leitura. Algumas dessas evidências corroboram as proposições de Bamberger; porém, com o avanço das pesquisas, naturalmente outras propostas também têm sido investigadas, contribuindo para ampliar e aprofundar o conhecimento sobre o tema.

Entre os estudos atuais na área, os trabalhos mais bem documentados relativamente a práticas de ensino da compreensão leitora que associam essa compreensão ao interesse e à motivação, são os desenvolvidos pelo pesquisador Wigfield e seus colaboradores. A exemplo de Bamberger, Wigfield, Gladstone e Turci (2016) também identificaram que a motivação para a leitura diminui ao longo dos anos escolares, de modo que, conforme entendem, há uma forte necessidade de mais pesquisadores comprometidos com estudo sobre o tema, em diferentes faixas etárias e para diferentes tipos de textos, a fim de contribuir com o conhecimento de programas eficazes na promoção da motivação para leitura em sala de aula (WIGFIELD; GLADSTONE; TURCI, 2016). Eles fundamentam seus argumentos a partir de revisões de diferentes pesquisas, como as de McKenna, Kear e Ellsworth (1995), sobre as atitudes das crianças em relação à leitura, e trazem evidências sobre como, ao longo dos primeiros anos escolares, as crianças relatam gostar menos de ler a cada ano. Quanto aos alunos mais velhos, eles também identificaram trabalhos como os de Guthrie, Klauda e Morrison (2009), com evidências de que esses alunos consideram os textos informativos das aulas de ciências como chatos, irrelevantes e difíceis de entender, comprovando a tendência de desinteresse pela leitura desse material.

De acordo com Wigfield, Gladstone e Turci (2016), há mudanças nas crenças de competência, valores e motivação dos alunos, que têm sido explicadas pelas pesquisas de duas maneiras principais: mudança intrapessoal e mudança ambiental. Ao longo dos anos escolares, a capacidade das crianças de entender seu próprio desempenho aumenta, porque elas recebem cada vez mais *feedback* sobre seu desempenho na escola e se tornam mais sofisticadas em compreen-

<sup>1</sup> Como neste trabalho o foco recai sobre os anos iniciais, aqui citam-se as principais práticas sugeridas por Bamberger (1995) para esses anos.

dê-lo. Informações escolares avaliativas podem levar algumas crianças a perceber que não são tão capazes quanto seus colegas, o que potencialmente resulta em uma diminuição da motivação para aprender.

A segunda explicação está relacionada à anterior, concentra-se em como certas práticas contribuem para o declínio da motivação de algumas crianças. Devido ao aumento da responsabilidade educacional em diferentes níveis, aumentam as exigências de implementação de avaliações mais formais e frequentes dos alunos. Práticas que enfatizam a comparação social e incentivam a concorrência excessiva entre crianças podem levá-las a se concentrar em como suas habilidades se comparam às das outras e esvaziar as crenças a respeito de suas competências, particularmente entre as crianças com desempenho considerado inferior. Outras práticas de ensino também podem diminuir a motivação das crianças para aprender, como a ênfase em instruções que fazem poucas tentativas de despertar seus interesses e o uso de textos pouco atraentes. Sobre isso, os estudos indicam que, se os professores restringirem excessivamente a escolha do aluno de tópicos ou materiais de leitura, eles correm o risco de sufocar a motivação e a autonomia. Os autores destacam, ainda, o estudo de Assor, Kaplan e Roth (2002), que traz evidências de que, quando os alunos não vêem a relevância do que estão aprendendo para seus próprios valores e objetivos, estão menos envolvidos no aprendizado.

O levantamento de estudos apresentado por Wigfield, Gladstone e Turci (2016) não apenas identifica as principais variáveis que interferem no declínio do interesse e da motivação para a leitura como também nos despertam a atenção sobre o papel da motivação para o desenvolvimento do aluno e, portanto, para políticas educacionais mais justas. A motivação para a leitura é essencial para a aprendizagem em boa parte das disciplinas escolares, de modo que é fundamental para evitar a repetição e o abandono escolar. Alunos que apresentam maior dificuldade com a leitura podem ter seu autoconceito afetado, e isso pode gerar um ciclo de dificuldades e desinteresses que se tornam a cada ano mais difíceis de serem contornados. Desse modo, garantir que as práticas pedagógicas considerem esse aspecto essencial da aprendizagem já nos primeiros anos escolares deve ser um dos nortes para a educação de um país.

Conforme pontuam Wigfield, Gladstone e Turci (2016), dado que a motivação de leitura de muitos alunos diminui e a motivação de leitura está relacionada à sua compreensão, é crucial trabalhar com professores e outros educadores para melhorar a motivação para a leitura entre os alunos. De acordo com eles, as pesquisas agora identificam um conjunto de práticas pedagógicas que podem

promover o envolvimento dos alunos na leitura, concentrando-se nos construtos de motivação. Um dos trabalhos destacados em sua revisão é o de Guthrie e Klauda (2014).

Guthrie e Klauda (2014) investigaram o papel de algumas práticas de sala de aula na motivação e engajamento dos alunos na leitura de textos informativos, examinando um conjunto de variáveis contextuais da sala de aula. O objetivo do estudo foi examinar até que ponto a instrução de habilidades da linguagem incorporada a instruções explícitas para o envolvimento e a motivação do aluno aumentaria a compreensão do texto informativo e a motivação do aluno, em comparação com o que chamam de instrução tradicional, baseadas apenas nas estratégias cognitivas tradicionais de compreensão da leitura. A partir de um programa proposto como apoio ao envolvimento motivacional, que consiste, fundamentalmente, na implementação de instruções de apoio à autonomia para motivação, à ênfase na importância da valorização da leitura, à percepção de autoeficácia como leitor e a atividades colaborativas para motivação social, acompanhadas das instruções relacionadas às estratégias cognitivas para compreensão de texto informativo, os pesquisadores descobriram que houve um aumento na compreensão dos alunos desse tipo de texto, em comparação com as práticas de ensino focadas apenas nas estratégias cognitivas. Além disso, as percepções dos alunos sobre os apoios motivacionais recebidos foram associadas a aumentos na motivação, no valor, na competência percebida e no aumento do envolvimento positivo (dedicação), em comparação às práticas tradicionais. É preciso considerar que, em ambos os casos, os professores buscavam estratégias para motivar seus alunos. Contudo, por seu programa fornecer orientações explícitas e bem específicas sobre práticas de suporte motivacional, os benefícios foram maiores.

Nesse sentido, o estudo de revisão de Wigfield, Gladstone e Turci (2016)<sup>2</sup> aponta que práticas de ensino impactam a motivação para a leitura e, com isso, favorecem a compreensão leitora. O estudo indicou também que a motivação está diretamente associada ao bom desempenho em avaliações da compreensão da leitura, ao uso eficaz das estratégias cognitivas e às boas notas escolares. Com base na revisão, propuseram, ainda, as principais variáveis que devem orientar práticas que melhorem o interesse e a motivação para a leitura dos alunos. São elas: crenças de competência e autoeficácia (autonomia percebida), valor da leitura para o aluno, orientações dos objetivos e motivação social. Com base nessas variáveis, identificaram as práticas de ensino da compreensão leitora que

<sup>2</sup> Para conhecimento das demais pesquisas revisadas, remetemos à leitura completa do estudo de Wigfield, Gladstone e Turci (2016).



podem promover a motivação e o envolvimento do aluno. Conforme propõem os autores, essas práticas têm sido as mais bem documentadas na área: facilitar a construção da autoeficácia, ajudar os alunos a ver a importância do que estão aprendendo, dar maior autonomia no aprendizado, e permitir muitas interações sociais em torno da leitura.

No Brasil, um programa de intervenção para o Ensino Fundamental alinhado a essa perspectiva foi proposto por Gomes e Boruchovitch (2011). As autoras delinearam e aplicaram procedimentos de intervenção, com o intuito de estudar os seus efeitos na melhoria da compreensão leitora em alunos de quarta série do Ensino Fundamental. A concepção de leitura adotada foi a de

objeto de reflexão e de conhecimento na escola e, igualmente, atividade necessária para a aquisição e/ou reestruturação de conceitos, informações, procedimentos e atitudes, trabalhados nas diferentes áreas e disciplinas do currículo escolar. O ato de ler é abordado numa concepção da leitura como interação de autor / leitor mediante o texto, sem deixar de reconhecer que esse processo se insere num contexto social onde as práticas de leitura compartilhadas se estabelecem (GOMES; BORUCHOVITCH, 2011, p. 292).

As autoras propuseram o ensino explícito de estratégias de aprendizagem cognitivas, metacognitivas e afetivo-emocionais, para promover a aprendizagem autorregulada. Foram investigadas duas turmas, com 28 estudantes cada, uma constituindo o Grupo Experimental, e a outra, o Grupo Controle. O Grupo Experimental foi o que recebeu instruções sobre estratégias de aprendizagem gerais e específicas para a leitura, estímulos à metacognição, apoio motivacional e orientação para estudo. Conforme descrevem as autoras, na intervenção com o Grupo Experimental, foram utilizados diversos textos narrativos, e a maioria deles continha questões de interpretação e outras atividades escritas, em encontros com quatro etapas: socialização e sensibilização; atividades orientadas ao desenvolvimento da metacognição, da motivação e à autoregulação; ensino de estratégias de aprendizagem e desenvolvimento de estratégias específicas de leitura, por meio de atividades com textos narrativos; avaliação e encerramento. De acordo com as autoras, houve uma sequência progressiva das atividades, levando-se em conta a dificuldade de cada texto, o tema, o enredo. Como resultado, as autoras encontraram evidências de progressos em compreensão leitora nos dois grupos, porém os ganhos foram maiores e mais consistentes no Grupo Experimental, resultado semelhante aos de Wigfield e colaboradores.

Uma limitação das pesquisas ora citadas, entretanto, é a dificuldade de



acompanhamento dos impactos de tais práticas a longo prazo, dificuldade já apontada por Bamberger em 1978. Contudo, os efeitos positivos em curto prazo de práticas pedagógicas que consideram tanto a compreensão quanto a motivação para a leitura já apresentam evidências consistentes. Como resumem Wigfield, Gladstone e Turci (2016), as evidências apontam que práticas que favorecem a motivação para a leitura e melhoram as habilidades de compreensão leitora são cruciais no trabalho com professores e outros educadores, a fim de melhorar a motivação para a leitura. Facilitar o sucesso dos alunos na construção de sua autoeficácia, ajudá-los a ver a importância e a relevância do que estão aprendendo, dar-lhes autonomia sobre o aprendizado e permitir-lhes muitas interações sociais em torno da leitura é o que as pesquisas revelam até o momento como importantes práticas de ensino. Desse modo, as práticas pedagógicas para o desenvolvimento da compreensão da leitura devem ser conduzidas por meio de estratégias de compreensão juntamente à implementação de práticas para o aprimoramento das variáveis de motivação.

Embora não seja o foco de nosso estudo, vale mencionar, adicionalmente, que essas variáveis também têm sido discutidas em trabalhos recentes voltados à construção e validação de uma escala de motivação para a leitura para estudantes do Ensino Fundamental, como o de Gomes e Boruchovitch (2015). Isso é importante porque a realização de pesquisas que lidam com diferentes variáveis educacionais exige instrumentos confiáveis, válidos e precisos, de maneira que as variáveis examinadas nesses instrumentos também possam servir como referência das variáveis motivacionais que têm sido consideradas relevantes. Nesse trabalho, as autoras partem das diversas escalas para avaliar a motivação para a leitura, que têm sido disponibilizadas nos Estados Unidos nas duas últimas décadas, submetidas a análises psicométricas e que demonstraram níveis satisfatórios em termos de validade, precisão e confiabilidade, de modo que muitas delas têm sido validadas e utilizadas em diversos outros países. Na sua revisão, consideram que as principais dimensões abrangidas por esses instrumentos se referem às atitudes, à percepção de autoeficácia, ao autoconceito como leitor e ao valor atribuído à leitura. Importa mencionar que elas identificaram, ainda, as variáveis importância (valor) e a curiosidade, a motivação intrínseca e extrínseca, o reconhecimento social, as razões sociais, o prazer e a autopercepção de competência, variáveis já identificadas nos instrumentos de Baker e Wigfield (1999) e Wigfield e Guthrie (1997).

Assim, podemos observar que as variáveis apresentadas em escalas de

avaliação aproximam-se das aqui mencionadas, o que indica uma tendência nas pesquisas atuais sobre motivação para a leitura. Evidentemente, não pretendemos, aqui, esgotar o tema, mas antes ressaltar a existência de um corpo de estudos que evidenciam a estreita relação entre compreensão e motivação para a leitura, e que orientam para o necessário tratamento didático das variáveis relacionadas à motivação, gosto e interesse pela leitura, de modo que estas devem ser consideradas entre os princípios orientadores de documentos oficiais, tais como a BASE, que passa a nortear a Educação Básica. É o que buscamos discutir na próxima seção.

## **2. A relação motivação e compreensão leitora na BASE**

Conforme vimos afirmando, nosso estudo, de natureza qualitativa, amparado nos procedimentos metodológicos da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2007), visa a examinar o Eixo Leitura da Base Nacional Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco nos anos iniciais, a partir da perspectiva de estudos recentes sobre práticas de ensino da compreensão leitora que atestam o papel fundamental do interesse e da motivação. A organização da análise deu-se em dois momentos: pré-análise, em que procedemos ao recorte do documento, dada a sua extensão, que aqui corresponde ao Eixo Leitura e que compreende das páginas cinquenta e sete à setenta e seis, sem desconsiderar as páginas introdutórias, que apresentam os princípios gerais do documento; e interpretação do excerto selecionado, a partir de unidades centrais de análise, que correspondem às variáveis de interesse e motivação para a leitura, descritas na seção anterior. O procedimento interpretativo deu-se por meio da identificação de termos e expressões relacionados a essas variáveis, na medida em que apareciam no texto, sendo analisados em relação ao seu contexto, à luz das pesquisas comentadas.

Como dissemos, nosso objeto de análise é a BNCC. Trata-se do documento que se apresenta como a versão final homologada, que inclui o Ensino Médio, cujo objetivo é propor uma Base para toda a Educação Básica brasileira. O documento também se anuncia como completo e contemporâneo, elaborado por especialistas de todas as áreas do conhecimento, para corresponder às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro. Para isso, propõe “garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos” (BRASIL, 2018, p.5).

Assim, a BNCC influenciará os currículos, a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz desse texto homologado. Nesse sentido, cooperar com as discussões a respeito da Base passa a ser central para o rumo da educação no país. No próprio documento, declara-se que este deve ser acompanhado, em regime de colaboração, pela sociedade, redes de ensino, escolas e educadores. Desse modo, cooperar com a discussão é o que pretendemos aqui.

A BNCC define-se assim:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de *caráter normativo* que define o *conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que *visam à formação humana integral* e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 07, grifos nossos).

E mais:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à *formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura* adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a *superar a fragmentação das políticas educacionais*, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da *garantia de acesso e permanência na escola*, é necessário que *sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens* a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de *dez competências gerais*, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, *os direitos de aprendizagem e desenvolvimento*.

Na BNCC, *competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socio-emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.* Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, *tornando-a mais humana*, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)<sup>3</sup>, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2018, p. 08, grifos nossos).

Nesse excerto, nossos grifos ressaltam pontos específicos necessários à nossa discussão, pretendemos examinar as orientações para as práticas de ensino da compreensão leitura, verificando o lugar que o documento dá ao interesse e à motivação para a leitura. Pelas evidências expostas na seção anterior, é perceptível que esses pontos assinalados possuem estreita ligação com o que vimos discutindo. Primeiramente, o documento afirma-se como de caráter normativo, estabelecendo os princípios que devem necessariamente ser adotados, em caráter progressivo, para as aprendizagens ditas essenciais, de modo que deve ser utilizado como referência para estudos que discutam quaisquer variáveis envolvidas nas práticas de ensino, desde a formação de professores até a elaboração dos conteúdos educacionais. Na sequência, ressalta que essas aprendizagens visam à formação humana integral, em consonância com uma visão não-fragmentada do desenvolvimento humano, o que, conforme é destacado mais adiante, envolve não apenas o domínio cognitivo, como também o social e o emocional, inter-relacionados, também incluídos no patamar comum para a garantia do direito de aprendizagem e desenvolvimento. Para assegurar esse direito, o texto especifica dez competências gerais, descritas não apenas pela mobilização de conhecimentos, mas também pelas habilidades, atitudes e valores.

Nessa perspectiva, entendemos aquilo que o documento afirma como consistente com os princípios balizadores das pesquisas sobre o ensino da compreensão da leitura. O papel do ensino da compreensão para a formação humana mais integral, não fragmentada, com práticas que assegurem a permanência na escola, incluindo-se as habilidades emocionais, a atitude (positiva) na aprendizagem e a importância dos valores, são condizentes com o que o documento propõe.

Na apresentação geral da área das linguagens, o documento oferece orientações que direcionam a atenção para aspectos da dimensão emotivo-afetiva. Isso se dá quando afirma que as atividades humanas se realizam nas prá-

ticas sociais, mediadas por diferentes linguagens, em que as pessoas realizam interações que estão imbricadas de conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. Nessa passagem, observamos que há, aqui, uma abertura para a consideração de variáveis motivacionais de dois modos. Primeiro, entre os valores culturais, está, necessariamente, o valor da leitura para o aluno. Além disso, entre as atitudes, estão aquelas relacionadas às crenças da compreensão leitora, como as crenças de competência e autoeficácia.

Entre as seis competências específicas de linguagens para o ensino fundamental, foram identificadas duas que podem consubstanciar habilidades que favoreçam a implementação de práticas de ensino que desenvolvam a motivação para a leitura:

a) Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

b) Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Na primeira competência por nós destacada, identificamos a orientação para que o aluno possa “fruir” as diferentes manifestações artísticas e culturais. Examinando o contexto, no entanto, observamos que essa competência está relacionada ao objetivo de desenvolver o senso estético, podendo direcionar para que apenas a escola determine como o aluno deve “fruir”, e que produções artísticas devem ser o objeto de sua fruição. A segunda competência não diz respeito especificamente a variáveis motivacionais, mas aponta para que práticas a ela relacionadas, como a motivação social pela colaboração na leitura, sejam parte do processo de ensino, favorecendo a motivação para a leitura.

Sobre o componente de Língua Portuguesa, a BNCC declara que busca atualizar os documentos e orientações curriculares anteriores, a partir de pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Essas pesquisas não chegam a ser des-

critas, nem são esclarecidas quais atualizações foram realizadas, para que possamos avaliar em que medida as pesquisas recentes sobre fatores de natureza emotivo-afetivas foram incorporados à proposta. Ainda sobre o componente de Língua Portuguesa, afirma seu papel de proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica, sem, contudo, mencionar explicitamente nenhum aspecto mais relacionado ao desenvolvimento emocional.

O documento também afirma que assume o texto como unidade de trabalho, e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, em que os textos devem ser relacionados a seus contextos de produção, e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. Aqui, há uma orientação que pode ser relacionada ao valor do texto e da leitura, a partir da perspectiva do aluno, que poderia favorecer a autonomia motivacional, pelo fato de destacar o uso significativo da linguagem; contudo, essa expressão é semanticamente aberta, podendo ser compreendida de forma distinta, a depender da linha teórica adotada. Não são oferecidas informações adicionais que permitam comprovar o que se entende por “uso significativo da linguagem”, delegando para o leitor a tarefa de estabelecer as relações teóricas, as relações com os documentos anteriores, bem como as implicações pedagógicas.

Sobre os eixos de integração, a BNCC de Língua Portuguesa afirma serem aqueles já consagrados nos documentos curriculares da área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Nessa parte, afirma reiterar o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, em que a natureza teórica e metalinguística não devem ser tomadas como um fim, mas como práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção), em práticas situadas de linguagem. Nessa passagem, observamos uma orientação para o fortalecimento das capacidades dos alunos que melhoram a compreensão leitora, o que está relacionado à variável motivacional de autoeficácia. Porém, novamente, não é essa a abordagem do documento, cabendo ao leitor ter esse conhecimento para poder estabelecer essa possibilidade de relação.

Finalmente, especifica o eixo de nosso interesse principal neste estudo, que é o Eixo Leitura. Segundo a BNCC,

esse eixo compreende as práticas de linguagem que decorrem da intera-

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

Nesse excerto, podemos identificar outra vez o uso explícito da expressão “fruição” que se associa às variáveis motivacionais. Entretanto, nessa parte, a expressão está vinculada apenas à literatura, à fruição estética da experiência literária, de modo que não podemos afirmar que há uma orientação relacionada ao valor da leitura de forma mais específica para o aluno. Se considerarmos o contexto, a orientação parece apontar mais para variáveis tradicionalmente associadas à dimensão cognitiva, como, por exemplo, o termo “conhecimento”.

Em seguida, o documento apresenta sua concepção de leitura, que é “tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (Ibd., p. 72). A partir dessa concepção, a Base apresenta um quadro para o tratamento das práticas leitoras, que inclui o objeto específico da nossa reflexão - as práticas para a compreensão leitora.

No item “Estratégias e Procedimentos de Leitura”, há treze objetivos relacionados à dimensão cognitiva, entre os quais encontram-se duas referências associadas às variáveis motivacionais: selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares; e estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. No primeiro caso, é explicitada relação entre estratégias cognitivas e emotivo-afetivas pela abertura a diferentes objetivos (entre os quais podem ser os motivacionais) e interesses. Porém, em seguida, orienta que essa seleção se baseie nas características do gênero e do suporte, sem incluir as do aluno, que é um dos fatores essenciais para a motivação. No segundo item, pode-se entender que há uma abertura aos valores do aluno; entretanto, nessa estratégia tampouco não está incluída uma orientação para que o critério de seleção dos textos inclua aqueles que resgate os valores do aluno. Mais uma vez, a orientação para a seleção de textos não inclui um espaço para a autonomia nas escolhas de leitura, que é parte fundamental do desenvolvimento de alunos mo-



tivados para a leitura, não apenas por exigência da escola.

No item seguinte, denominado “Adesão às práticas de leitura”, há apenas dois objetivos, os quais se relacionam diretamente à motivação para a leitura. São eles: mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias; e mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. Observemos que ambos os objetivos colocam novamente o foco nos valores de outrem, que não os do aluno. No item que, em princípio, seria o espaço específico para variáveis como motivação, interesse ou engajamento, o que observamos é uma abertura para práticas que tenham a expectativa de que o aluno se interesse apenas pelo que a escola ou o professor considerem que o aluno deva se interessar, contrariando as evidências da pesquisa sobre motivação. Desse modo, podemos afirmar que não foram encontradas no quadro de tratamento das práticas leitoras, orientações associadas às variáveis motivacionais tais quais as evidências das pesquisas recentes na área.

Na sequência, em comentários ainda sobre o Eixo Leitura, há outra menção explícita ao interesse:

O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta. O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e games relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos (BRASIL, 2018, p. 76).

Nesse excerto, inicialmente, observamos que o documento parece apontar para a importância do interesse na leitura. Porém, em uma análise mais atenta, constatamos que o tema central do parágrafo é o da progressão do aluno na compreensão leitora de textos mais extensos e gramaticalmente mais complexos. O interesse, portanto, está a serviço desses aspectos, e não da formação de leitores que efetivamente se interessem pela leitura. Desse modo, em nossa análise, observamos que, embora as orientações elencadas pela Base para a

compreensão da leitura sejam pertinentes e necessárias para o desenvolvimento cognitivo do aluno, há uma notória desconsideração das variáveis motivacionais que interferem decisivamente na formação de leitores.

É bastante evidente que as orientações tendem a valorizar os aspectos cognitivos da leitura, mantendo a tendência de atribuir um lugar periférico aos aspectos emotivo-afetivos. Isso contradiz, evidentemente, a proposta de assegurar ao aluno um desenvolvimento integral. Por outro lado, pela própria indissociabilidade cognição-emoção, a orientação para habilidades cognitivas de compreensão também impacta a motivação. Como destacam Wigfield, Gladstone e Turci (2016), uma das variáveis para a motivação são as crenças de autoeficácia. Dessa forma, garantir o sucesso na leitura, que envolve o domínio das habilidades cognitivas, é um dos caminhos para a motivação para a leitura, embora não o único, e nem suficiente.

Com isso, podemos concluir que existe uma abertura nas habilidades para a inserção de práticas que desenvolvam habilidades motivacionais, porém esse será um serviço de interpretação do leitor. Para além dessa questão, o fato de as orientações apresentarem um direcionamento mais evidente quanto ao domínio cognitivo, pode gerar uma visão fragmentada do desenvolvimento do aluno nas práticas de ensino da leitura, em que fatores da dimensão emotivo-afetiva, como a motivação, não recebam um tratamento didático equiparável.

## **Conclusão**

Neste texto, buscamos discutir o lugar dos aspectos emotivo-afetivos no Eixo Leitura da Base Nacional Comum Curricular. Naturalmente, não pretendemos esgotar o tema nem propor um único olhar para esses aspectos. Antes, buscamos cooperar com a proposta de discussão atual, não apenas por ser a expectativa assegurada no documento, como também por ser um dever de ofício para todos os profissionais envolvidos com educação.

A partir de nossa análise, consideramos que o documento traz orientações favoráveis à construção de práticas que despertem o interesse dos alunos pela leitura, especialmente no que se refere a favorecer a autoeficácia na compreensão leitora e, em menor medida, a motivação social para a leitura. Porém, essa análise é resultado de uma interpretação construída a partir de uma revisão anterior de pesquisas sobre o tema, que não são apresentadas no documento. Desse modo, caberia nos questionarmos se análise semelhante seria possível para os

profissionais que não possuem leituras prévias na área. O documento é pouco claro quanto a essas questões, apresentando orientações generalistas. Ademais, não foram encontradas orientações que valorizem a autonomia do aluno na escolha da leitura, uma variável essencial na formação do leitor, por corresponder à atitude daqueles que mantêm o interesse pela leitura, mesmo após concluída a etapa escolar.

Não podemos deixar de mencionar que cada criança é um ser único, de modo que as experiências de leitura também serão únicas. Abrir espaço para escolhas de leitura e de modos de ler é valorizar diferentes estilos de aprendizagem e promover a necessária autonomia do leitor. O Eixo Leitura traz importantes contribuições para garantir que as habilidades cognitivas favoráveis ao desenvolvimento da compreensão da leitura recebam tratamento didático, mas não podemos afirmar o mesmo quanto às habilidades emotivo-afetivas, igualmente necessárias ao desenvolvimento integral que propõe. Além disso, indicadores apontam para a relação entre desinteresse pela leitura e evasão escolar, consistindo, portanto, em um problema educacional mais amplo.

O descompasso entre as orientações para os aspectos cognitivos e os emotivo-afetivos pode ser entendido, de certo modo, como reflexo da ausência de uma tradição de pesquisas sobre práticas de intervenção que busquem desenvolver explicitamente a motivação para a leitura. Essa lacuna também foi observada em reconhecidos programas implantados no Brasil, em Portugal e na Espanha, com evidências de ganhos no ensino da compreensão leitora, mas que, embora reconhecendo a importância da dimensão emotivo-afetiva da leitura, não a examinam de forma sistemática (ANDERSEN, 2018). De certa forma, o que se percebe é um consenso sobre a importância dessa dimensão, mas poucos são os trabalhos que buscam examiná-la. Por essa razão, há urgência em se ampliar os estudos de intervenção que examinem com mais cuidado essas variáveis, para construir um conjunto maior de pesquisas que contribuam para práticas menos fragmentadas.

O exame acurado de trechos do documento, em busca de termos semanticamente vinculados às variáveis emotivo-afetivas da leitura, para a análise de orientações explícitas e implícitas, é um exercício trabalhoso, e não está isento de interpretações subjetivas. Nesse sentido, outras reflexões a respeito do tema serão uma contribuição relevante para atender o que afirma a BNCC: trabalho de reflexão colaborativo. Aqui, esperamos ter contribuído com uma parte da discussão.

## Referências

- ANDERSEN, Elenice. Uma proposta para o ensino da compreensão leitora a partir de uma concepção de educação cognitiva. **Scripta**, Belo Horizonte, vol. 22, n. 44, 2018.
- ASSOR, A.; KAPLAN, H.; ROTH, G. Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. **British Journal of Educational Psychology**. 2002, p. 72:261–278. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12028612>.
- BAMBERG, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EL\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EL_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em set de 2019.
- DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- DÁVALOS, M. T.; LEÓN, J. A. Inferencias emocionales en los procesos de comprensión del discurso. In: Miramontes, Z.; García, R. **Comprensión y aprendizaje a través del discurso**. Madri: LEED, 2017.
- GOMES, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITCH, Evely. Reading motivation scale for Elementary Education students: construction and validation. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 68-76, Mar. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722015000100068&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722015000100068&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 20 set. 2019.
- GOMES, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITCH, Evely. Aprendizagem Autorregulada da Leitura: Resultados Positivos de uma Intervenção Psicopedagógica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 27, n. 3, Jul-Set 2011, p. 291-299. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v27n3/04.pdf>. Acesso em 20 set. 2019.
- GUTHRIE, J.T.; KLAUDA, S.L. Effects of Classroom Practices on Reading Comprehension, Engagement, and Motivations for Adolescents. **Read Res Q.**, n. 49, v. 4, 2014, p. 387–416. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4264840/>. Acesso em 18 set 2019.
- GUTHRIE, J.T.; KLAUDA, S.L.; MORRISON, D.A. Motivation, achievement, and classroom contexts for information book reading. In: Guthrie JT, Wigfield A, Klauda SL, editors. **Adolescents' engagement in academic literacy**. 2012. Disponível em <http://cori.umd.edu/> Acesso em 29 set 2019.
- MCKENNA, MC; KEAR, D.J.; ELLSWORTH, R.A. Children's attitudes toward reading: A national survey. **Reading Research Quarterly**. 1995, p. 934–956. Disponível em: [http://www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur9131/content/Reading\\_Atitudes\\_McKenna\\_Kear\\_Ellsworth\\_1995.pdf](http://www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur9131/content/Reading_Atitudes_McKenna_Kear_Ellsworth_1995.pdf). Acesso em 17 set 2019.
- MIALL, David. Emotions and the Structuring of Narrative Response. **Poetics Today**, n. 32, v. 2, 2011, p. 323-348. Disponível em: <https://read.dukeupress.edu/poetics-today/article-abstract/32/2/323/21056/Emotions-and-the-Structuring-of-Narrative>. Acesso em 14 out 2020.
- MIALL, David. Beyond the Schema Given: Affective Comprehension of Literary Narratives. **Cognition and Emotion**. n. 3; v. 1, 1989, p. 55-78.

MONTEIRO, Vera. Promoção do Autoconceito e Auto Estima através de um Programa de Leitura a Par. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 25, v.1, 2010, p. 147-155. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v25n1/a18v25n1.pdf>. Acesso em 20 set 2019.

WIGFIELD, A; GLADSTONE, J; TURCI, L. Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. **Child Dev Perspect**. n. 10, v. 3, 2016, p.:190–195. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5014370/#R9>. Acesso em 17 set 2019.

### Sobre a autora

**Elenice Andersen** - Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e professora na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Departamento de Línguas e Literaturas Vernáculas. Trabalho desenvolvido durante estágio de pós-doutoramento em Letras, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Email: [andersen.elenice@gmail.com](mailto:andersen.elenice@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3245620306136009>.