

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
CAMPUS CURITIBA**

MARIANA GURGEL PEGORINI

**CONSCIENTIZAÇÃO E AUTONOMIA: UMA LEITURA FREIREANA DA
LITERATURA NA BNCC**

CURITIBA

2024

MARIANA GURGEL PEGORINI

**CONSCIENTIZAÇÃO E AUTONOMIA: UMA LEITURA FREIREANA DA
LITERATURA NA BNCC**

Trabalho apresentado ao Programa
de Pós-Graduação em Educação,
sob a orientação do Prof. Dr. Peri
Mesquida, como requisito parcial
para a obtenção do título de “Mestre
em Educação”.

CURITIBA

2024

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

P376c Pegorini, Mariana Gurgel
2024 Conscientização e autonomia : uma leitura freireana da literatura na BNCC /
Mariana Gurgel Pegorini ; sob a orientação de: Peri Mesquida. – 2024.
119 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2024
Bibliografia: f. 115-119

1. Ensino superior. 2. Literatura – Estudo e ensino. 3. Base Nacional
Comum Curricular. 4. Ensino médio. 5. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Mesquida,
Peri. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 378



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 966 DEFESA
PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Mariana Gurgel Pegorini

Aos sete dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e quatro, reuniu-se às quinze horas, na Sala de Defesa - Bloco 1 da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as): Prof. Dr. Peri Mesquida, Prof.^a Dr.^a Iara Aquino Henn, Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins para examinar a Dissertação da mestranda **Mariana Gurgel Pegorini**, ano de ingresso 2023, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". A mestranda apresentou a dissertação intitulada "**CONSCIENTIZAÇÃO E AUTONOMIA: UMA LEITURA FREIREANA DA LITERATURA NA BNCC**" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. Nada mais havendo a tratar o(a) Presidente da Banca Examinadora deu por encerrado os trabalhos às 16h45 sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pelo(a) Presidente, Examinadores e Coordenação do PPGE.

Observações: A partir da excelência do trabalho
recomendamos a publicação do texto
em artigos e ou livro.

Presidente:

Prof. Dr. Peri Mesquida

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Iara Aquino Henn

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

RESUMO

O tema desta Dissertação é o impacto das "competências" e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o eixo de Linguagens e suas Tecnologias do Ensino Médio, mais especificamente para o ensino de literatura. O objetivo geral desta dissertação foi investigar se as "competências" e habilidades do eixo de Linguagens e suas Tecnologias da BNCC do Ensino Médio promovem a conscientização e, em consequência, a autonomia do estudante, conforme definido por Freire (2011) e Freire (1987). E os objetivos específicos foram: a) discutir o contexto político em que a BNCC foi formulada; b) analisar as "competências" e habilidades que a BNCC propõe para o eixo de Linguagens e suas Tecnologias, que inclui o ensino de literatura, e c) discutir o ensino de literatura à luz da obra de Paulo Freire, em especial dos seus conceitos de autonomia e conscientização, com o apoio de teóricos da área de literatura. Como resultado de pesquisa, temos que o caráter impositivo e padronizador da BNCC contraria suas supostas pretensões de atender os interesses dos estudantes. Percebemos o alinhamento da BNCC com o pensamento neoliberal devido ao estímulo para que o estudante seja flexível e continue aprendendo, de modo a se adaptar ao mercado de trabalho. Defendemos a implementação de um ensino literário que permita uma interação maior entre educandos e educador, com vistas a desenvolver leitores capazes, autônomos e conscientes da realidade, bem como que fomentem a paixão pela leitura, fundada no conhecimento da própria incompletude e no desejo de humanizar-se. Acreditamos que essa proposta contribua para a educação integral do estudante, uma vez que o contato com textos literários traz benefícios que transcendem o aspecto intelectual do ser humano, englobando também sua formação emocional, social e moral.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura; Paulo Freire; BNCC; Ensino Médio; humanização.

ABSTRACT:

The theme of this Dissertation is the impact of National Common Curricular Basis (BNCC) "competences" and abilities for the axis of Languages and its Technologies in High School, specifically for literature teaching. The general aim of this work was to investigate if BNCC's "competencies" and abilities of the axis of Language and its Technologies of High School promote awareness and, consequently, the student's autonomy, as defined by Freire (2011) and Freire (1987). And the specific objectives were: a) to discuss the political context in which BNCC was formulated; b) to analyze the "competences" and abilities BNCC proposes for the axis of Language and its Technologies, which includes literature teaching, and c) to discuss literature teaching in the light of Paulo Freire's work, specially his concepts of awareness and autonomy, with the support of theorists from the literature field. We have found that BNCC's authoritative and patronizing character, approved in a neoliberal context, goes against its supposed claims to meet the students' interests. We perceive BNCC's alignment

with neoliberalism due to the form it encourages students to be flexible and keep learning, as a means to adapt to the workforce. We defend the deployment of a literary teaching that allows greater interaction between educators and students, in order to develop capable, autonomous and aware readers, besides fostering the love for reading, founded on the individual's acknowledgement of their own incompleteness and on the desire to humanize themselves. We believe that this proposal contributes to the student's full education, since the contact with literary texts provides benefits that transcend the individual's intellectual aspect, encompassing also their emotional, social and moral formation.

KEYWORDS: teaching Literature; Paulo Freire; BNCC; High School; humanization.

RESUMEN:

El tema de esta Disertación es el impacto de las "competencias" y habilidades de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) para el eje de Lenguajes y sus Tecnologías en la Enseñanza Media, más específicamente para la enseñanza de literatura. El objetivo general de este trabajo fue investigar si las "competencias" y habilidades del eje de Lenguajes y sus Tecnologías de la BNCC de la Enseñanza Media promueven la concienciación y, en consecuencia, la autonomía del estudiante, conforme definido por Freire (2011) y Freire (1987). Y los objetivos específicos fueron: a) discutir el contexto político en el que la BNCC fue formulada; b) analizar las "competencias" y habilidades que la BNCC propone para el eje de Lenguajes y sus Tecnologías, que incluye la enseñanza de literatura, y c) discutir la enseñanza de literatura desde el punto de vista de la obra de Paulo Freire, e especial de sus conceptos de autonomía y concienciación, con el apoyo de los teóricos de literatura. Como resultados de la investigación, concluimos que el carácter impositivo y estandarizado de la BNCC va en contra de sus supuestas pretensiones de atender a los intereses de los estudiantes. Percibimos que el alineamiento de la BNCC con el pensamiento neoliberal debido al estímulo para que el estudiante sea flexible y continúe aprendiendo, de modo a adaptarse al mercado de trabajo. Defendemos la implementación de una enseñanza literaria que permita una interacción mayor entre educando e educador, con el fin de desarrollar lectores capaces, autónomos y conscientes de la realidad, así como que fomente la pasión por la lectura, basada en el conocimiento de la propia incompletud y en el deseo de humanizarse. Creemos que esta propuesta contribuye para la educación integral del estudiante, ya que el contacto con textos literarios trae beneficios que trascienden el aspecto intelectual del ser humano, englobando también su formación emocional, social y moral.

Não te deixes vencer pelo mal,
mas triunfa do mal com o bem.

Romanos 12,21

À Virgem Santíssima, que saberá
purificar as minhas palavras e
entregá-las a Cristo como
oferenda agradável.

"Em ti misericórdia, em ti piedade,
Em ti magnificência, em ti se
aduna

Na criatura, o que haja de
bondade" -

Dante, Céu, Canto XXXIII.

A Deus, por tudo. Pelo que me contraria, pelo que eu não entendo, pelo que me faz sofrer. Pelas suas delicadezas. A Deus toda a glória.

Aos meus pais, que me transmitiram a vida, a fé católica e o amor pela educação.

Aos meus diretores espirituais e amigos, que me trouxeram conforto e motivação ao longo deste caminho.

A todos os professores que tive ao longo da vida, de quem Deus se serviu para me trazer até aqui. Em particular, aos professores que participam da minha banca de defesa de dissertação.

Aos meus alunos e catequizandos, que me santificam e me lembram que a educação vale o que custa.

SUMÁRIO

Resumo.....	3
Introdução.....	9
Capítulo 1: BNCC e neoliberalismo.....	13
Capítulo 2: A literatura na BNCC.....	44
Capítulo 3: A literatura humanista e crítica.....	74
Considerações finais.....	112
Referências.....	115

INTRODUÇÃO:

Cursei o Ensino Médio no Colégio Bom Jesus Nossa Senhora de Lourdes, com dupla certificação pela University of Missouri. Neste período, decidi cursar Letras Português-Inglês devido ao meu interesse pelas línguas portuguesa e inglesa, bem como pelo gosto pela leitura. Nas aulas de literatura do currículo do Ensino Médio americano (vinculadas à University of Missouri), tive contato pela primeira vez com aulas significativas de literatura, que ultrapassavam o currículo tradicional brasileiro, focado principalmente na história da literatura no Brasil e em Portugal. Nelas, pude conhecer e estudar de forma aprofundada obras clássicas da literatura inglesa, tais como "Macbeth" e "Romeu e Julieta", de William Shakespeare, "A revolução dos bichos", de George Orwell e contos de Edgar Allan Poe. Eram discutidos também trechos de textos da literatura mundial, tais como "A Odisseia", de Homero, e "Dom Quixote", de Miguel de Cervantes, e mitos de diversas culturas, como a africana, a grega e a asiática.

Com as aulas de literatura de Letras Português-Inglês na PUCPR, tive a chance de conhecer com mais detalhe obras da literatura brasileira, como "Memórias Póstumas de Brás Cubas", de Machado de Assis e "São Bernardo", de Graciliano Ramos. Além disso, percebendo a grande contribuição que o ensino de literatura pode ter na formação dos estudantes, se vista como meio para refletir e discutir a realidade, promover espaços de discussão e buscar respostas de modo coletivo. Atentei-me também para a necessidade de representar os diversos grupos sociais e as diferentes culturas nos textos literários. Porém, passei a enxergar a BNCC como um obstáculo para a realização dessa proposta, o que motivou esta pesquisa.

Portanto, o tema desta Dissertação é o impacto das ditas “competências” e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o eixo de Linguagens e Tecnologias do Ensino Médio, avaliando como, no componente curricular de Literatura, elas contribuem, ou não, para a conscientização e para a autonomia do estudante, conforme definido por Freire (2011) e Freire (1987). A pesquisa se baseia na função humanizadora da literatura, conforme definido por Candido (2011, p. 182).

A BNCC é um documento nacional de caráter normativo que estabelece os conteúdos que estabelece os conteúdos mínimos que os estudantes brasileiros devem estudar durante a educação básica (BRASIL, 2018, p. 9). A sua terceira e última versão, a única que contempla a fase do Ensino Médio, foi tornada pública em

2018. O Documento expressa em “competências” e habilidades (critérios específicos que se encaixam dentro de cada “competência”) os resultados de aprendizagem que os educandos devem atingir.

Esta pesquisa se justifica tendo em vista que com o Novo Ensino Médio a Literatura passou a ser integrada ao componente curricular de Língua Portuguesa, pertencente ao eixo de Linguagens e suas Tecnologias, sem que tenha sido estabelecida uma carga horária mínima para os conteúdos de literatura, gramática e produção textual. Embora esses conteúdos sejam abordados de maneira conjunta, é sabido que as escolas e os produtores de materiais didáticos costumam determinar essa separação. Mesmo os livros didáticos publicados recentemente, após a BNCC, seguem esse sistema.

Além disso, tal escolha é influenciada pela formação docente, já que os professores costumam se especializar em Linguística ou em Literatura. Enquanto os primeiros atuarão dando aulas de gramática e produção textual, os segundos serão responsáveis pela disciplina de Literatura. Deixar a questão da carga horária de Língua Portuguesa em aberto no contexto atual de ensino, pragmático e guiado pela rentabilidade, implicará, provavelmente, na centralização dos conteúdos gramaticais, considerados mais úteis para a vida profissional.

Além disso, no ano de 2018 a BNCC propôs um currículo oficial de literatura para todo o Brasil, o que indica que o estudo dessa disciplina sofreu alterações nos últimos anos. Portanto, a pergunta de pesquisa que norteia a nossa investigação científica é a seguinte: considerando o cenário brasileiro atual, será possível para os professores desenvolverem um trabalho significativo com cada um dos gêneros textuais, temas e habilidades propostos pelo eixo de Linguagens e suas Tecnologias da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), formando estudantes autônomos e com consciência crítica?

O objetivo geral desta dissertação será investigar se as “competências” e habilidades do eixo de Linguagens e suas Tecnologias, que inclui o componente curricular de Literatura, da BNCC do Ensino Médio promovem a conscientização e, em consequência, a autonomia do estudante, tendo como referência o pensamento sociopolítico e pedagógico de Paulo Freire. E os objetivos específicos, correspondentes a cada capítulo, respectivamente, são:

- a) Discutir o contexto político em que a BNCC foi formulada.

- b) Analisar as “competências” e habilidades que a BNCC propõe para o eixo de Linguagens e suas Tecnologias, do qual a literatura é componente curricular.
- c) Discutir o ensino de literatura à luz da obra de Paulo Freire, em especial dos seus conceitos de autonomia e conscientização, com o apoio de teóricos da área de literatura.

O método utilizado será a hermenêutica crítica e o tipo da pesquisa será documental e bibliográfica. A pesquisa bibliográfica é definida por Marconi e Lakatos (2018) como aquela que engloba toda bibliografia publicada sobre o tema de estudo, a fim de propiciar o estudo do tema a partir de um novo enfoque e com isso chegar a conclusões inovadoras. Ela será empregada para caracterizar autonomia e conscientização, segundo Paulo Freire, bem como para investigar sobre a função emancipadora da Literatura, conforme textos teóricos da área e sobre o contexto em que a BNCC foi formulada. A documental será utilizada para o estudo das “competências” da BNCC. Conforme Marconi e Lakatos (2018, p. 53), pesquisa documental é aquela que “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos”, sejam eles escritos ou orais e primários ou secundários. Neste caso, a fonte será um documento nacional oficial escrito primário, a BNCC.

Em especial, será analisada a seção de Linguagens e suas Tecnologias do Ensino Médio, a fim de comparar as “competências” e habilidades propostas para o ensino de literatura com os conceitos de Paulo Freire e de teóricos da área de literatura, como Antonio Candido e Michele Petit. A pesquisa documental se justifica uma vez que buscamos verificar se as ditas “competências” e habilidades do eixo de Linguagens e Tecnologias da BNCC do Ensino Médio promovem a autonomia e a conscientização do estudante.

Já o método da hermenêutica crítica será adotada tendo em vista que esta pesquisa se fundamenta em categorias epistemológicas de Paulo Freire, um autor cuja boa parte da obra seguiu o referencial teórico-crítico de autoras e autores que tiveram a hermenêutica crítica como método de investigação. Gadamer (1997, p. 87) expõe que o objetivo da hermenêutica é explicar como se dá a compreensão, sem, contudo, inicialmente elaborar um método ou uma série de procedimentos para que ela ocorra. No entanto, quando a compreensão é apreendida pelo pesquisador, se faz necessário realizar a interpretação que é, em última instância, um método de pesquisa que é denominado em grego como *hermeneutiké*, hermenêutica. O pesquisador afirma que, “o artista que cria uma configuração não é o intérprete

vocacionado para ela" (GADAMER, 1997, p. 300), o que permite que o leitor chegue a conclusões diferentes do próprio autor acerca de sua obra e até mesmo que a compreenda melhor, na medida em que interpreta a mensagem que o artista quis transmitir. Dessa forma, o ato de interpretar nunca é passivo, mas sempre produtivo.

Gadamer (1997, p. 434) ainda ressalta que há uma distância histórica entre o autor e o leitor e que os diversos momentos históricos influenciarão na leitura de um texto. Por isso, a compreensão não é somente o ato de apreender algo, mas ainda de colocar esse algo no seu contexto, como indica Heidegger (1997) com o Dasein e o Mit-Dasein, isto é, o ser-aí e o ser-aí-no-mundo que o circunda. Então, Hans-Georg Gadamer, seguindo Heidegger, acredita que essa é uma possibilidade de continuar a tradição transmitida, aproveitando as peculiaridades que cada época tem na interpretação textual (DUARTE, 2017). Ao mesmo tempo, é preciso que o leitor faça um exercício de alteridade, colocando-se no lugar de quem produziu aquela obra e ultrapassando suas visões de mundo (GADAMER, 1997, p. 132).

Para Freire, a autonomia é a capacidade de “assumir a dependência da nossa finitude, ficando livres para não deixar cair as barreiras que não permitem que os outros sejam outros e não espelhos de nós mesmos”. Sendo assim, a autonomia está intimamente ligada à noção ontológica do ser mais, pois para ele, é “a autoridade do não eu, o do tu, que faz assumir a radicalidade do meu eu” (FREIRE, 2021, p. 46). Portanto, a autonomia é, ainda, um processo de “decisão e de humanização que vamos construindo historicamente”. Dessa maneira, para ele, o trabalho de construção de autonomia, no campo da educação, e na escola, é “o trabalho do professor com os alunos, e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 2021, p. 71).

E a conscientização, segundo Freire, “não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo da situação, mas, pelo contrário, prepara as mulheres e os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (FREIRE, 1987, p. 114). Freire (1987, p. 40) acrescenta que a realidade só é modificável quando os sujeitos a entendem como tal e que eles podem modificá-la, o que leva à conclusão de que é “preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo, provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa ação” (FREIRE, 1987, p. 40). Porém, como será discutido posteriormente nesta dissertação, os conceitos de autonomia e de conscientização recebem uma nova interpretação, mais rasa e pragmática, no contexto de ensino neoliberal que o Brasil vem enfrentando.

Capítulo 1: "BNCC e neoliberalismo"

Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 36) definem neoliberalismo como um processo que transfere a direção e a execução de políticas do poder público para o mercado. Defendem que após as privatizações, o privado assume as políticas educativas e as executa por meio da definição de metas, gestão gerencial, definição de conteúdos e formação de professores.

Para Santos e Mesquida (2014, p. 44-47), o neoliberalismo chegou à América Latina já nos de 1970 com a ditadura de Pinochet, no Chile. Além disso, que foi com o Consenso de Washington, de 1989, que recomendava uma aos governos uma série de ações, como reformas tributárias e privatizações de empresas estatais, que ele se difundiu para outros países latino-americanos com mais ênfase. Para eles, as ações tomadas no Brasil em resposta a esse documento atingiram também o campo da educação, ao vincularem às políticas educativas o discurso de qualidade que já predominava no meio empresarial, e com as reformas educacionais cada vez mais atreladas ao mercado de trabalho. Com essas mudanças, os autores argumentam que o neoliberalismo converteu a educação, que antes era tida como um direito, em mercadoria.

De acordo com Santos e Mesquida (2014, p. 53), o termo "competência" passou da gestão empresarial para a educação rapidamente desde que o neoliberalismo começou a influenciar as políticas públicas e as práticas educacionais. Conforme os pesquisadores, a noção de competência pertence ao campo da indústria e das empresas desde a Revolução Industrial. E com o surgimento dos Programas de Qualidade no Brasil na década de 1990, as estratégias utilizadas para garantir a excelência em uma empresa foram transferidas para a escola, que, nesta concepção, deve ter um padrão de qualidade, eficiência e produtividade. Esse padrão se converteu no que hoje é compreendido como competência na área da educação (SANTOS; MESQUIDA, 2018, p. 55). Assim, nesta dissertação, estamos usando competência entre aspas, quando realizamos a interpretação crítica da BNCC.

Os autores ainda explicam que os professores e alunos se tornaram aplicadores de um programa de qualidade planejado por terceiros. Nesse modelo, o fim último da educação é formar um indivíduo competente, capaz de tomar decisões, solucionar conflitos, continuar aprendendo, dominar as tecnologias e se adaptar

constantemente (SANTOS; MESQUIDA, 2014, p. 68). Logo, fica evidente a ligação desse modelo com o mundo do trabalho, visto que essas qualidades citadas são necessárias para ser um bom profissional em um mercado de trabalho que é competitivo e está sempre sofrendo alterações.

Portanto, ser competente é ser capaz de vencer no “mercado de trabalho”, na visão do neoliberalismo enquanto base teórica do modo de produção capitalista no qual vigora a máxima divulgada por Thomas Hobbes (2014), no século XVI: *homo homini lupus*, isto é, o homem é o lobo do homem. Máxima essa criada por Titus Marccius Plautus (254-182 a.C.) nas suas comédias intituladas *Asinaria: lupus est homo homini non homo*, isto é, um homem é para o outro como um lobo, não homem. Acrescentamos que tal atitude de competitividade é incompatível com a natureza humana e seu chamado universal à perfeição da caridade, referida por Freire (1987, p. 104) como “vocação ontológica a ser mais”. Ou seja, o estado do mundo e das relações humanas discutido aqui não é natural ou imutável.

Conforme Santos e Mesquida (2014), não se trata de um problema educacional exclusivamente brasileiro, mas de uma tendência mundial que está levando a educação a perder sua autonomia frente ao mundo dos negócios. A questão da competitividade merece destaque, já que o uso das competências nas empresas provoca que os trabalhadores entrem em competição uns com os outros para manterem seus empregos, conforme Santos e Mesquida (2014, p. 58). Por isso, parece aos autores que é possível afirmar que o ensino por competências corresponde aos interesses empresariais.

Acerca disso, Freire (2000, p. 43) argumenta que os educadores não devem fazer concessões ao pragmatismo neoliberal, visto que a educação não pode ser resumida a uma formação técnico-científica. Para ele, a retirada da subjetividade que lhe constitui seria decretar um futuro inflexível, em que a intervenção humana não é efetiva para provocar transformações. Pensamos que esses conceitos são especialmente problemáticos ao se ter em conta que, se a transformação do indivíduo e da sociedade é impossível, nega-se a necessidade da educação, cuja finalidade é justamente o aprimoramento do sujeito. Crer que a história é inflexível é também ignorar as transformações sociais e culturais ocorridas ao longo dos séculos.

Para Santos e Mesquida (2014, p. 59), a BNCC é de base neoliberal, o que pode ser percebido pela terminologia empregada nela (como adaptabilidade, resiliência, globalização...) e pela adesão ao ensino de competências. Os

pesquisadores também apontam para a grande valorização da ciência, do progresso e da modernização, todos aspectos chave para o pensamento neoliberal.

Notamos que, aliado ao pragmatismo, esse enfoque favorece o apagamento ou a desvalorização das ciências humanas e das artes no currículo escolar. A literatura, por exemplo, não somente não colabora diretamente com os objetivos neoliberais de formação para o mercado de trabalho, como também pode ser uma ameaça ao levar o indivíduo a refletir sobre ideais mais elevados que transcendem o mundo material e sobre situações de exclusão social, provocando o desenvolvimento de uma consciência crítica e do senso de responsabilidade pelo outro. Ademais, não tem a precisão científica como elemento constitutivo, dando margem à subjetividade, que pode ser tida como negativa na medida em que contestar certos costumes ou valores de caráter opinável que foram postos como absolutos.

Ao mesmo tempo, não convém ao neoliberalismo retirar completamente essas disciplinas do currículo escolar, pois isso tornaria patentes os interesses econômicos dos grupos envolvidos no setor educacional e poderia gerar oposição popular a um novo modelo de ensino. Dessa maneira, a Base continua listando as matérias tradicionais em seus eixos curriculares, mas estas serão estudadas sob um novo enfoque, mais pragmático e digital. Adicionalmente, com a adoção dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio, um público menor terá acesso aos saberes das ciências humanas e das artes. Tais mudanças são justificadas por um discurso de preocupação com os jovens, suas preferências e seu futuro. Dessa forma, o papel da escola como mediadora entre crianças/adolescentes e os conhecimentos científicos que as gerações anteriores a eles foram capazes de acumular.

De acordo com Oliveira (2022, p. 3), esse discurso foi impulsionado pela imprensa na divulgação do Novo Ensino Médio. O autor explica que esta foi solidária com a ação governamental e enfatizou fatos a fim de unificar a opinião pública a favor da reforma, como se fosse a única esperança de melhora da qualidade do Ensino Médio. Para ele, isso só foi possível graças ao desencanto da população em relação à educação pública. Acrescentamos que o apoio ao Novo Ensino Médio pode ter também motivações financeiras, visto que ele se apresenta como a solução para problemas de empregabilidade - uma das maiores preocupações para as famílias de classe social baixa. A ilusão de ter um remédio para as diversas necessidades das quais padecem podem ofuscar o valor de uma educação mais significativa, que forme cidadãos e os insira no campo do conhecimento científico.

Oliveira (2022, p. 4) cita, em especial, os seguintes motivos de crítica ao antigo modelo: o currículo extenso, inflexível, desalinhado dos interesses dos jovens e do mercado, a impossibilidade de formar estudantes autônomos com a sua utilização, a pouca contribuição para que construam o seu projeto de vida e se insiram no mercado de trabalho e a má qualidade de ensino. O pesquisador destaca que os críticos atribuem a evasão escolar ao currículo pouco interessante para a juventude.

A nosso ver, essa posição revela uma desconexão com a realidade dos jovens das camadas sociais menos favorecidas, que precisam abandonar os estudos por razões econômicas. A hipótese proposta por eles parece culpabilizá-los, como se abandonassem a escola por tédio ou indiferença. No entanto, conforme pesquisa realizada por Oliveira (2022, p. 11), 82,2% dos jovens entrevistados acreditam que as disciplinas escolares são importantes para a sua formação.

Ainda segundo Oliveira (2022, p. 9), outros motivos para a insatisfação em relação à escola foram ocultados pelo governo. Dentre eles, cita a má infraestrutura, a falta de segurança e a má conservação da escola. Tratam-se de fatores não relacionados ao modelo antigo do Ensino Médio, mas ao baixo financiamento da escola. Esse cenário mostra que os educadores e os educandos não podem ser responsabilizados exclusivamente pelos problemas encontrados na educação pública, visto que não cabe a eles solucionar problemas dessa ordem.

Na realidade, como argumenta Oliveira (2022, p. 6), esse cenário revela o descomprometimento daqueles que afirmam preocupar-se com a criação de uma escola que atenda os interesses da população. E uma vez que as mudanças curriculares do Novo Ensino Médio não vieram acompanhadas de maiores investimentos públicos, tais problemas tendem a permanecer e ou a serem exacerbados, considerando as disciplinas que demandam computadores e acesso à internet.

Além disso, Freire (2022, p. 193) esclarece que a educação não pode transformar a sociedade por si só, uma vez que "o sistema escolar em qualquer sociedade é subsistema de um sistema maior e como subsistema não cabe a ele fazer a mudança no sistema maior". Ressaltamos ainda que a sua contribuição para a transformação da sociedade se dá a longo prazo e que o momento presente exige políticas públicas que minimizem as desigualdades sociais e, inclusive, que garantam a permanência dos jovens nas escolas.

Para Pereira e Evangelista (2019, p. 80), delegar aos professores a tarefa de educar por competências com o pretexto de diminuir as desigualdades sociais significa encarregá-los de solucionar um problema que extrapola o campo educacional. Além disso, comentam que as alegações de que a má qualidade da educação provém de causas exclusivamente pedagógicas e de que o currículo precisa estar mais focado no mercado de trabalho responsabiliza indiretamente os docentes pelos obstáculos encontrados pelos estudantes na inserção no mercado de trabalho. Opinamos que tal pensamento é reducionista porque considera que uma boa formação é suficiente para conseguir e manter um bom emprego, ignorando questões econômicas e sociais.

Barroso (2005, p. 741) exprime que a crítica ao serviço público estatal vem acompanhada de encorajamento de mercado. Conforme o estudioso, no campo educacional isso é notável porque as políticas públicas ficam subordinadas a uma lógica estritamente econômica; os valores que guiam a prática educativa passam a ser aqueles relacionados ao mercado, como eficiência e concorrência; modelos de gestão empresarial são incorporados, assim como medidas que levam à privatização da educação.

Discorrendo sobre os interesses econômicos que interferem no campo educacional, Laval (2019, p. 30) afirma que a educação passou de instituição que ensina saberes para fazer parte da essência humana a uma atividade rentável e que deve ser submissa à economia. O estudioso argumenta que essa transformação foi ocasionada pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho: os empregos se tornaram menos estáveis e, se antes os funcionários deviam ser obedientes aos seus superiores, hoje se espera deles o discernimento e a análise para impor a si mesmo uma conduta eficiente, assim como a capacidade de continuar aprendendo para se ajustar às alterações constantes da profissão. Sendo assim, o mercado de trabalho depende de mão-de-obra qualificada e recorre à escola para obtê-la (LAVAL, 2019, p. 40).

Por outro lado, o setor econômico considera que os saberes veiculados pela escola são inúteis e não preparam os estudantes para a flexibilidade que lhes será exigida pelas empresas. Buscando solucionar esse problema, exige que a escola se adapte às necessidades econômicas, tornando-se mais flexível, promotora das novas tecnologias e responsável por treinar os estudantes para que aprendam de forma independente (LAVAL, 2019, p. 36). Assim, demonstra que não reconhece o papel da

escola de apresentar às novas gerações os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade, a fim de que, futuramente, essas possam contribuir com a sua expansão e aprimoramento. Em oposição a isso, o neoliberalismo nega a necessidade de uma formação científica aprofundada, substitui-a por uma aligeirada e rasa, não contemplando a complexidade da realidade.

Seguindo esses parâmetros, a educação leva o estudante a entender-se como responsável pela própria formação ao longo da vida, para que possa atender às novas necessidades do mercado e manter sua empregabilidade. É preciso distinguir essa noção do pensamento freiriano, no qual a formação continuada é movida pelo conhecimento da própria incompletude, não pela necessidade de subsistência. Inclusive, a consciência de saber pouco, para Freire (2022, p. 86), é o que torna possível a educação, isto é, o que abre as portas para saber mais.

Reconhecemos que é válido ensinar os estudantes a buscarem conhecimentos com autonomia. Porém, entendo que isso se trata de uma habilidade de ordem mais elevada, que exige que anteriormente o estudante tenha tido contato com os saberes que foram produzidos antes dele e se apropriado deles. Para que haja domínio das funções mais complexas -analisar, refletir, criar, ...- é preciso ter dominado as mais simples- conhecer, compreender, relembrar...-, pois é o conhecimento aprofundado de um determinado tema que dará a possibilidade de questioná-lo ou produzir algo novo fundamentado nele.

Em um modelo de ensino pragmático, o "aprender a aprender" se resume a procurar por si só as informações mais novas para aplicá-las imediatamente da forma como as encontrar, sem criticidade. Há ainda o agravante que a habilidade de aprender de maneira autônoma é pensada principalmente para o uso profissional, quando na verdade pode ser útil em vários campos da vida do estudante.

Duarte (2001, p. 170) afirma que o "aprender a aprender" vigotskiano foi distorcido pela lógica neoliberal, de modo que se torna uma naturalização do mercado, isto é, "aprender a buscar, por si mesmo, entre as ofertas do mercado do conhecimento, as informações e os saberes necessários à adaptação de um determinado tipo de atividade". Com isso, explica que esvazia-se o trabalho pedagógico e os indivíduos: a difusão do conhecimento, sendo regida pelas leis de mercado vai se tornando cada vez mais imediatista e superficial e, conseqüentemente, as necessidades intelectuais dos indivíduos se tornam mais imediatistas e superficiais (DUARTE, 2001, p. 187).

Ademais, a educação passa a ser valorizada apenas por produzir indivíduos flexíveis para o mercado de trabalho (DUARTE, 2001, p. 150). Duarte (2001, p. 198) ainda explica que é por tal motivo que o "'aprender a aprender' venha sempre acompanhado de um discurso que alerta para a existência de uma aceleração vertiginosa das mudanças na tecnologia, nas relações de trabalho, nos valores culturais, nas atividades cotidianas, nas relações econômicas e políticas internacionais".

Lopes (2019, p. 65) percebe que a flexibilidade característica do neoliberalismo está presente na BNCC uma vez que esta não determina quais habilidades e competências serão desenvolvidas em cada ano ou disciplina, nem a ordem em que esse processo se dará. Considera também que essa característica se dá pela descentralidade das disciplinas escolares, sob a justificativa que elas forneceriam uma visão fragmentada do mundo e tomariam muito tempo da formação do estudante (o que, a nosso ver, mostra a preferência neoliberal pelo ensino acelerado). A autora explica que a decisão de substituir o currículo disciplinar pelos eixos curriculares ocorreu sem ter em conta as mudanças que isso provocaria na organização escolar, visto que as disciplinas escolares orientam os critérios para a formação de professores e a divisão do trabalho docente, entre outros fatores.

Na nossa pesquisa notamos que a flexibilidade é exigida também por parte dos professores, já que, frente a esse cenário de grandes transformações no seu ambiente de trabalho, eles precisam empregar seus próprios recursos para se adaptarem às demandas escolares. Isso pode envolver preparar-se para lecionar disciplinas sem ter tido a formação adequada e deixar de ensinar aquelas que se pretendia inicialmente. Tendo isso em vista, questionamos se as mudanças educacionais trazidas pelo Novo Ensino Médio de fato resultarão em maior qualidade de ensino.

Ademais, de acordo com Barroso (2005, p. 734), a flexibilidade diz respeito à regulação dos processos (medida que corresponde aos interesses neoliberais de diminuir a interferência governamental), ao passo que a avaliação da eficiência e eficácia dos resultados fica mais rígida. O pesquisador opina que, mais do que regulação, os docentes enfrentam a multi-regulação, ou seja, o controle de vários dispositivos reguladores, cujas ações interferem entre si e até mesmo se anulam.

Para Marx, o trabalho, "é antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processe este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e

controla seu metabolismo com a natureza (MARX, 1997, p. 312). No modo de produção capitalista, o trabalhador “livre” vende a sua força de trabalho, “ou a capacidade de trabalho que entendemos o complexo (Inbegriff) das capacidades física e mentais que existem na corporeidade (Leiblichkeit), na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo” (MARX, 1997, p. 312). Portanto, ao colocar em movimento sua força produtiva, o trabalhador tem um finalidade em mente. Contudo, no modo capitalista de produção, o trabalhador não recebe a integralidade do valor total do trabalho, pois uma parte significativa lhe é expropriada. É o que Marx chama de mais valia, ou “mais valor” (MARX, 1997, p. 317).

No trabalho docente isso também ocorre. A expropriação se dá de duas maneiras: pedagógica e econômica. No sentido econômico, no caso da BNCC e sua base neoliberal, o/a docente recebe por um determinado número de horas, mas outro tanto do tempo de serviço lhe é expropriado, não permitindo que ele/ela use tempo para refletir, estudar, pesquisar. Chegamos, assim, ao sentido pedagógico. Na medida em que não lhe sobra tempo para a reflexão crítica e o estudo, ele/ela passa a reproduzir o conhecimento tal como aparece nos impressos produzidos, geralmente, pela iniciativa privada. Passa, então, a ser um robô a serviço do conservadorismo. A teleologia da ação pedagógica deixa de existir, e o uso da tecnologia, sem a devida reflexão crítica, faz dele/a uma mulher ou um homem máquina.

Lopes (2019, p. 69) ainda enuncia que o sistema de ensino por competências, estando desvinculado das disciplinas, pode trazer dois resultados prejudiciais à educação: que os conteúdos sejam transmitidos de forma acelerada ou que os educadores que aplicam o currículo escolar façam uma leitura conservadora da BNCC, não alterando suas práticas tradicionais nem combatendo os problemas curriculares da etapa do Ensino Médio.

Gonçalves (2017, p. 136-137) aposta na segunda alternativa, pois enuncia que, se antes as aulas do Ensino Médio se assemelhavam a um curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a ênfase dada à Língua Portuguesa e à Matemática apontam para um desejo de treinar os estudantes para serem bem-sucedidos nos exames internacionais, como o do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) ou do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Ou seja, a adoção do ensino por competências não significa

necessariamente a superação do ensino tradicional para implantar outro mais inovador, tampouco uma maior qualidade de ensino, como os defensores da Base pretendem.

Para Freire (2011, p. 40), educar não se resume a ensinar o educando a se adaptar ao mundo como está posto, como se esse fosse um objeto, mas de inserir-se nele, transformá-lo como sujeito, reconhecendo que as mudanças são possíveis, ainda que sejam difíceis. Considera que essa inserção é uma tarefa mais complexa que a adaptação e gera novos saberes, enquanto o estilo de educação orientado simplesmente para permitir que o estudante se adapte ao mercado de trabalho competitivo é insuficiente e provoca a manutenção dos problemas sociais. Além disso, Freire (1987, p. 78) opina que essa maneira de educar favorece que os estudantes sejam dominados mais facilmente.

Acerca disso, Cosson (2022, p. 37) pontua que a abordagem de ensino com vistas à adaptação ao mundo moderno descaracteriza o ensino de literatura. De acordo com o autor, o pensamento imediatista que guia tal abordagem frequentemente considera que a literatura está ultrapassada porque a leitura de obras clássicas já não provoca o mesmo prestígio social depois da chegada dos meios audiovisuais. Desse modo, os textos literários são excluídos e trocados por outros da esfera do cotidiano (canções, séries, filmes etc.), que são lidos, assistidos e discutidos a nível temático, sem alcançar as particularidades da produção artística em si.

Freire (1995, p. 53) entende a educação neoliberal como sendo marcada especialmente pela formação técnica, que almeja parecer neutra e formar indivíduos padronizados para atuarem no mercado de trabalho. Porém, para Frye (2017, p. 130), mesmo a preparação para o trabalho não pode ser puramente baseada no saber-fazer. O pesquisador defende que a escolha de uma carreira é determinada não apenas pelos interesses individuais, mas pela possibilidade de contribuir com a construção daquilo que o sujeito tem como um mundo ideal. E imaginar essa realidade alternativa demanda o aprimoramento da imaginação, que, conforme me parece, não pode dar-se de maneira fria ou aligeirada (FRYE, 2017, p. 120).

Paulo Freire critica a noção de neutralidade por entender que não se pode estar a favor de todos (FREIRE, 2022, p. 147). Acrescentamos que a neutralidade não é, em essência, uma virtude, pois pode ocasionar ou deixar de corrigir graves injustiças, sendo, portanto, uma omissão. Na realidade, o que é relevante é que a educação esteja voltada ao bem daqueles a quem se dirige e, indiretamente, do

mundo. E para que isso seja viável, Freire (2022, p. 165) incentiva as educadoras e os educadores a se perguntarem a favor de quem e contra quem eles educam, de modo a descobrir um significado mais profundo da própria prática.

Para Oliveira (2022, p. 14), as falsas ideias de flexibilização curricular e de que os jovens poderão decidir entre o prosseguimento dos estudos nas instituições de ensino superior ou a entrada precoce no mercado de trabalho não passam de uma forma de elitização da educação. Pensamos que é preciso considerar que, no Brasil, o que decide se um jovem fará uma formação técnica para entrar no mercado de trabalho rapidamente não são as suas aspirações, mas o contexto financeiro da sua família, que não conseguiria arcar com os custos de cursos preparatórios para o vestibular, tampouco com as mensalidades das universidades privadas.

Freire (1995, p. 97-98) afirma que a lógica neoliberal se apresenta também pela elaboração, por parte de especialistas, de guias de ensino impostos a educadores. Dessa forma, para o autor, tal modelo de educação ignora o papel dos professores como intelectuais, trata-os como se não estivessem aptos para julgar, criar ou solucionar os seus problemas locais, regionais e nacionais. Como consequência disso, Freire (1995, p. 99) aponta o ensino cientificista, que reprime a curiosidade do educando e do educador.

É possível perceber essa tendência na aprovação da BNCC, visto que a teoria que a sustenta defende que a educação brasileira só pode atingir um patamar de qualidade maior se os professores forem informados por terceiros das competências e habilidades que os seus estudantes devem alcançar. Contribui para isso o fato de que os especialistas tiveram mais oportunidades de participar da sua elaboração do que os professores.

Adicionalmente, a atual tendência à recorrer a consultorias privadas ou a depender excessivamente de materiais didáticos (havendo inclusive aqueles que oferecem uma série detalhada de planos de aula para que o professor se limite a aplicá-las), põe em evidência o quanto os sujeitos envolvidos neste processo ignoram a função do professor como intelectual. E mais do que considerá-lo incapaz, cedem à ilusão de que o material didático ou as soluções prontas são suficientes para que os jovens se desenvolvam, como se isso fosse possível sem o discernimento do docente acerca do material e dos procedimentos adotados.

Pereira e Evangelista (2019, p. 82) afirmam que o modelo de ensino neoliberal exige do professor um nível mínimo de instrução que envolva a Matemática, a Língua

Materna e os métodos pragmáticos de ensino. Assim, é possível inferir que os grupos privados que interferem na educação desejam um professor não questionador, que se contente em executar o que for exigido e seja dependente dos materiais didáticos que eles oferecem.

Libâneo (2018, p. 49-50) aponta outros problemas causados por um currículo focado na produtividade que afetam os docentes: a perda da autonomia devido à obrigação de aceitar os conteúdos pré-definidos, a precarização, intensificação e desvalorização do seu trabalho. Ademais, argumenta que o conceito de qualidade do ensino variará a depender das diferentes concepções de educação- para ele, a qualidade entendida pela BNCC é economicista e medida por avaliações externas à escola. O autor justifica tal posição pela ideia neoliberal de que só é válido investir em educação se esta prestar ao sistema econômico o serviço de preparar seus estudantes para o trabalho.

Freire (2011) ainda afirma ser necessário defender-se da racionalidade ocasionada pela tecnologia e pela ciência por meio da curiosidade crítica, sem contudo negá-las. Adicionalmente, Freire (2000, p. 46) posiciona-se a favor da vigilância ética da tecnologia com vistas a garantir que ela esteja a serviço das pessoas, não do lucro. Para o educador, faz parte dessa vigilância ensinar a pensar criticamente sobre a técnica e a tecnologia, não apenas a utilizá-las. O autor ainda aponta a contradição entre o ensino neoliberal e as necessidades do desenvolvimento tecnológico: enquanto o neoliberalismo se limita a treinar sujeitos para repetir comportamentos, a atualidade exige saberes reflexivos e capacidade de criação para enfrentar os desafios tecnológicos.

Ademais, é importante notar que Paulo Freire não nega a necessidade da técnica, uma vez que afirma que a competência científica e técnica é necessária para que o indivíduo cumpra sua tarefa com sentido mais elevado. A crítica do educador é que a técnica se esgote em si mesma. Freire (2000, p. 40) é contrário à visão pragmática de educação, afirmando que a educação é naturalmente permeada pelos valores e pela estética, sendo em si mesma uma experiência de beleza. Acrescenta que a reflexão e a leitura de mundo são elementos essenciais para a transformação social.

Freire (2000) ainda afirma que, por meio da linguagem, o sujeito aprende a entender e comunicar o que foi entendido da realidade, passando em seguida para a criação de uma conjectura e de um projeto de mundo, isto é, uma idealização clara

que pode se tornar concreta por meio da intervenção na realidade. Freire (2022, p. 217) complementa que a leitura da palavra pode conduzir a uma releitura do mundo, mais crítica do que a primeira, que abre novos caminhos.

Frye (2017, p. 15-18) demonstra como a literatura pode fomentar a criação de um projeto de mundo: o estudioso divide a linguagem em três níveis: o primeiro é utilizado para a descrição de fatos; o segundo, para perceber-se apartado do mundo e ter consciência dos seus problemas; o terceiro, para imaginar um novo mundo que se quer construir, contrastando-o com a realidade. O primeiro apresenta-se nos diálogos corriqueiros; o segundo, na linguagem das diversas esferas comunicativas da participação social (científica, jurídica, publicitária...) e o último, nas produções literárias.

Assim, constatamos que afirmar que a escola deve limitar-se ao que os estudantes aplicarão em suas profissões é aceitar que as próximas gerações, de modo geral, não terão acesso ao nível mais sublime da linguagem, o imaginativo. E um ensino que se cerceie dessa forma não comunicará a esperança da qual Paulo Freire trata e que este opina ser necessária para que as transformações se concretizem.

Frye (2017, p. 86) ainda explica que a experiência literária se divide em duas metades: o contato com um mundo melhor do que o existente e com um mundo pior do que aquele que temos. Para ele, enquanto a primeira permite sonhar, fazer propósitos para chegar ao estado desejado, a segunda faz elaborar a crueldade em uma situação fictícia e, portanto, de forma não degradante para o leitor, que tomará consciência daquilo que não quer em sua vida e aprenderá a repudiar o mal. Conclui com isso que a literatura refina a sensibilidade do indivíduo e educa a sua imaginação para criar uma visão da sociedade que ele deseja a partir daquela em que é obrigado a viver.

Penso que a dupla experiência de Frye (2017) remete ao gêneros literários "utopia" e "distopia" que discorrem sobre mundos imaginários em que a sociedade atinge a perfeita harmonia ou a total catástrofe, respectivamente. O fato de que muitos livros pertencentes a tais categorias serem best-sellers [tais como *O conto da aia* (ATWOOD, 2017), *1984* (ORWELL, 2009), *Admirável mundo novo* (HUXLEY, 2014) etc.] demonstra o anseio humano por ser exposto a essas duas experiências literárias. Destaco que isso é perceptível mesmo nos romances voltados ao público juvenil, como *Jogos vorazes* (COLLINS, 2010) ou *O doador de memórias* (LOWRY, 2014),

fato que pode servir aos professores de literatura como um ponto de partida no processo de conscientização.

É interessante notar que Frye (2017) entende o ato de sonhar de maneira semelhante a Paulo Freire. Freire (2022, p. 90) afirma que esta não é uma "tarefa de desocupados, inconsequentes ou líricos. Sonhar é tarefa dos mais práticos e concretos. Porque sem sonhar, não é possível sequer mobilizar-nos para organizarmos no sentido de mudar o mundo". Portanto, ambos autores entendem que o exercício de imaginar não é um simples entretenimento ou fuga da realidade, mas sim um pressuposto para transformá-la. Trata-se de uma etapa anterior à ação, que serve para criar e organizar ideias.

Além da imaginação de uma nova realidade, interessa a Freire (2011, p. 18) o aspecto moral do indivíduo, pois argumenta que retirar a formação ética da educação, deixando apenas o treinamento técnico, é desumanizá-la e amesquinhá-la. Para o educador, os conteúdos e as virtudes devem ser ensinados em paralelo, por palavras e atitudes. Isto é, não é possível educar só o aspecto intelectual do estudante, porque não é possível separar a inteligência e a vontade que lhe constituem. Sendo assim, a tarefa do docente que pensa certo constitui-se em desafiar o educando a assumir a própria identidade (considerando fatores culturais, de classe, históricos, etc.), bem como produzir compreensão do que lhe é comunicado. Freire (2022, p. 166) também esclarece que a virtude é construída com base em vivências sobre as quais se reflete crítica e teoricamente, com o intuito de compreender o contexto no qual se atua.

Adicionalmente, Martins (2021, p. 321-322) explica que cabe ao professor ultrapassar a capacidade técnica, sendo uma figura que desperta o interesse para o conhecimento, fomentando a curiosidade natural que o estudante tem pela vida e pelo entorno. Daí entendemos que este é responsável tanto pelo desenvolvimento da inteligência do estudante quanto pela educação da sua vontade, a fim de que saiba esforçar-se para chegar a conhecimentos que sirvam à sociedade. Freire (2011) também destaca que as emoções, sentimentos e desejos devem ser levados em consideração no processo educativo, pois, aliada à decência e à estética, essa afetividade nutrirá a consciência crítica. No entanto, observa que esses fatores são ignorados no ensino neoliberal.

Destaco que isso se concretiza na BNCC porque a suposta preocupação do Documento de promover o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e de criar um currículo escolar que corresponda aos interesses da juventude são na

realidade dissimulação. Embora os seus produtores se esforcem para criar a imagem de uma educação magnânima, as competências e habilidades propostas servem, ultimamente, para satisfazer as suas necessidades empresariais.

Ademais, ainda que se tratasse de uma preocupação genuína, no campo da literatura, a intenção acrítica de atender os interesses dos estudantes pode ser perigoso no sentido de que se selecionem predominantemente obras contemporâneas, com a justificativa de que os de outras épocas afastam o educando da leitura. Segundo Aguiar (1988, p. 37), isso impediria "a visão da historicidade da literatura, esvaziando formas, registros linguísticos e sistema de ideias de sua relação com o passado".

Por outro lado, a pesquisadora entende que a comparação entre textos de épocas diferentes permite notar as mudanças de perspectivas, ajudando a entender os textos atuais. Acrescentamos que com isso os educandos também adquirirão uma visão treinada para perceber as ideias dominantes do tempo presente, ao contrastá-las com as de outros tempos e entenderem os eventos históricos que levaram à construção de tais ideias. Daí se entende a necessidade de que os documentos nacionais para a educação envolvam os professores, bem como que estes dominem amplamente a sua área e sejam críticos, a fim de perceberem e corrigirem problemas por trás das concepções que orientam o currículo nacional.

Freire (2000, p. 51) explica que a ética do mercado é essencialmente uma transgressão da ética humana, já que se mostra fria e indiferente aos interesses legítimos dos mais vulneráveis. O estudioso entende que é papel dos educadores se engajarem pela preservação da ética. Considero que a leitura literária pode ser um meio para quebrar essa frieza, para avivar a empatia pelos mais fragilizados, para romper com o materialismo que dita o valor da vida humana a partir da sua utilidade no mercado de trabalho. Assim, pode ser uma aliada dos professores no retorno à ética humana.

Na medida em que o fim da educação se torna simplesmente o desenvolvimento de diversas potencialidades necessárias para o trabalho, tais como a resolução de problemas, a capacidade de continuar aprendendo e de tomar decisões, o educando deixa de ser formado em sua integralidade. Desconsidera-se a importância da sua formação cultural, social e moral. Portanto, fica evidente como tal concepção de ensino fere a dignidade e a solidariedade humana. Ademais, que não

compreende o que é o ser humano, pois do contrário não o reduziria ao seu aspecto material.

Mesquida, Boneti e Ferreira (2021, p. 57), esclarecem que a pedagogia freireana segue a direção contrária, uma vez que a sua finalidade é dar ao ser humano condições para se tornar bom, ou seja, para defender a justiça e a verdade. Acerca disso, Aguiar (1988, p. 17) afirma que no ato de ler, o educando cria imagens interligadas com base no conteúdo verbal do texto, mas também nas suas experiências anteriores, sejam de ordem intelectual, emocional ou volitiva. Isso reforça que o que está em jogo no ensino de literatura é tanto o aprimoramento das habilidades linguísticas quanto a reflexão sobre a experiência humana, de modo que o sujeito tenha chances de formar a sua consciência, esteja mais inserido na cultura em que se encontra e pronto para intervir nela.

Ademais, Martins (2021, p. 341) compreende a criticidade freireana como algo construído pela provocação à reflexão, à inquietação em relação à realidade e ao desejo de transformá-la. A pesquisadora explica que esse processo implica fomentar a ética da dignidade humana e do amor ao próximo, bem como levar os indivíduos a repensarem a própria identidade, de modo que deixem de se enxergar como concorrentes ou opositores e vejam-se como irmãos com funções sociais diversas.

Nesse enfoque exacerbado no mundo do trabalho que os “ideais” que fundamentam a BNCC transparecem, não se considera os demais âmbitos da vida do estudante, seus reais interesses e necessidades para a fase que está vivendo (a infância ou a adolescência) ou a formação de valores dos quais ele precisará para descobrir sua identidade, construir boas relações interpessoais, desenvolver a autonomia e a consciência crítica para julgar a realidade em que está inserido, etc.

Ademais, essa perspectiva faz o estudante acreditar que o seu valor como ser humano se resume ao que, na vida adulta, ele for capaz de produzir e ao cargo que ele ocupará em sua profissão, quando, na verdade, a educação deveria mostrar-lhe que a dignidade humana é inata. Tal mentalidade equivocada poderá ter efeitos graves quanto à forma como ele enxerga a si mesmo, os demais e a sociedade como um todo. Sem uma formação humana adequada, um indivíduo considerado bem-sucedido profissionalmente poderá se tornar orgulhoso e preconceituoso, enquanto aquele que não teve os mesmos resultados poderá ver-se como inferior e tornar-se submisso aos “superiores”. Acerca disso, Freitas (2018, p. 115) entende que o cenário global contemporâneo faz com que o indivíduo se veja como parte do mercado,

competidor pelo próprio sucesso, que dependeria só da sua conduta. Esses falsos conceitos são empecilhos para que os estudantes cheguem à consciência crítica.

Martins (2021, p. 317) argumenta que o ensino deve levar o estudante a entender a realidade concreta, aprenda a se expressar por meio da fala e das ações, para transformar o mundo e formar agentes de transformação. Júnio (2021, p. 293) complementa que a compreensão da realidade exige fitá-la desde dentro, refletindo até encontrar as inter-relações entre os fatos. A partir desses conceitos, é possível compreender que um modelo de educação que negue à reflexão o seu espaço resultará em sujeitos que não conseguem ver a realidade claramente, o que, em consequência, limitará as suas possibilidades de ação com vistas à superação dos problemas sociais.

Aguiar (1988, p. 87), por sua vez, discute o espaço que o leitor tem para refletir acerca das obras literárias: segundo a autora, é benéfico que o texto não apresente uma elaboração completa do universo temático, pois assim o seu receptor tem chances de ingressar em si mesmo e interpretá-lo à sua maneira. Pensamos que tal questão deve ser levada em conta não só no momento de seleção dos livros para leitura, mas também na elaboração de materiais didáticos e na definição da metodologia de ensino.

Em um modelo de ensino em que a autonomia do estudante é desvalorizada, a tendência é que os materiais didáticos e/ou as aulas expositivas procurem explorar os elementos do texto de modo conteudista e aligeirado, sem antes convidar o público ao qual se destinam a refletirem por si mesmos. Assim, se oferecem respostas sem que o estudante tenha tido chances de fazer perguntas e se lhe ensina que a interpretação textual é algo objetivo.

Sobre isso, Laval (2019, p. 23) defende que o interesse desordenado pela futura profissão dos estudantes é especialmente problemático porque é motivado somente pela renda e pelas vantagens sociais que esta pode proporcionar. Com isso, observamos que a mentalidade em vigor no sistema educacional ignora o sentido do trabalho como serviço aos demais e meio para a realização pessoal. Posto que a educação de fato possa promover melhores condições de vida às pessoas, opinamos que a empregabilidade e o conforto pessoal não devem ser sua única finalidade, sob a pena de gerar trabalhadores materialistas, egoístas e infelizes, incapazes de reagir frente ao comportamento tirânico de outrem.

Para Santos e Mesquida (2014, p. 94-95), a competitividade dos tempos atuais se estende também aos esportes, às atividades cotidianas, à afetividade, entre outros campos, o que conduz a diversos métodos antiéticos para vencer, como mentiras, subornos e boicotes. Assim, é notável como o incentivo da competição no meio escolar pode resultar no agravamento dos problemas sociais. Mais do que vencer, os estudantes devem ser educados para se esforçarem empregando meios justos e sem deixar de lado a gentileza com os colegas. Se a BNCC de fato almeja o nascimento de uma sociedade mais "justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária" (BRASIL, 2018, p. 466), deveria estar fundamentada na cooperação mútua, não na superação mesquinha dos demais.

Laval (2019, p. 17) exprime que o neoliberalismo também promove a competição entre escolas, transformando a educação em uma mercadoria. Segundo essa mentalidade, os estudantes e suas famílias são vistos como clientes que buscam um produto que satisfaça uma necessidade particular de preparação para competir no mercado de trabalho e, com isso, garantir bons resultados financeiros. Sendo assim, a escola deixa de ser o espaço de transmissão de cultura e formação de cidadãos, visto que esses valores já não são compatíveis com os interesses individualistas dos seus consumidores. Esses clientes passam a selecionar as escolas que melhor atendam os seus objetivos, de modo que causam disputas entre as escolas quanto ao desempenho dos seus alunos, com vistas a dar aos clientes uma imagem de sucesso e de eficiência.

Laval (2019, p. 37-38) cita a descentralização, a padronização de métodos e conteúdos (correspondentes às demandas do mercado), a nova gestão de escolas com base no funcionamento de empresas e a "profissionalização" dos professores como elementos característicos de um sistema educacional centrado na competitividade. Adicionalmente, esclarece que, devido a uma gestão neoliberal, esse acontecimento afeta tanto o setor privado quanto a rede pública. O fomento da competição, introduzido com a promessa de maior eficiência, solução universal das disfuncionalidades escolares e melhora na qualidade, consolida e até aumenta as desigualdades no sistema escolar, de acordo com o autor.

Conforme Gonçalves (2017, p. 141), o Novo Ensino Médio acentuará as desigualdades entre as escolas públicas e as privadas, visto que a inclusão de outros componentes curriculares no currículo é facultativa, desde que a BNCC seja respeitada. A autora opina que as escolas particulares, que já têm uma tradição de

divulgar que ensinam mais que as outras escolas e que têm bons resultados no ENEM, se utilizarão do Novo Ensino Médio para favorecimento próprio. Como consequência, as escolas privadas terão um currículo sólido e organizado, enquanto as públicas ofertarão só o que o sistema de ensino julgar possível dentro dos seus escassos recursos.

O currículo diferenciado para escolas públicas e privadas demonstra que os parâmetros para os grupos sociais mais e menos favorecidos são distintos: enquanto para os mais pobres é suficiente saber o básico de português, matemática e ciências para resolver questões de prova e trabalhar, os estudantes de classe alta devem receber uma formação mais aprofundada, que os prepare para a vida acadêmica e, posteriormente, para o exercício de uma profissão intelectual e bem remunerada. No entanto, em ambos casos se reforça a função da escola na visão neoliberal: formar funcionários para competirem no mercado de trabalho.

Libâneo (2018, p. 74-75) argumenta que as desigualdades se acentuam no sistema neoliberal de ensino por conta do sistema de competição que submete os estudantes a provas sem considerar as particularidades de cada um. O autor sustenta que os resultados das avaliações classificam os alunos entre bons ou ruins, responsabilizando os últimos pelo seu fracasso e ignorando suas diferenças individuais, bem como as condições sociais e culturais de suas famílias. Da mesma forma, explica que as avaliações quantitativas em larga escala fazem distinção entre as escolas, definindo-as como boas ou ruins apesar das suas diferenças de localização, disponibilidade de professores, condições de ensino, infraestrutura etc.

Freitas (2018, p. 84) também problematiza a questão do sistema de avaliação nacional, que avalia só o que é considerado como básico, de modo que o que for acrescentado pelos estados não influenciaria as avaliações nacionais. O autor afirma que, devido a isso, tudo o que não for básico e não puder ser medido é desestimulado. Podemos observar na pesquisa que mesmo em escolas que se preocupam em proporcionar uma formação mais sólida, as avaliações nacionais podem fazer com que esses conteúdos recebam menos atenção em favor de um domínio maior dos conhecimentos que serão cobrados nos exames, visto que o desempenho dos estudantes tem o potencial de garantir um status maior para a instituição.

Esse comportamento institucional é percebido pelos estudantes mesmo que não seja explicitado em palavras, podendo fazer com que estes acreditem que os demais conteúdos são menos importantes e que só é preciso se dedicar para

aprender o básico. Ademais, trata-se de uma atitude que reprime, ainda que de modo velado, iniciativas inovadoras dos educadores, que poderiam oferecer mais do que o mínimo exigido aos estudantes e ter um impacto significativo na sua educação.

Freitas (2018, p. 80) ainda afirma que as avaliações nacionais inserem a escola em um sistema meritocrático de prestação de contas. As consequências de tal sistema, segundo o autor, são: a maior competição entre escolas e professores, a exposição das escolas que têm baixo desempenho ao risco da privatização, a reestruturação com demissão dos profissionais, o uso de consultorias privadas e a privação de um bônus que seria recebido por mérito.

Adiciona que, caso ainda não tenham bons resultados depois dessas medidas, podem chegar a serem fechadas e terem os alunos transferidos para outras escolas mais eficazes. O pesquisador argumenta que os testes padronizados podem ser utilizados como instrumentos para promover a privatização, uma vez que sua dificuldade pode ser aumentada para que um número maior de escolas falhe neles, fato que é aproveitado pela mídia para disseminar a ideia de que a educação pública brasileira é de má qualidade e apresentar a privatização como solução para esse problema (FREITAS, 2018, p. 80). E Freitas (2018, p. 80) ainda afirma que pode-se chegar ao mesmo resultado por meio da estipulação de metas difíceis de serem atingidas. O autor explica que, na lógica neoliberal, assim acontece o processo de depuração da qualidade das escolas, pois, sendo de má qualidade, irão à falência como qualquer empresa.

Afonso (2007, p. 18) considera que os exames em larga escala têm como objetivo elitizar o sistema educativo, gerando o aumento da seletividade social, supostamente baseada no mérito de cada indivíduo. Novamente, surgem ideias equivocadas que podem comprometer a visão do estudante sobre si mesmo e sobre os outros. A supervalorização dos resultados quantitativos sem considerar as circunstâncias que conduziram a eles pode levar, por um lado, os estudantes bem-sucedidos a se inflarem ao invés de reconhecerem suas habilidades e os benefícios que tiveram com honestidade e gratidão. Por outro, pode fazer com que os que tiveram resultados ruins pensem que não são capazes de acompanhar o primeiro por um defeito pessoal imutável e se desmotivem.

É preciso destacar que tanto os educadores quando os educandos podem sofrer efeitos psicológicos após a divulgação de resultados dos testes nacionais e internacionais, visto que a avaliação da qualidade educacional não é um processo

impessoal, mas julga diretamente as pessoas que tomam parte do processo de ensino-aprendizagem, tanto que, frente a um resultado abaixo do esperado, os professores são tidos incompetentes na sua profissão e os alunos, vistos como desinteressados ou pouco inteligentes. As avaliações em larga escala também podem comprometer o relacionamento entre os agentes da educação, já que avivam a mentalidade de que as notas recebidas são inquestionáveis e sugerem que deve haver um culpado por uma baixa performance, ocasionando que os membros da comunidade escolar disputem para evitar que a culpa recaia sobre si.

Ademais, especificamente no contexto de ensino de literatura, Colomer (2007, p. 115) defende que não se pode medir a experiência leitora por critérios quantitativos, o que leva a questionar a validade das avaliações em larga escala. Estes testes costumam formular apenas questões fechadas que investigam se o aluno conhece movimentos ou obras literárias a nível básico. Frequentemente suas perguntas exigem uma interpretação básica do enredo e uma memorização das principais características do livro, deixando de expor a diversidade de ideias propagada pela literatura ou de estimular reflexões mais profundas.

Costa e Koslinski (2012, p. 106) consideram que no Brasil há uma educação de quase-mercado. Justificam tal posição a partir da competição existente entre as escolas públicas brasileiras, ocasionada pela falta de regras para a disputa de vagas. Os pesquisadores relatam que a escolha envolve tanto as famílias quanto os educadores. As famílias disputam por vagas em escolas reconhecidas entre os moradores da região pelo desempenho escolar dos alunos, pela organização e pelo prestígio social da instituição.

As escolas, por sua vez, buscam manter os fatores pelos quais são reconhecidas rejeitando matrículas de alunos de baixo *status* socioeconômicos, habitantes de áreas desfavorecidas da cidade, com histórico de mau comportamento ou provenientes de escolas menos prestigiadas (de modo que a trajetória escolar pode ser influenciada inclusive pela creche em que o estudante foi matriculado quando criança) (COSTA; KOSLINSKI, 2012, p. 206). Resta ao grupo de rejeitados recorrer às escolas públicas com menor prestígio social. Além disso, os autores explicam que isso leva as escolas com *status* superior a adotarem ações que buscam mais atrair famílias com o perfil desejado do que aprimorar a qualidade e a equidade na escola. Para os autores, a competição por vagas não é explicitamente estimulada pelas políticas educacionais. Ao contrário, é oculta, conhecida apenas pelos diretores

e demais funcionários administrativos da escola- por isso o nome "educação de quase-mercado".

Assim, entendemos como sistemas educativos que permitem a competição entre escolas para manter o seu prestígio social e os seus altos resultados em avaliações de larga escala têm mais chances de provocar a exclusão e a reprodução do *status quo* do que a meritocracia e a liberdade. O trabalho citado não discorre sobre alunos que tenham dificuldades de aprendizagem ou sejam pessoas com deficiência, mas a lógica escolar excludente descrita permite deduzir que estes não seriam prioridade no processo de matrículas. Acrescentamos que este exemplo mostra como a competitividade no sistema de ensino é excludente, em especial quando aparece mascarada de modo que as desigualdades não sejam combatidas. Com a adoção do ensino por competências, pode-se esperar que as injustiças englobem também o currículo, as avaliações e a relação entre estudantes e professores.

Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 43) criticam a forma como a BNCC foi aprovada, caracterizando-a como antidemocrática, sem transparência e sem discussão com a sociedade. As autoras explicam que após a elaboração de uma primeira versão com a participação de professores e especialistas de universidades, a primeira e a segunda versão da Base foram submetidas à revisão de especialistas americanos ligados ao *Common Core State Standards Initiative* (Iniciativa de Padrões Estaduais de Núcleo Comum), um projeto similar à atual BNCC que foi aprovado em 2010.

Como a BNCC, o *Common Core State Standards Initiative* estabelece os conteúdos que serão estudados na educação básica americana nas disciplinas de Língua Inglesa e Matemática, com a diferença de ser ainda mais detalhada, chegando a determinar os livros de literatura que os educandos deverão ler. De acordo com o *Common Core State Standards Initiative* (2023), o seu objetivo é garantir que os estudantes estejam preparados para a universidade e para a carreira profissional até o Ensino Médio, no mais tardar.

Isso demonstra que há interesses econômicos incluídos nele, os quais são compartilhados com a BNCC. No entanto, esta não tem a mesma ênfase na preparação para a vida universitária, o que pode apontar para uma crença oculta que os estudos superiores são para poucos. Ainda que cite habilidades para "continuar aprendendo", esta expressão é ambígua, podendo se tratar de uma graduação, um curso técnico

ou qualquer capacitação que os empregadores ofereçam aos trabalhadores em uma empresa.

Pereira e Evangelista (2019, p. 72-73) registram que a BNCC foi passada sem a posterior intervenção dos professores sob a alegação de que não haveria tempo para divergências políticas. Os autores relatam que os envolvidos defendiam a neutralidade política da Base, por se tratar de uma política de Estado, não de governo. Porém, ignoram que o Documento não poderia ser neutro, pois mesmo a crença de que a criação de um currículo único para todo o país é necessária já é uma decisão política, fora os critérios empregados para definir um modelo de educação, listar objetos de estudo e elaborar competências e habilidades, que estarão inevitavelmente ligados às visões de mundo dos autores.

Sobre isso, Silva (1999) explica que não há um currículo único ou neutro, pois este será definido a partir do que seus autores entendam como os conhecimentos que devem ser ensinados, como o que concebem como natureza humana, natureza da aprendizagem, natureza do conhecimento, natureza da cultura e natureza da sociedade, e inclusive, pela ênfase que dão a cada um desses elementos. Ou seja, se a BNCC sofreu mais influência de grupos privados do que dos educadores, o currículo brasileiro refletirá os valores e as crenças desses sujeitos.

Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 46) ainda explicam que a BNCC foi aprovada em 2017 a despeito da construção já realizada pelas instituições de ensino públicas, bem como da resistência de três conselheiras, docentes e pesquisadores. Para as autoras, essa medida favoreceu os agentes privados envolvidos com a BNCC, em especial os que produzem materiais didáticos, uma vez que a definição de um currículo nacional padronizado facilita a comercialização de livros em todo o país, evitando que certas adaptações sejam necessárias para cada região. Em 2024, 6 anos após a aprovação da última versão da BNCC, os interesses comerciais desses grupos podem ser constatados ao se observar que famosas coleções de livros didáticos estampam em suas capas selos que anunciam que o material segue a BNCC.

Acerca disso, Freire (2022, p. 144) expõe que a praticidade e o saber técnico não justificam que a educação, principalmente por conta dos materiais didáticos que utiliza, esteja desvinculada da realidade dos estudantes. O educador ainda critica que os conteúdos que compõem o currículo da educação básica sejam definidos por poucos especialistas do Centro-Sul do Brasil, opinando que essa medida é autoritária.

No cenário atual, o estabelecimento da BNCC, juntamente com os livros didáticos e as plataformas digitais utilizadas pela educação pública, contribui para que o ensino seja massificado, conteudista e não reflexivo.

De acordo com Gonçalves (2017, p. 141), algo semelhante à aprovação da BNCC ocorreu na aprovação do Novo Ensino Médio, porque as alterações para esta etapa foram pensadas de maneira antidemocrática, excluindo a sociedade civil da discussão. A pesquisadora registra que a reforma chegou ao conhecimento da população por meio da Medida Provisória 746 e explica que esse meio anulava qualquer chance de diálogo posterior, visto que a Medida Provisória tem efeito imediato e precisa ser aprovada pelo Congresso Nacional dentro de 120 dias.

Conforme a autora, longe de querer atender os interesses e necessidades dos brasileiros, o Ministério da Educação (MEC) pretendia adequar as políticas educacionais brasileiras aos princípios dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). E estas instituições preconizam a formação profissional no Ensino Médio, incluindo o aprofundamento em áreas do conhecimento, o estágio e o ensino técnico (GONÇALVES, 2017, p. 136). Vale mencionar que o último se tornou um dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio.

Freire (1987, p. 88) opina que a exclusão da comunidade do processo de definição do currículo escolar manifesta a crença por parte do pequeno grupo encarregado deste trabalho de que essa é composta por pessoas ignorantes, incapazes de tal tarefa. Outra possibilidade, segundo o autor, é que pensem que não cabe aos alunos, aos seus pais, ao conjunto de adultos que trabalham na escola ou às organizações sociais definirem os conteúdos programáticos porque não tiveram formação acadêmica para isso. Assim, a certeza da própria superioridade legitima a imposição de critérios aos inferiores. O educador propõe uma elaboração coletiva, no qual especialistas e demais participantes da comunidade escolar selecionam os conteúdos e discutem a melhor forma de ensiná-los.

Ainda assim, Freire (1987, p. 88) recomenda cautela no tratamento do currículo, a fim de evitar que este seja supervalorizado e que outros temas que interessam os envolvidos no fazer pedagógico sejam caracterizados como impertinentes, simplesmente por não constarem nos conteúdos programáticos. Considero que esse pensamento, ainda atual e presente em vários ambientes

educativos, gera uma prática em que o docente serve mais ao que o currículo estabelece do que às reais necessidades dos seus educandos.

Lopes (2019, p. 61) posiciona-se contra a instituição da BNCC, que entende como a imposição de um currículo que seria o único possível e correto. A pesquisadora afirma que é impossível que haja um mesmo currículo para todas as escolas, pois a textualização de um currículo escolar está sujeita a diversas interpretações, tornando a sua aplicação imprevisível.

Conforme Freire (1995, p. 26), o processo de ensino-aprendizagem está vinculado ao ser humano como um todo, envolvendo tanto a razão quanto a emoção. Tendo isso em vista, argumenta que na educação não se pode separar o domínio técnico da compreensão de mundo. Sem essa união, opina que a prática educativa é mera transferência de conteúdo. Ainda acrescenta que a técnica não é neutra, o que motiva a educação libertadora a questionar a serviço de quê, de quem e contra que esta funciona.

Migdley (2017, p. 18-19) vai ao encontro de Freire (1995) ao declarar que o campo científico está relacionado aos grupos de poder e ao mercado, provocando impactos negativos nele. Além disso, denuncia a divulgação de saberes pseudocientíficos, mascarados pelo preconceito contra a subjetividade e pela menção de dados quantitativos (ao invés de qualitativos) de forma acrítica, isto é, sem questionar a necessidade de tal investigação ou qual é o seu propósito.

Frye (2017, p. 20) aborda um dos princípios da literatura que a diferencia da ciência: essa não evolui da mesma forma. Ao passo que o conhecimento científico produzido décadas atrás pode ser refutado e perder seu valor, as obras literárias escritas há séculos continuam igualmente valiosas, tanto que os escritores contemporâneos frequentemente se inspiram e dialogam com elas em suas próprias criações. Logo, notamos que a natureza da literatura diverge da tendência neoliberal de estar em constante procura do que é novo e útil.

Na área de linguagens, a educação libertadora pode ser concretizada por meio de uma união entre literatura e ensino de gramática. Enquanto a gramática favorece a análise linguística, tendo como fim o domínio da língua, a literatura permite identificar questões sociais e ideológicas. Com a leitura, os estudantes são desafiados a compreenderem como os conceitos gramaticais estudados são aplicados para defender visões de mundo, representar grupos identitários etc. Assim, é desvelado a favor ou contra o que ou quem a língua está sendo utilizada.

Petit (2009, p. 42-43) enfatiza que a leitura tem um papel ainda mais relevante na vida de estudantes menos favorecidos economicamente. Segundo a autora, frequentemente, nas suas famílias e comunidades o conhecimento intelectual é encarado com desconfiança e o livro é visto como um objeto com o potencial de afastar o indivíduo do seu grupo, o que gera uma relação ruim entre estudante e escola. A autora percebe que o hábito de ler auxilia crianças e jovens a se sentirem mais confortáveis com a cultura erudita e a língua escrita, passando, em seguida, a conseguir acessar outras esferas de conhecimento além da literária. Isso ocorre porque, diferentemente do que costuma acontecer nas aulas, os leitores podem ter uma experiência mais autônoma com o conhecimento, motivada pela sua curiosidade pessoal.

Além disso, afirma que a leitura pode fornecer o capital cultural que lhes falta em casa, assim como a quebra da barreira linguística ocasionada pela diferença entre a variedade da língua falada na escola e a falada em âmbito familiar. Com isso, conseguem acompanhar o conteúdo escolar, que antes era distante da sua realidade, manter um bom rendimento e, posteriormente, conseguir bons empregos que lhes permitem ter mais acesso aos bens materiais e culturais. Mais do que isso, desde a adolescência encontram sentido, liberdade, dignidade e passam a atuar mais ativamente como cidadãos (PETIT, 2009, p. 73).

Para Petit (2009, p. 77), as diferenças econômicas entre os estudantes não justificam oferecer aos menos favorecidos apenas livros úteis para os seus estudos e para a busca de um emprego ou best-sellers de baixa qualidade, reservando os do cânone literário para a elite. Argumenta que é justamente com a ajuda destes que os alunos das classes populares poderão elaborar sua subjetividade e transpor obstáculos para o seu pertencimento em sociedade, os quais não são puramente econômicos, mas também de ordem afetiva, social e existencial.

Todorov (2020, p. 22) também denuncia a mentalidade que massifica a população pobre, concedendo-lhe apenas formas de lazer que sejam úteis, como se não tivessem as mesmas necessidades que as elites de ócio, de isolar-se para refletir sobre si e sobre o mundo. E, não tendo consciência sobre essa atitude inferiorizadora, os menos favorecidos estão propensos a crer nesse discurso, afastando-se das produções intelectuais e artísticas como se fossem algo estrangeiro, próprias de outra espécie de ser humano. Pensamos que é em cenários de segregação social como

esse que a consciência de humanidade comum fomentada pela literatura se mostra ainda mais necessária.

De modo similar, Leite (1983, p. 32) argumenta que a crise do ensino de literatura é fruto de um "mundo tecnizado e dominado pela comunicação de massa". Para a autora, faz parte do papel do docente de literatura recuperar a imaginação, a criatividade e o lúdico. Surge então outro embate entre literatura e preparação para o mercado de trabalho, visto que uma formação puramente tecnicista não considera útil ensinar os sujeitos a produzirem além do que é necessário para a atuação profissional, tampouco o lúdico, isto é, saber brincar, ser espontâneo. No entanto, da perspectiva da formação humana, isso pode favorecer melhores relações interpessoais, bem como uma atuação nas diversas áreas da vida que seja responsável, mas não rígida e engessada.

Candido (2011, p. 203) considera que a divisão da literatura entre classes sociais está também associada aos gêneros literários e ao nível de erudição dos textos: enquanto as camadas privilegiadas da sociedade dedicam-se a apreciar as grandes obras do cânone literário nacional e mundial, as classes populares recebem apenas "a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio". O pesquisador argumenta que a literatura clássica pode ser apreciada por pessoas de todas as classes e que os mais pobres se interessariam por essas obras se tivessem a chance de ter acesso a elas, assim como tempo de lazer para lê-las.

Laval (2019, p. 33) situa essa má tendência do ensino de literatura no cenário neoliberal, explicando que os meios patronais ou políticos defendem um aumento no esforço de escolarização desde que a escola esteja voltada para os conhecimentos úteis para o mercado de trabalho, os quais acreditam ser os mais adequados para os estudantes de classe baixa. Nessa concepção, a cultura erudita ficaria reduzida às elites, pois os demais estudantes a considerariam chata ou inútil. Enquanto isso, os mais pobres teriam acesso somente à chamada "cultura de base" ou "cultura comum" (LAVAL, 2019, p. 50). Assim, é válido questionar se o Novo Ensino Médio dará igual possibilidade de contato com a cultura popular e a erudita, ou se, da mesma forma como operou com os itinerários formativos, se utilizará da noção que a exposição de obras populares e canônicas dependerá dos interesses e da oferta das instituições locais, tendo vistas a ocasionar sutilmente essa separação de classes.

Ressaltamos que as formas de literatura popular não devem ser excluídas do âmbito escolar, pois, além de serem portadoras de beleza e de valor, podem contribuir com o descobrimento de diferentes visões de mundo, manifestações culturais, entre outros fatores. O que consideramos problemático é que estudantes de classes sociais diferentes sejam educados de forma desigual unicamente por preconceitos de ordem econômica. Essa prática impede que os estudantes menos favorecidos conheçam uma parte significativa da cultura do seu país, bem como da cultura mundial, como se fossem alheios a elas.

Pensando na realidade atual, em que a BNCC inclui tanto as obras pertencentes ao cânone literário quanto outros gêneros populares e digitais, há de se refletir se o ensino de literatura se dará da mesma maneira nas escolas públicas e privadas. A escola privada desistirá de, na etapa do Ensino Médio, abordar a literatura de forma conteudista, estudando quase exclusivamente livros do cânone literário a fim de garantir altos índices de aprovação em processos seletivos universitários? Será do seu interesse promover a cultura popular? Os alunos de escola pública terão as mesmas condições de acesso aos livros clássicos para lê-los integralmente conforme o seu interesse ou dependerão majoritariamente dos textos e fragmentos de textos literários incluídos em seus livros didáticos?

Há outro problema no campo dos estudos literários que pode aliar-se aos ideais neoliberais: a tendência pragmática. Todorov (2020) resgata dados históricos que demonstram que esta ganhou forças com as mudanças nas estruturas universitárias provocadas pelo espírito de maio de 1968. A partir de então, grande parte da produção acadêmica passou a focar nas abordagens internas e categorias literárias, ao passo que a sensibilidade e a interpretação de mundo suscitadas pelas obras eram vistas com suspeita, por não atenderem os parâmetros científicos. A literatura foi assim apartada do mundo real.

A formação de professores com essa mentalidade influenciou o ensino literário na educação básica, resultando em aulas expositivas que se limitam a reproduzir a formação que o docente recebeu na universidade, a qual era eficaz para instruir sobre estratégias de interpretação literária, mas não para despertar o gosto pela leitura e conduzir jovens leitores por níveis de letramento (TODOROV, 2020, 15). Outro efeito de um ensino literário fechado em si mesmo é a perda das oportunidades de compreender a realidade e de contestá-la. Daí se entende que o ensino pragmático

se interessa mais em formar críticos literários do que cidadãos conscientes e autônomos.

Colomer (2007, p. 36) acrescenta que o ensino separado de língua e literatura nas universidades dificulta que o docente consiga juntar esses dois eixos em sua profissão, o que provoca a supressão da leitura. Consideramos que esse enfoque tende a ser acentuado no ensino neoliberal, uma vez que o ensino das normas linguísticas aparenta ser mais útil no mundo do trabalho, bem como que a carga estética, cultural e moral da literatura não é devidamente valorizada por esse sistema.

Petit (2019, p. 39) exprime que o atual cenário educacional exige que as artes e as letras provejam sua rentabilidade imediata. Isso, segundo a pesquisadora, nasce do desejo daqueles que estão no poder de eliminar dos currículos escolares tudo o que consideram "floreios inúteis", por serem, a partir do seu ponto de vista, um empecilho para permanecer competitivo no mercado. Acrescenta que, quando demonstram algum interesse pela leitura, é principalmente porque, desde 2000, as avaliações internacionais do PISA associam esse hábito a um melhor rendimento escolar. Longe de ver esse cenário como vantajoso, Petit (2019, p. 41-42) enfatiza que a consequência dos discursos que tratam a leitura como uma obrigação é que os estudantes sentem que o seu lazer é invadido pelos adultos e perdem o interesse pelos livros.

Acerca disso, Leite (1983, p. 122) destaca que o gosto pela leitura muitas vezes está associado à distração e ao relaxamento, pois o hábito de ler responde às necessidades universais da humanidade de recolhimento, calma e reflexão. Logo, se a literatura na escola só é oferecida como um meio de alcançar melhores resultados acadêmicos e profissionais, a tendência é que os educandos a rejeitem.

Adicionalmente, Petit (2009, p. 124-125) rejeita um ensino literário com ares cientificistas, que eliminem a identificação entre texto e leitor, visando privilegiar a neutralidade. Da mesma maneira, critica as listas de leitura, padronizadas para todos, que acabam por uniformizá-los ao invés de contribuir para o desenvolvimento de sua identidade. Lembramos que, no pensamento freiriano, o ensino técnico e padronizador está fortemente ligado ao neoliberalismo. E se a BNCC discute questões identitárias ou culturais em suas competências e habilidades, os pressupostos neoliberais que a fundamentam, como a preparação para o mercado de trabalho ou o estabelecimento de um currículo único, estão mais propensos a padronizar os estudantes do que a ajudá-los a descobrir a própria identidade.

Opinamos que um ensino literário mesquinho e essencialmente focado no mundo profissional fracassará no fomento da empatia, da capacidade de continuar aprendendo, de solucionar problemas, entre outras habilidades propostas pela BNCC. Se é fato que o contato com textos literários é positivo para o crescimento emocional, a presença de um mediador genuinamente interessado no educando e apaixonado pelas histórias que lhe conta não pode ser dispensada. Um modelo educacional que tolhe a liberdade desse profissional e desfigura o objeto do seu ensino está propenso a sufocar os próprios objetivos.

Acerca disso, Laval (2019, p. 21) afirma que a educação guiada por princípios neoliberais transfere o prazer dos sentidos e do espírito provocados pelo contato com o subjetivo para a alegria de obter bens materiais. Esse pressuposto se relaciona com o que Petit (2019, p. 39) aponta porque, nesse cenário, a leitura ganha importância pois ajudará, em última instância, a conseguir um emprego que possibilite o consumo, não porque permite o contato com algo mais elevado.

Novamente, apenas a parte material do ser humano é considerada. Tudo que é imaterial nele- sua identidade, sua cultura, seus sentimentos, seus afetos, seu caráter...- deve estar sujeito ao material, às conquistas que ele pode obter a partir disso. A perspectiva citada ignora a efemeridade da alegria por obter novas conquistas materiais, assim como que, mesmo em uma sociedade que o condicione ao materialismo, sempre haverá no ser humano a busca por algo maior, que o preencha.

Laval (2019, p. 49) afirma também que o neoliberalismo distorce o sentido da transmissão cultural na educação, pois encara a cultura e a capacidade de simbolizar como ferramentas para dominar um mundo racionalizado e para a eficiência no trabalho. Na prática, isso significa que um currículo norteado por princípios neoliberais não eliminará totalmente a cultura, mas a reduzirá conforme os seus interesses, a converterá em menos humana.

Outro fator que faz com que os envolvidos na educação por motivos econômicos se atentem ao hábito da leitura, de acordo com Petit (2019, p. 56) é o desenvolvimento das habilidades socioemocionais causado por ela, que é proveitoso para o mercado. A preocupação com o socioemocional do estudante é vista também nas competências e habilidades da BNCC, contudo, a sua ligação com o universo profissional é mascarada.

O Instituto Ayrton Senna (2022) define as competências socioemocionais como aquelas que são necessárias para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais volátil, que manifestam o modo de pensar, sentir do indivíduo e se comportar para se relacionar consigo e com os outros, definir objetivos, fazer escolhas e enfrentar situações adversas ou novas. De acordo com Silva (2022), o Instituto em questão foi um dos porta-vozes da inclusão das competências socioemocionais nos currículos escolares, que supostamente buscaria garantir o sucesso estudantil por meio da aquisição de saberes não intelectuais. Contudo, o pesquisador supõe que essa inovação educacional é inspirada pela dinâmica neoliberal, que valoriza o controle sobre os próprios sentimentos para conformar-se a um modelo pragmático, objetivo e que preza pela adaptabilidade.

Embora a preparação para controlar os próprios sentimentos seja necessária e parte da missão da escola, essa função deve estar voltada para a negação dos próprios impulsos negativos a fim de escolher o bem para si mesmo e para a sociedade em geral, como um cidadão responsável. O neoliberalismo, porém, parece enxergar o controle de si como um meio para contentar-se com as más condições de vida às quais o indivíduo está submetido sem questionamentos.

Magalhães (2021, p. 76) narra observa que o Fórum Internacional de Políticas Públicas "Educar para as Competências do Século 21", realizado em 2014, foi um marco importante para que o discurso das competências socioemocionais ganhasse popularidade no Brasil. Segundo o estudioso, tais competências contribuem com a melhoria dos índices, econômicos, sociais e educacionais, além de minimizarem as desigualdades sociais. Ainda afirma que o atingimento das competências socioemocionais pode ser medido, reforçando as ideias científicas por trás dessas teorias, e destacam o trabalho em equipe, a perseverança, a colaboração, a resiliência e a comunicação entre as mais relevantes para colocar em xeque a ideologia (falsa consciência) do modelo de competências.

Ressaltamos que todas as competências socioemocionais citadas podem influenciar o mundo profissional, provendo ao mercado trabalhadores que sabem executar tarefas de modo eficiente, mas destituídos de crítica, com uma ética fundada na competição, não na colaboração, e que tomam para si a responsabilidade de manterem uma atitude positiva a despeito de situações problemáticas, como a pobreza ou a negação de direitos. Além disso, acreditamos que a formação ética dos estudantes, relacionada a “competências” socioemocionais citadas pela Base, como

a empatia, o diálogo, o respeito e a cooperação, não pode se reduzir à transmissão de conteúdos, como frequentemente ocorre com as “competências” cognitivas.

Ressaltamos que preferimos a palavra capacidade, capacidades, para mostrar que, se estamos de acordo com Base no que diz respeito às categorias epistemológicas práticas que ele apresenta, acreditamos que essas categorias não se realizam praticamente se forem colocadas como fundamento e consequência das ditas competências, baseadas no neoliberalismo. E se a leitura contribui para que as atitudes éticas aflorem, é preciso também contar com um ambiente escolar que preze primeiramente pela empatia, não pela competitividade, de modo que os propósitos nobres suscitados pela literatura possam se concretizar no cotidiano.

Diante disso, Magalhães (2021, p. 74) alerta que a incorporação das “competências” socioemocionais nos currículos escolares é impulsionada por agentes privados nacionais e internacionais, os quais tentam buscar respaldo em pesquisas científicas e se utilizam de escolhas linguísticas relacionadas a inovações para ganhar adesão. Mais uma vez, notamos o fascínio dos grupos vinculados com a BNCC pela ciência e pela modernidade, como se fossem bens absolutos.

Rompendo com tais pressupostos, Freire entende a linguagem como humanizadora, visto que esta torna possível a compreensão dialógica, a expressão do mundo e a intervenção sobre ele (SANTOS, 2021, p. 268). Pinheiro (2017, p. 178) complementa que a linguagem é um fator a ser considerado na educação libertadora, e que é preciso que os educandos se reconheçam e se valorizem como portadores de uma maneira única de expressão. Pinheiro (2017, p. 180) também expõe que, na educação freireana, a leitura não serve apenas para a memorização do que foi lido, mas também para que o conteúdo seja aprofundado, questionado e reescrito conforme a experiência do leitor. Logo, é possível levar a termo um ensino literário que seja mais crítico e humanizador que o proposto pelos grupos neoliberais.

Capítulo 2: A literatura na BNCC

Ao introduzir a etapa do Ensino Médio, a BNCC afirma que a escola deve estar sintonizada com as necessidades e interesses dos estudantes, bem como com os desafios da sociedade. Por isso, argumenta que esta deve oferecer experiências que os preparem para o trabalho e a cidadania. Ao mesmo tempo que nega que seu objetivo é atender as necessidades do mercado, pontua que os jovens devem

adaptar-se com flexibilidade a um cenário de trabalho complexo e imprevisível, sendo capazes de viabilizar o seu projeto de vida e de continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p. 462). É possível notar nesse discurso a opinião que o trabalho é a dimensão mais importante da vida do indivíduo, que deve adaptar-se à realidade posta sem nutrir desejos de construir outra mais estável.

Acerca dos interesses estudantis, Aguiar (1988, p. 42) explica que é função do professor detectar quais temas ou obras cativam seus estudantes, bem como as possibilidades de leitura que o ambiente oferece. Em seguida, este definirá o método a ser utilizado, considerando tanto os interesses dos educandos quanto às particularidades do conteúdo estudado, sem exacerbar nenhum dos dois lados, tampouco perder o seu papel de condutor do processo de ensino-aprendizagem.

Não é o que se verifica na BNCC, tendo em vista que os supostos interesses dos estudantes sacrificam o conteúdo que deveria ser aprendido, pois o documento parte da premissa que devem ser pragmáticos, flexíveis e dinâmicos, de modo que se adaptem às exigências de um mercado que muda constantemente. Sendo assim, o conteúdo que permanece no currículo é abordado com menor qualidade. Além disso, tudo aquilo que não serve a fins pragmáticos, em especial à atuação profissional, é excluído, ainda que seja benéfico para a humanização do educando.

Apontamos ainda para o fato de que os estudantes (como o restante da sociedade civil) não foram ouvidos no processo de elaboração da BNCC, conforme registrado por Gonçalves (2017, p. 141). Dessa maneira, constatamos que o argumento de que o Ensino Médio não corresponde aos interesses dos educandos, é simplesmente um pretexto para justificar reformas que o tornem mais adequado às necessidades de grupos privados.

Para que a sua concepção de ensino se efetive, a Base conceitua que os conteúdos teóricos devem estar associados à resolução de problemas e às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (BRASIL, 2018, p. 463). É preciso ressaltar que a cultura está listada em último lugar e que tanto ela quanto a ciência e a tecnologia parecem estar voltadas para uma maior eficiência e qualidade no trabalho. Isso se apresenta especialmente quando a BNCC afirma que a educação deve levar à compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos de produção. Dessa maneira, torna-se evidente que o enfoque do Documento na tecnologia e na ciência são meios de gerar sujeitos que conseguirão desempenhar

diversas tarefas, adaptando-se às mudanças constantes do mercado de trabalho no sistema capitalista de produção.

Freire (2022, p. 169) ensina que cabe ao professor respeitar o nível de percepção do real em que o educando está, bem como conhecer o que ele deseja aprender, ao invés de partir das suas exigências. O que ocorre com a aprovação da Base é que o professor perde a autonomia para detectar o nível em que seus estudantes estão e ambos precisam adequar-se para cumprir as “competências” que o Documento postula. Podemos esperar, dessa forma, que o educador se veja obrigado a pular etapas que ainda não foram superadas, deixando para trás obstáculos que poderão afetar as próximas etapas da educação dos alunos, sua vida pessoal, sua atuação como cidadão e profissional.

Vale ressaltar que a Base cita a autonomia e a consciência crítica, conceitos essenciais para esta pesquisa, entre as “competências” a serem desenvolvidas pelos estudantes brasileiros:

valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhes 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 (BRASIL, 2018, p. 11).

Porém, ao levar em conta o Documento como um todo e o contexto no qual a BNCC foi aprovada, fica claro que este não adere às mesmas noções de autonomia e conscientização do pensamento freireano, uma vez que se propõe ser apolítica e desconexa de fatores econômicos geradores de desigualdades entre os estudantes. Paulo Freire, por sua vez, acredita que essas questões não podem ser ignoradas no planejamento e na execução da prática pedagógica. Martins (2021, p. 333-334), justifica esse posicionamento ao explicar que “a educação, como toda ação humana, tem um público-alvo, serve a interesses específicos e visa à construção de um determinado modelo de sociedade”. Para a autora, assumir que a educação é ideológica é o princípio do combate contra ideologias nocivas que exercem sua influência de forma velada. Adicionalmente, “evitar tratar dos problemas sociais em favor da neutralidade faz com que a educação sirva à lógica de mercado” (MARTINS, 2021, p. 342).

Enquanto a BNCC adere a uma noção de autonomia ao desempenhar atividades para posteriormente atuar no mercado, Freire (2011, p. 74) tem ideias mais

humanistas, envolvendo tanto o rigor intelectual quanto a expressão de emoções, sentimentos, desejos e sonhos. Já a consciência crítica é, para Freire (1987, p. 24), a tomada de consciência das mazelas da realidade presente, com o objetivo de lutar pela libertação. Na Base, contudo, esta é citada de forma vaga, parecendo estar ligada à habilidade de ser crítico perante discursos midiáticos.

A presença do pensamento neoliberal surge também quando a BNCC critica o antigo modelo do Ensino Médio, considerando que este apresentava "um excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas" (BRASIL, 2018, p. 468). Nesse trecho o Documento manifesta a concepção de que a educação precisa se reinventar para melhor atender ao mercado. Quanto às mencionadas culturas juvenis, os autores do Documento agem como se os jovens devessem fechar-se em suas próprias práticas culturais, por não terem interesse ou aptidão para conhecer e apreciar aquelas que são anteriores a sua geração.

Parecem, assim, corroborar com os grupos condenados por Petit (2019), Todorov (2020) e Candido (2011), que reservam a cultura erudita para alunos provindos das elites, enquanto relegam a cultura popular aos oriundos de classe baixa ou subalterna. Além disso, mostram desconhecer o papel do professor como sujeito que suscita novos interesses, recomendando leituras mais diversificadas que dialoguem com as preferências dos estudantes.

Diante de um estudante que não tem interesse pela literatura e que vê a escola apenas como uma etapa da vida que precisa ser enfrentada antes de começar a trabalhar, ou como um empecilho a maior dedicação ao trabalho que já desempenha, o professor é chamado a ajudá-lo a compreender as circunstâncias em que ele se encontra de maneira mais crítica e a enxergar horizontes mais distantes proporcionados, em parte, pelo estudo literário.

Quanto às questões sociais, Cosson (2022, p. 36) esclarece que atualidade não é sinônimo de contemporaneidade. Abordando o ensino de literatura, explica que é possível que livros clássicos sejam atuais se estes têm temas relevantes para o leitor e para o seu tempo. De forma oposta, "um livro contemporâneo, isto é, que foi escrito há pouco tempo, pode não ser atual se não tiver significado para o leitor e a sua sociedade". O pensamento de Cosson aproxima-o de Freire (2011, p. 19), que afirma que "o velho que preserva a sua validade ou que encarna uma tradição ou uma marca no tempo continua novo". Dessa forma, compreendo que as questões sociais

em vigor no presente momento não exigem a exclusão de determinados conteúdos de um currículo tradicional, mas sim que eles sejam tratados de maneira contextualizada, assim como que o estudante seja estimulado a perceber as diferenças e semelhanças entre o que é retratado na obra estudada e a sua realidade.

Para Aguiar (1988, p. 83), a relevância de uma obra literária pode ser medida em que esta provoca uma expansão do horizonte de expectativas do leitor, em termos estéticos e formais, ao se opor ao que ele já conhece e aceita e ao trazer mais desafios do que o leitor esperava. A partir disso, concluímos que uma obra será contemporânea se for desafiadora, pela sua linguagem, pela sua estrutura, pelos temas que evoca ou pelas reflexões que motiva. Reforçamos, com isso, a importância de que a seleção de textos para leitura em sala considere os conhecimentos prévios da turma e seus posicionamentos frente ao mundo. E essa prática demanda do educador a proximidade com o educando, a abertura para ouvi-lo e a crença de que este tem vocação a ser mais, conforme defende Freire (1987, p. 104).

Ademais, Cosson (2022, p. 56) entende que textos diversos podem ser atrativos aos estudantes se apresentados da forma correta. O autor propõe, por exemplo, fazer uma atividade de motivação previamente à leitura do texto literário acerca do tema que este trata, trazendo à tona memórias, saberes e sentimentos que os educandos já tenham construído acerca dele de forma lúdica. Trata-se de aproximar o objeto de estudo da realidade do estudante.

Segundo Libâneo e Freitas (2018, p. 26), esse modelo de ensino imediatista desconsidera os fatores intraescolares, como as condições adequadas de ensino-aprendizagem, a organização escolar e os elementos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino. Afirmam que essa perspectiva ignora saberes que são necessários para o desenvolvimento humano dos estudantes, como os de ordem científica, artística, filosófica, estética, etc., oferecendo, em seu lugar, apenas conhecimentos técnicos para a inserção no mercado de trabalho.

Os autores defendem que a abordagem neoliberal é incompatível com o objetivo supremo da escola: possibilitar a apropriação da experiência construída nas diferentes áreas de conhecimento, a fim contribuir com a formação da personalidade do estudante. Com isso, eles poderão atuar na sociedade como bons cidadãos e bons trabalhadores (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 28). Portanto, é válido reconhecer a ligação entre escola e preparação para o mercado de trabalho, porém, não se pode enxergá-la como a única função da escola.

A BNCC estabelece critérios para que o domínio científico e tecnológico se efetive. Dentre eles, trata do uso das linguagens científicas e das tecnologias digitais, o que antecipa a presença de gêneros digitais no eixo de Linguagens e suas Tecnologias (BRASIL, 2018, p. 464). O treinamento específico para usar a linguagem em determinados campos, visando o privilégio econômico alheio, demonstra que o ensino de língua não resulta necessariamente em sujeitos mais conscientes da realidade e autônomos, mas que isso dependerá da teoria que impulsiona a prática pedagógica do professor.

Outro fator de aproximação é a valorização do empreendedorismo, que a Base entende como uma "competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade" (BRASIL, 2021, p. 466). Fundamentada nessa compreensão, justifica a criação de uma cultura favorável às atitudes, capacidades e valores que promovem o empreendedorismo e o suporte aos jovens que busquem fomentar a sua postura empreendedora. Isto é, a sua capacidade de competir no mercado de trabalho e saírem vencedores. E se tem um vencedor, tem um vencido, na visão hobbeseana de mundo no qual "homo homini lúpus", que virá a ser a base neoliberal da Base.

A BNCC conceitua literatura e procura apontar seu objetivo da seguinte forma:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (BRASIL, 2018, p. 501).

A partir dessa concepção, inicialmente, a BNCC aparenta situar-se ao lado dos teóricos de literatura, que defendem um ensino humanizador e não pragmático. Contribui para isso o fato de o Documento mencionar o direito à literatura entre os direitos humanos, um dos temas que este afirma perpassar todos os campos de atuação social do eixo de Linguagens e suas Tecnologias. Nisso, parece fazer referência ao texto "Direito à Literatura" de Anônimo Candido, um dos ensaios que compõem o livro *Vários escritos* e que defende a literatura como algo essencial ao ser humano (CANDIDO, 2011, p. 182).

Conforme Brasil (2018, p. 471), o eixo de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio é focado "na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria

nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens". No componente curricular de Língua Portuguesa, no qual se insere a literatura, poderia se esperar que esse objetivo se desdobrasse em leituras de textos literários de estruturas, temas e autores diversos, cuja linguagem e sentidos seriam analisados com discussões entre os estudantes e o professor, que a direcionaria. Seria sua função guiar seus educandos a fim de que desenvolvessem estratégias de interpretação, podendo depois reproduzi-las com outros textos de forma autônoma, assim como que fossem capazes de discutir e expressar seus posicionamentos frente a temas diversos a partir de critérios morais e sociais.

Apesar de discutir sobre a transformação social por meio do letramento, a BNCC a entende como vinculada meramente ao trabalho, não à justiça social. De acordo com Brasil (2018, p. 505), o trabalho é concebido como "ato humano de transformar a natureza [...] e como forma de (re)produção da vida material" e assume dimensão educativa quando leva a compreender o processo histórico de produção científica e tecnológica que conduz à transformação das condições naturais e das potencialidades do ser humano. Essa ótica cientificista e materialista está associada ao saber-fazer e não auxilia o estudante a perceber os problemas morais do mundo do trabalho no contexto em que ele está inserido, marginalizando o saber pensar. Contudo, no eixo de Linguagens e suas Tecnologias, uma ênfase maior deveria ser dada à subjetividade e aos questionamentos.

A BNCC estabelece 7 competências específicas para o eixo de Linguagens e suas Tecnologias na etapa do Ensino Médio. A primeira delas envolve a compreensão de linguagens e práticas culturais para atuar socialmente, interpretar criticamente a realidade e continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p. 490). A literatura é um meio vantajoso para entrar em contato com linguagens e práticas culturais diversas, bem como para aprender a enxergar a realidade de forma crítica.

Porém, é preciso ressaltar que o Documento não define o que concebe como "interpretação crítica" ou "continuar aprendendo", o que dificulta o trabalho com essa habilidade e com outras que adotam as mesmas escolhas lexicais. Quanto à expressão "continuar aprendendo", pode-se compreendê-la de várias maneiras: aprender os conteúdos dos anos seguintes do Ensino Médio, aprender de forma autônoma em ambientes não escolares (com o auxílio de livros, vídeos etc.) ou iniciar a vida acadêmica. Uma vez que o atual cenário profissional diminui o valor dos saberes acadêmicos em favor da iniciativa pessoal e empresarial para seguir seus

estudos, é certo deduzir que a intenção principal do Documento ao elaborar a habilidade citada não é preparar o educando para a entrada na universidade e que é intencional que a expressão apresente ambiguidade.

Relembramos que a menção a práticas culturais não isenta a BNCC de uma centralização desordenada em princípios econômicos, em especial considerando que essa expressão vem acompanhada de outra, que está associada ao neoliberalismo: "continuar aprendendo". Dessa maneira, a cultura parece ser instrumentalizada para a realização de tarefas práticas, como afirma Laval (2019), não valorizada em si mesma.

A segunda “competência” específica trata da compreensão de processos identitários, conflitos e relações de poder respeitando a pluralidade de ideias, com base na democracia e nos direitos humanos (BRASIL, 2018, p. 490). A escola é um local privilegiado para conhecer pessoas com posições distintas e aprender a lidar de forma respeitosa com isso. A leitura pode auxiliar na capacidade de elaboração das próprias ideias, de ter empatia e de dialogar com os demais. No entanto, a BNCC é incoerente ao fomentar o respeito pela pluralidade de ideias, visto que a imposição de um currículo único brasileiro fere o direito da comunidade escolar de estabelecer os seus próprios conteúdos e objetivos de aprendizagem com base em ideias diferentes daquelas que orientam o Documento.

A terceira aborda a autonomia e a autoria no uso de linguagens, de forma crítica, criativa, ética e solidária, promovendo os direitos humanos (BRASIL, 2018, p. 490). Embora a relevância de ensinar a utilizar as linguagens respeitando os direitos dos demais e com autoria deva ser reconhecida, as práticas pedagógicas pensadas nesse sentido serão infrutíferas se o modelo escolar escolhido é fundado na competição entre indivíduos. Acerca da autonomia no uso das linguagens, pode-se afirmar que ela será sempre relativa na educação norteada pela BNCC, uma vez que os educadores e educandos terão pouca autonomia para selecionar temas ou gêneros textuais que considerem interessantes.

A quarta está relacionada às variações linguísticas e à compreensão de que elas são ocasionadas por fatores culturais, históricos, regionais, identitários, e de contexto comunicativo. A BNCC relaciona essa “competência” ao enfrentamento de preconceitos, o que está ligado principalmente ao preconceito linguístico, isto é, a discriminação de pessoas por falarem uma variedade de português mais distante da norma-padrão, tida como própria de pessoas incultas (BRASIL, 2018, p. 490).

Nesse aspecto, a literatura contemporânea poderá prestar um grande auxílio, por oferecer contato com vozes de diferentes culturas, épocas, regiões e intenções comunicativas, que utilizam a língua de vários modos. Contudo, conhecê-las não é suficiente, faz-se necessário a mediação do professor para que o estudante entenda que aqueles que não usam a língua como ele também devem ser respeitados.

A respeito disso, Aguiar (1988, p. 38) observa que, embora o ensino escolar vise o padrão culto, não convém que o ensino de literatura exclua outras variedades da língua, uma vez que obras realistas trazem coloquialismos e dialetos para representar diversos meios sociais. Portanto, tal exclusão implicaria na proibição do contato com determinados textos. Adicionamos que também se perderia a oportunidade de conversar sobre a variedade apresentada na leitura, os grupos sociais que a utilizam e os ambientes em que é adequado ou não usá-las. O conhecimento de mais de uma variedade linguística ensina que a língua está profundamente relacionada à cultura e prepara o estudante para usar a linguagem de modo mais consciente e intencional.

Embora Paulo Freire seja um grande defensor da linguagem popular, manifesta-se favorável ao ensino da norma padrão, também chamada "norma culta", para a classe popular. Freire (2022, p. 126) explica que o conhecimento da língua da classe dominante elimina a chance de autodesvaliação pelo próprio discurso, facilita conseguir um emprego e lutar contra as injustiças, podendo comunicar-se melhor com os que as operam. Mas o educador destaca que é relevante mostrar ao estudante que a sua linguagem também é bonita e tem sua gramática.

Frye (2017, p. 110) entende que é positivo relacionar o estudo literário com outras matérias, como a história, a filosofia e as ciências sociais, visto que uma obra literária reflete em grande medida a vida social, a história, a religião e a mitologia cultural do tempo e do espaço em que foi produzida. Porém, opina que é um equívoco que o ensino literário trate apenas desses elementos, que são extratextuais. Para ele, "deve-se começar o estudo de uma obra compreendendo-a como uma forma literária que se relaciona com outros textos produzidos anteriormente a ela, pois todo o restante decorre disso" (Frye, 2017, p. 108). Dessa forma, será necessário ao docente de literatura tomar esse cuidado ao abordar a quarta "competência" da BNCC para o eixo de Linguagens e suas Tecnologias.

Aguiar (1988, p. 31) explica que a avaliação do texto na perspectiva sociológica, da qual a competência tratada se aproxima, requer o conhecimento

prévio da sociedade que o produziu e a distinção do que é fato real e do que é fictício. A autora discorre sobre como esse trabalho pode ser ocasião de apreender a natureza humana por trás da história, resgatando a concepção de ser humano que o leitor tem de distorções reificantes e alienantes.

A quinta “competência” específica não será abordada nesta pesquisa por não se encaixar no ensino de literatura. A sexta é a que mais se aproxima da fruição literária, pois discute a apreciação estética das produções artísticas e culturais considerando o contexto em que foram produzidas. No entanto, a “competência” não se limita a apreciar, englobando também a construção de significados e a reconstrução de produções autorais com protagonismo e criticidade (BRASIL, 2018, p. 490).

No entanto, faz-se necessário refletir sobre a forma como a BNCC entende os termos "criticidade" ou "crítico", presentes nessa competência. Aguiar (2007, p. 21) sustenta que na faixa etária que abrange o Ensino Médio, os estudantes têm condições de elaborar juízos críticos e perceber os conteúdos estéticos. Logo, defende que tais aptidões sejam aproveitadas para o amadurecimento de leitores críticos: a partir de livros que discutem problemas sociais e psicológicos, os adolescentes serão estimulados a pensar em formas de atuar na sociedade, buscar sua identidade individual e social, exercer a criticidade ao comparar ideias, chegar a conclusões e aderir a um posicionamento.

Por mais que a BNCC use o termo "criticidade" em suas habilidades e competências, não há menção a problemas sociais ou psicológicos, diante dos quais o estudante pudesse forjar sua postura crítica. É perceptível, portanto, que o termo é empregado de maneira vaga no Documento, sem que houvesse uma preocupação autêntica a respeito da forma como os resultados de aprendizagem que o envolvem seriam alcançados.

Além disso, a adoção de um modelo de ensino centrado na mera absorção de ideias e na preparação apressada para o mercado de trabalho ou para as avaliações em larga escala, dificilmente abrirá espaço para que os estudantes comparem ideias e construam seus posicionamentos a partir da leitura integral de textos literários. Por um lado, isso se explica pela baixa carga horária costumeiramente dedicada à formação literária. Por outro, pelo fato de que, para os criadores do dito sistema, o diálogo entre educadores e educandos não é um valor, visto que não é compatível com os fins que eles esperam da atividade educacional.

Cosson (2022, p. 30) escreve sobre a importância de resistir à tentação de perceber a literatura como uma experiência mística, como se os sentimentos despertados por ela fossem inefáveis e impossíveis de serem colocados em palavras. Essa perspectiva poria fim a qualquer discussão verbal sobre os textos literários, como se fossem objeto apenas de contemplação. Para o pesquisador, isso os torna inacessíveis ao leitor, enquanto a análise literária o convida a explorá-las.

Do nosso ponto de vista, contudo, defender a literatura por prazer não é o mesmo que crer que se deva ler apenas por prazer em todas as ocasiões nem que a literatura tem fim em si mesma. Afinal, mesmo a leitura por fruição serve ao deleite e ao descanso da mente. E, sobretudo nos estágios iniciais de letramento, é benéfico que os textos lidos sejam debatidos, a fim de comparar interpretações e realçar o gosto pela leitura pela percepção de que ela proporciona não somente momentos agradáveis de trocas, como também oportunidade para exercitar a reflexão.

Aguiar (1988, p. 28), faz outra ressalva, explicando que as experiências de leitura não podem dar-se de modo desordenado, porque isso dificultaria as operações de pensamento para aprendizagem e tornaria o estudo caótico. Portanto, o ensino de literatura que engloba a fruição não equivale a ler qualquer coisa, mas reconhece que a formação de um bom leitor envolve tanto o confronto a desafios quanto a descoberta da alegria que provém do mundo literário.

E a última “competência” demonstra a preferência da Base pelo meio digital, tendo em vista que nenhuma outra esfera comunicativa recebeu uma “competência” específica voltada exclusivamente a ela. A “competência” envolve mobilizar práticas de linguagem no meio digital e “aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal” (BRASIL, 2018, p. 490). Dessa forma, podemos observar a ligação entre o domínio da esfera digital e a preparação para o mercado de trabalho. Destacamos ainda que a vida pessoal, citada na “competência”, é a que recebe menos destaque ao longo do Documento, já que o conhecimento científico e cultural pode favorecer o trabalho.

A BNCC ainda afirma reconhecer a importância da leitura de textos literários no ensino e critica as práticas que relegaram o texto a segundo plano por meio de simplificações didáticas (como o uso de resumos, a substituição de textos escritos por filmes ou vídeos, o uso de retextualizações, ...). Assim, conclui que os textos literários devem ser o ponto de partida do ensino de literatura (BRASIL, 2018, p. 499). Calvino (2002, p. 8) mostra-se a favor desse ponto de vista, recomendando a leitura direta

dos textos originais, visto que comentários e interpretações não só trazem mais conteúdo do que a obra discutida como podem esconder o que o livro de fato diz. No entanto, a BNCC é contraditória nesta questão, visto que a habilidade EF08LI06 propõe a apreciação de textos narrativos em versão simplificada. Ainda que trate da etapa do Ensino Fundamental- Anos Finais, seria mais coerente selecionar textos que estejam de acordo com o estágio de aprendizagem em que esse público se encontra, sem a necessidade de simplificá-los.

É possível perceber a preocupação do Documento de incluir diversos gêneros textuais, tais como "slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais, etc." (BRASIL, 2018, p. 524). Aparecem inclusive gêneros digitais e que pertencem ao cotidiano do público adolescente. Porém, para que tais conteúdos sejam desenvolvidos de maneira significativa, partindo da realidade do sujeito para expandir a sua capacidade de compreender a si mesmo e ao outro, de ler o mundo e de agir em favor do seu desenvolvimento, faz-se necessário que o professor disponha de uma carga horária razoável, assim como domínio do conteúdo e visão crítica de mundo. No entanto, o Documento é fundamentado pela falsa concepção de que o professor pode ser neutro na sua prática profissional.

É válido salientar que escolher textos cuja temática interessa os jovens não é suficiente para que eles desenvolvam sua capacidade de análise literária interpretativa e crítica. Para isso, os educandos devem ter oportunidade de expressar suas impressões de leitura acerca de diversos textos e de serem auxiliados em seu processo de aprendizagem pelo professor, que os direcionará por meio de apontamentos e perguntas para compreenderem com mais profundidade os sentidos do texto. Além disso, Colomer (2007, p. 111) sustenta que cabe ao docente refletir sobre a forma de tornar as questões apresentadas nas obras literárias pertinentes e interessantes para os educandos. Logo, mesmo os textos tidos como ultrapassados podem despertar a atenção dos jovens se um professor que conhece a sua realidade e as suas preferências for capaz de aproximá-lo deles, de atualizar os seus sentidos.

Além disso, a BNCC estabelece que os estudantes devem entrar em contato com obras complexas, que representem para eles um desafio em aspectos linguísticos, éticos e estéticos (BRASIL, 2018, p. 524). Novamente, a baixa carga horária curricular resulta em um empecilho para que essa "competência" seja atendida, uma vez que seria necessário que o professor apresentasse primeiro textos simples e, conforme o desenvolvimento dos educandos, introduzisse gradualmente

textos mais desafiadores. Porém, se há pouco tempo para realizar tal tarefa, é provável que os estudantes não tenham grande progresso em seu grau de letramento.

Outro obstáculo é apontado por Colomer (2007, p. 136): para a autora, é preciso ouvir os estudantes falarem sobre livros, conhecer suas opiniões, as obras que valorizam, entre outros fatores subjetivos. Sem esse contato próximo com o educando, o educador dificilmente conseguirá que leituras mais complexas se tornem parte do seu repertório. Vale acrescentar que, caso o docente tente fazê-lo por meios coercitivos, é provável que os estudantes tenham apenas uma compreensão rasa de tais textos, suficiente somente para serem aprovados na disciplina, pois é preciso ter um envolvimento pessoal com a obra para desejar debruçar-se sobre ela e desvendar seus sentidos.

Na pesquisa que desenvolvemos para esta dissertação, importou especialmente analisar as nove habilidades propostas para o campo literário-artístico, que está relacionado aos componentes curriculares Arte e Literatura. De acordo com Brasil (2018, p. 523), a finalidade principal deste campo, é: "levar os estudantes a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores".

Apesar de mencionar muitos gêneros textuais novos e digitais, a BNCC elogia os textos que compõem o cânone literário, pois ajudam a compreender o imaginário, a sensibilidade, a organização social e cultural do Brasil em outras épocas. Além disso, reconhece o seu caráter universal ao explicar que ainda atraem leitores que se sentem envolvidos em suas emoções e valores (BRASIL, 2018, p. 523).

Porém, há um descompasso entre essa afirmação e a quantidade de gêneros literários citados no Documento. Nas habilidades do campo literário-artístico, no qual estes deveriam predominar, 16 gêneros textuais são citados, sendo eles: poemas, crônicas, romances, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música, resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines, canções, paródias, estilizações, fanfics, fanclipe. Dentre eles, apenas 7 pertencem à esfera literária: poemas, crônicas, romances, contos e suas variedades, roteiros e micro roteiros. Os gêneros literários versos, cordéis e cirandas são mencionados no texto que introduz o campo artístico-literário, mas não são retomados nas suas habilidades.

A presença do gênero resenha é positiva, visto que Cosson (2022, p. 70) elucida que a produção textual desse gênero discursivo pode trazer vários benefícios, como: o exercício das estratégias argumentativas dentro de condições de enunciação bem determinadas, a possibilidade de o texto circular entre os colegas e a memória da vida de leitor do aluno. Para o autor, esses fatores fariam da resenha uma boa tática para fugir das produções escritas artificiais que predominam no ensino de língua materna. Contudo, ressalta que o seu uso excessivo pode engessar o letramento literário, fazendo que o estudante reaja de forma automática. No entanto, há de se ter cuidado na combinação da resenha com outros gêneros discursivos, pois os *vlogs* de leitura e os podcasts podem se assemelhar demasiadamente à resenha escrita a depender da proposta apresentada pelo professor ou pelo material didático, o que atrapalharia a diversificação de gêneros discursivos. Por exemplo, Cosson (2022, p. 116) recomenda o diário de leitura, o relatório e o diálogo.

Colomer (2007, p. 162) entende que a presença do gênero conto é fundamental para a formação literária, pois a escrita desse tipo de texto "mobiliza de forma ativa e gratificante seus conhecimentos implícitos ou explícitos sobre como se constrói uma narrativa literária". Porém, resta saber se o trabalho com este gênero terá de fato espaço, visto que as avaliações em larga escala, que influenciam fortemente o ensino, não costumam investigar as habilidades dos estudantes de produzirem textos literários, preferindo incluir objetivos mais práticos, como a interpretação de textos curtos ou a escrita de textos que não requerem grandes capacidades argumentativas, imaginativas ou narrativas.

Os gêneros discursivos presentes na BNCC confirmam a propensão elucidada por Cosson (2022, p. 25) no ensino contemporâneo de português como língua materna: os textos literários foram substituídos pelos de outras esferas, preferencialmente curtos e divertidos, que sejam de fácil compreensão para o estudante e que atraiam o seu interesse, por serem mais próximos das suas atividades de lazer no ambiente virtual. O educador explica que essas escolhas foram inspiradas pela falsa crença de que a literatura já não é útil na escola, pois não ensina a norma padrão adequadamente nem forma leitores.

Predomina nesse discurso o pensamento educacional tecnicista. Quanto ao ensino linguístico, se espera somente que o estudante consiga escrever com "competência" para realizar tarefas práticas do cotidiano. Para atingir esse nível, basta memorizar algumas regras e responder perguntas de análise gramatical. Mas,

ao agir desse modo, os educadores esquecem-se que a literatura mostra que a língua não é tão fixa quanto o senso comum imagina, que há exceções que escapam às regras, que a função da gramática é descrever os usos que os falantes fazem da língua, não os limitar a uma série de normas.

O conhecimento linguístico propicia uma criatividade maior no uso da língua para expressar diferentes significados de forma precisa e tocante, além de permitir uma nova percepção da realidade porque o sujeito está acostumado a reparar nos detalhes, a meditá-los criticamente e a comunicar suas conclusões com proficiência. Portanto, a falta deles formará estudantes menos autônomos das perspectivas linguística e social. Há de se levar em conta que o modelo tecnicista em geral não vê com bons olhos os indivíduos que conseguem pensar por si mesmos ou que renunciam à padronização imposta. Com isso, é possível inferir que a pouca presença dos gêneros literários na Base não é uma decisão aleatória.

Ainda discorrendo sobre o cânone literário, a BNCC estabelece na habilidade EM13LP48 que a história da constituição da literatura brasileira esteja vinculada a obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa. Caberá ao estudante identificar assimilações, rupturas e permanências ao comparar essas obras, percebendo a ligação entre o contexto histórico e as matrizes ou procedimentos estéticos presentes nelas (BRASIL, 2018, p. 525).

Essa habilidade é a que mais se relaciona ao ensino de literatura tradicional, no qual as diferentes escolas da literatura mundial e brasileira são expostas, mostrando como a tradição literária europeia influenciou a brasileira. Posto que o domínio desses conhecimentos seja pertinente para que o educando tenha mais consciência acerca da cultura e da história do seu país, há de se ter cuidado para não dar continuidade a um ensino de literatura que não forma leitores, propicia poucos momentos de leitura (em geral, somente de fragmentos de romances ou de poemas curtos) e é focado demasiadamente na história da literatura.

Cosson (2022, p. 34) recomenda que os professores de literatura assumam uma postura crítica ao selecionarem textos para a leitura em sala, pois alega que por muito tempo o ensino literário tradicional entendeu que os autores canônicos eram inquestionáveis, portanto o professor deveria lecionar com os seus escritos mesmo que não os considerassem adequados. Surge daí um desafio para o trabalho com o Ensino Médio: se a BNCC não proíbe que o professor escolha quais textos vai tratar, a grande quantidade de objetos de estudo que estabelece como mínimos (e todo o

cenário neoliberal, focado nas avaliações quantitativas) faz com que este se apoie quase exclusivamente em livros didáticos, preocupando-se pouco com a qualidade dos textos contidos neles.

Outra problemática é a ênfase dada à literatura africana e indígena, que aparece em várias habilidades em virtude da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que estabelece que "os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas (...) de literatura e história brasileiras" (BRASIL, 2008, p. 476).

Embora se reconheça a relevância de discutir obras literárias de diversos grupos sociais brasileiros, há de se questionar como se dará esse ensino, tendo em vista que, de modo geral, os cursos de Licenciatura em Letras têm uma lacuna quanto a disciplinas de literatura indígena e africana, dando maior foco à literatura portuguesa ou à brasileira produzida por pessoas brancas. Considerando esse fator, o professor de literatura terá o grande desafio de ensinar sobre esses temas sem ter recebido formação.

A habilidade EM13LP52, além de abordar as culturas brasileira, africana e indígena, também dá especial destaque à latino-americana, propondo que obras significativas dessas culturas sejam analisadas com base em ferramentas da crítica literária, considerando o contexto em que foram produzidos e a forma como eles dialogam com o presente. A inserção da literatura latino-americana é interessante no ensino tendo em vista que desde 2011 o Brasil tem recebido muitos migrantes de países latino-americanos, em especial da Venezuela, do Paraguai, da Bolívia e da Colômbia. Conforme o Correio Braziliense (2023), 53% dos imigrantes que chegam ao Brasil são latino-americanos.

Diante desse cenário e tendo em vista que parte destes imigrantes estão em idade escolar, o contato com obras literárias desses países pode facilitar a inserção dos alunos estrangeiros nas escolas e promover relações mais harmoniosas entre alunos brasileiros e estrangeiros na medida em que os educandos desconstroem preconceitos e identificam pontos em comum entre as suas culturas. Entretanto, novamente se esbarra no problema do pouco estudo de literatura latino-americana nos cursos de Licenciatura em Letras.

Acerca da articulação dessas obras literárias ao momento presente, verificamos que um ensino de literatura com essa proposta pode ser conscientizador e formador de estudantes críticos, desde que o professor tenha uma visão crítica e

domine tanto as ferramentas da crítica literária quanto o contexto histórico e social em que o texto foi produzido. Ao contrário, um docente que tenha apenas noções vagas e fundamentadas no senso comum desse momento histórico pode reproduzir preconceitos, mitos e distorções. Uma articulação entre literatura e realidade mostra ao educando que o universo da ficção é capaz de discutir sobre a natureza humana (seus dramas, sentimentos, conflitos, crenças, relações etc.) a partir do ponto de vista de um personagem inventado.

Logo, ele perceberá que essas grandes questões subsistem às de ordem econômica, política e de organização social, identificando semelhanças entre o que foi experimentado pelo personagem de uma cultura estrangeira ou de outra época e o que ele experimenta. Nessa prática, abre-se espaço para a discussão de uma grande variedade de temas que têm o potencial de conscientizá-lo: as injustiças sociais, a exclusão, a violência, a pobreza... E, de modo complementar, a beleza da vida, das relações humanas e do heroísmo podem comunicar a ele a esperança necessária para buscar soluções para problemas individuais e sociais de forma autônoma.

O Documento justifica a forte presença de gêneros textuais da esfera digital pelas mudanças sociais ocasionadas pelas tecnologias, em especial no mundo do trabalho. Ademais, afirma que os estudantes precisam ter domínio dessa área para atuarem em uma sociedade de transformações constantes em que a maioria das profissões envolverá a computação e as tecnologias digitais, direta ou indiretamente. Quanto à linguagem da cultura digital, a Base vê na sua apropriação uma forma de ampliar o acesso ao trabalho. Essa tendência à digitalização do ensino se apresenta especificamente no componente curricular de literatura através da produção de trabalhos que apreciem, critiquem ou dialoguem com o texto literário. Além disso, a BNCC vê nas redes sociais um espaço para compartilhar os textos literários (BRASIL, 2018, p. 524).

Entendemos que é benéfico que as atividades para o eixo de Linguagens e suas Tecnologias envolvam as mídias digitais e busquem articular-se à realidade dos estudantes. Acerca disso, Aguiar (1988, p. 26) complementa que o esforço de tornar as leituras aprazíveis aos adolescentes deve ser continuado nas atividades de exploração que as seguem. Para a autora, o sentido de obrigatoriedade das atividades propostas pode quebrar o prazer da leitura. Na realidade, entende que as tarefas têm a função de estimular a participação, aguçar a criticidade, provocar novos

interesses e, simultaneamente, manter o caráter lúdico da leitura (AGUIAR, 1988, p. 28).

Porém, reconhecemos também que ainda que essa abordagem vá ao encontro do cotidiano e do interesse de muitos jovens, a BNCC ignora aqueles que são de baixa renda e que não têm acesso às tecnologias digitais ou à internet, que seriam prejudicados por não conseguirem realizar os trabalhos e apresentações que a escola exige. Além disso, a falta de estrutura de grande parte das escolas públicas impossibilita que essas atividades de caráter digital sejam desenvolvidas na escola com a orientação docente.

Com isso, cria-se oportunidades desiguais de aprendizagem em comparação com escolas privadas que contam com laboratórios de informática, tablets, fones de ouvido e equipamento de gravação. Assim, observamos que a Base foi aprovada sem que fosse investigado se as condições materiais das escolas públicas brasileiras conseguiriam atender às suas exigências. Essa situação revela que os envolvidos na criação do Documento não têm contato com a realidade escolar nem executarão o que planejaram, por não serem educadores.

Do ponto de vista do conteúdo, notamos a exemplificação do ensino de literatura "modernizado" e esvaziado de textos literários criticado por Cosson (2022). A BNCC parece entender que a necessidade de adaptação às transformações sociais é mais importante que a de elaboração subjetiva da própria experiência, da criatividade. Porém, esquece-se que, como o próprio Documento menciona, as mudanças tecnológicas são constantes e que os interesses mais superficiais dos adolescentes são, em grande medida, influenciados por modas passageiras, sendo, portanto, igualmente voláteis. A junção desses fatores fará com que o trabalho com certos gêneros digitais citados se torne irrelevante dentro de poucos anos - e é preciso considerar que a Base já foi lançada há mais de cinco anos. Deve-se lembrar que os estudantes, como todos os seres humanos, têm interesses mais profundos e menos transitórios do que aquilo que o Documento considera, os quais devem ser trabalhados pelo contato com o texto literário.

Por outro lado, é um avanço que a EM13LP50 proponha o estudo da intertextualidade e da interdiscursividade em obras de diferentes autores e gêneros, sejam eles da mesma época ou de épocas diferentes, a fim de entender como as artes dialogam e se retroalimentam (BRASIL, 2018, p. 525). Logo, a BNCC adota teoricamente a perspectiva dialógica de Bakhtin e seu Círculo, que será abordada no

terceiro capítulo desta dissertação. Esse trabalho pode levar o estudante a entender que os textos não são isolados, mas que estabelecem relações entre si, confirmando, negando ou atualizando ideias ao momento histórico presente. Pode ser também uma ferramenta que aproxime o jovem do cânone literário ocidental, pois faz com que ele identifique nos livros contemporâneos com os quais tem contato (assim como em séries, filmes, músicas etc.) referências a obras literárias de outros séculos, e que, por conta disso, se interesse por conhecê-las.

Contudo, é relevante que tal habilidade seja alcançada como um processo, evitando somente o recurso a aulas expositivas nas quais o professor simplesmente esmiúça os vocábulos do texto lido e aponta as referências a outras obras literárias. Nessa abordagem, se impede que o estudante desenvolva a autonomia de buscar por si próprio esse conhecimento, ainda que contando com o suporte do professor para encontrar fontes confiáveis, utilizar estratégias de investigação e analisar criticamente os resultados.

O mesmo pode ser afirmado acerca da habilidade EM13LP46, que envolve compartilhar sentidos da leitura de textos literários, compreendendo como a sua interpretação pode ser distinta daquela dos demais colegas, com vistas a exercitar a criticidade e o diálogo cultural. E na habilidade EM13LP47, a BNCC aborda espaços de trocas artísticas e literárias: saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes e *slams*. Conforme o Documento, esses eventos podem ser momentos de socializar textos de própria autoria ou de interpretar obras de outras pessoas (BRASIL, 2018, p. 525).

Essas habilidades parecem se complementar e abrem espaço para a criação de círculos de leitura nas aulas, uma estratégia que incentivaria os estudantes a buscarem por si mesmos os sentidos do texto lido e discutirem sobre ele para chegar a conclusões. Dessa maneira, escapa-se do ensino conteudista de literatura, que com frequência é meramente expositivo e recorre a recursos que subestimam a capacidade do estudante (resumos online, vídeos, retextualizações adaptadas), o que inibe a sua maturidade como leitor e o seu pensamento crítico. O uso de círculos de leitura também superaria a tendência do Documento de supervalorizar as tecnologias digitais, visto que o compartilhamento de opiniões não demanda necessariamente o uso de sites ou aplicativos.

Pinheiro (2017, p. 180) explica que expressão oral, leitura e escrita não se separam no ensino de Paulo Freire. Ao contrário, os estudantes são estimulados a se comunicar tanto pela fala quanto pela escrita. Freire (2022, p. 81) demonstra a interligação entre leitura e escrita ao expor que é preciso ter contato com outros textos além daquele que se está escrevendo, em especial com os grandes escritores de uma língua, a fim de aprender a lidar com a estética do discurso, com a morfologia e a sintaxe. O estudioso defende que, juntamente ao hábito frequente da escrita, esse processo resulta na habilidade de expressar as próprias ideias de maneira organizada e tornar-se disciplinado no próprio estudo.

Dai é possível compreender a relevância dos círculos de leituras. Ao invés de simplesmente ler uma obra literária e responder uma prova sobre ela, um exercício que se encerra na própria leitura e não permite a expressão, os círculos de leitura permitem as trocas orais entre estudantes, o registro por escrito da própria experiência como leitor, a realização de atividades escritas que levam ao aprofundamento nas camadas do texto e, por último, a socialização criativa da experiência vivida pela turma com a comunidade escolar ou externa, na qual eles podem se expressar oralmente ou por escrito, a depender da proposta.

É possível notar a influência da concepção de ensino de língua sociointeracionista no estímulo à socialização de textos, visto que essa concepção entende que os textos escolares não devem ter como fim somente a atribuição de notas, mas também o seu compartilhamento com o seu público-alvo. Porém, para que o processo de produção textual gere resultados satisfatórios, que possam ser expostos a outros membros da comunidade escolar, tal concepção de ensino propõe a realização de várias reescritas, que devem ser motivadas por um diálogo entre educador e educando.

O atual contexto educativo brasileiro cria muitos impedimentos para que isso aconteça, tendo em vista as longas jornadas de trabalho às quais os professores estão submetidos e ao grande número de estudantes pelos quais são responsáveis. Portanto, embora as propostas citadas sejam relevantes, tendem a ser sufocadas pela realidade da maioria das escolas, à qual a BNCC parece não se atentar, ainda que ela mesma reconheça a escrita literária como uma "forma de produção lenta" (BRASIL, 2018, p. 524).

Quanto à produção de obras autorais no campo artístico-literário, a habilidade EM13LP54 da BNCC propõe que o educando dialogue crítica e subjetivamente com

o texto estudado por meio da criação de paródias, estilizações, *fanfics* ou *fanclipes* (BRASIL, 2018, p. 526). Embora a tentativa de aproximação com a cultura juvenil seja válida, os gêneros citados são demasiadamente simples se comparados com os textos do cânone literário, supostamente vistos como fundamentais para o ensino de literatura pelo Documento. Nesse sentido, a BNCC parece se contradizer por ter anteriormente criticado as simplificações didáticas nas aulas de literatura.

Na escola, os estudantes têm a oportunidade de serem desafiados a produzirem textos mais complexos do que aqueles que produziram em casa por lazer, pois têm a presença de um mediador entre si e o conhecimento. Disso se entende que os critérios para a produção de um texto no componente curricular de Literatura podem envolver o uso de vocabulário propriamente literário, o domínio da norma-padrão escrita (é interessante notar que a BNCC só propôs gêneros textuais orais e digitais para esta habilidade), o desenvolvimento de um estilo próprio, de enredos envolventes ou de temas subjetivos. É possível que o trabalho com paródias, estilizações e outros gêneros relacionados fosse mais adequado aos anos finais do Ensino Fundamental.

Se, em parte, é necessário que os textos propostos respeitem as capacidades de leitura dos estudantes, por outra perspectiva, perceber que há algo além do que é conhecido aguça a curiosidade, demonstra que é preciso esforçar-se para compreender melhor. A respeito disso, Petit (2019, p. 77) destaca que as palavras desconhecidas presentes nas histórias que os jovens leem ou escutam despertam fascínio e, em alguns casos, até mesmo o desejo de se tornarem escritores. De modo similar, explica que a estrutura complexa dos textos e a incompreensibilidade de certas passagens provoca um encanto que estimula o leitor a retornar a eles. Tendo isso em vista, a autora defende que a literatura seja ensinada com uma carga de mistério, sem tornar explícitos os benefícios práticos que a leitura provoca ou insistir demasiadamente na necessidade de ler.

O fato de o Documento eleger apenas gêneros textuais tão simples pode apontar para duas crenças: que não é possível formar estudantes com um grau elevado de letramento, que consigam produzir seus próprios textos literários, ou que não é necessário recorrer a atividades mais complexas que exijam deles mais domínio linguístico, conhecimento de mundo, repertório literário ou capacidade de reflexão sobre a realidade, uma vez que esses conhecimentos não são pragmáticos.

É relevante destacar que Aguiar (1988, p. 33) caracteriza o ensino tradicional de literatura como aquele que dá pouca atenção ao caráter artístico do texto, que se propõe a desenvolver o hábito da leitura, a criatividade e a criticidade dos alunos, ao mesmo tempo que atende seus interesses, porém seleciona métodos simplistas que impossibilitam que tais metas se concretizem. Logo, observamos que as propostas da BNCC não são tão modernas quanto se propagandeiam. Na realidade, em grande parte, dão continuidade a práticas problemáticas do ensino tradicional, mas as revestem com uma face de inovação.

E uma vez que os novos livros didáticos passam por adequações para se encaixarem na BNCC, pode-se deduzir que o trabalho com gêneros textuais diversos e com textos literários de culturas que anteriormente eram esquecidas não significará a superação de um ensino automatizado, seguindo materiais prontos sem reflexão acerca deles, e fragmentário, no qual as obras não são lidas em sua integralidade. Sem o exercício de leitura e posterior reflexão sobre o que foi lido, não se pode esperar que os estudantes se tornem autônomos ou críticos. Na realidade, a tendência é que se sintam intimidados por textos longos, que finalizam seus estudos ainda dependendo da interpretação de terceiros e que as aceitem sem quaisquer críticas.

Aguiar (1988, p. 37) mostra-se contrária a que o ensino literário se dê majoritariamente com excertos, argumentando que isso desvirtua os sentidos das obras e que, em vez de formar o imaginário do estudante e tirá-lo do caos, produz nele uma série de representações que não se podem articular. Dessa maneira, cremos que ainda que sejam lidos trechos de clássicos relevantes para um país, não se pode dizer que um ensino nesse modelo contribua para a transmissão cultural, pois o aluno não se apropriará das referências mitológicas, estéticas ou literárias que compõe o imaginário daquela nação. Podemos refletir sobre como isso se refletirá na atuação cidadã deste sujeito, uma vez que o sentimento de pertencer a uma comunidade e amá-la, propiciados pela comunhão dos mesmos bens culturais, podem ser forças que impulsionam a transformá-la e a lutar contra aquilo que ameaça a sua integridade.

Ressaltamos ainda que não se deve adquirir o hábito de ler pelo hábito em si mesmo. Para Freire (2022, p. 80), a leitura "implica em permanente postura de pesquisa, de indagação, de procura, de curiosidade, de perguntas que não acabam". Dessa forma, podemos concluir que ler uma grande quantidade de livros, mas

permanecer acrítico e passivo tem pouco valor. Não se trata de uma leitura autêntica, mas de um hábito mecânico, que foi treinado sem que o indivíduo se apropriasse dele.

O estudante deve sentir-se motivado a ler continuamente porque tem consciência da própria incompletude e quer aprimorar-se, porque sabe que a realidade é complexa e está disposto a buscar a verdade sobre ela. Isso se estende não apenas à leitura literária, mas também a de não ficção. A literatura, porém, devido a sua agradabilidade, pode ser uma porta de entrada para textos mais complexos e técnicos, que lhe darão embasamento para os seus estudos, sua atuação profissional e cidadã, seus projetos pessoais, etc.

Conforme constatado por Petit (2019, p. 20) após a realização de uma pesquisa com jovens, a leitura supera o audiovisual, pois um filme não permite elaborar um mundo próprio da mesma maneira que um livro. Petit (2019, p. 20) destaca que os jovens manifestam esse sentimento de abertura para elaboração própria não somente quando leem ficção, mas também com a leitura de biografias, documentários e gêneros diversos, menos associados à imaginação.

Disso, entendemos que, ainda que seja interessante trabalhar com gêneros digitais nas aulas dos componentes curriculares de Linguagens e suas Tecnologias, os textos literários não podem ser apagados com base na alegação da necessidade de adaptar-se ao mundo moderno, já que as duas esferas comunicativas não cumprem as mesmas funções. Ademais, seria benéfico que a esfera literária tivesse privilégio em relação à digital, pois os estudantes de Ensino Médio, em sua maioria, já estão bastante familiarizados com a segunda, enquanto a primeira ainda se constitui para eles como um desafio. Cabe à escola não somente ir ao encontro do interesse dos jovens, mas também mostrar a eles novas possibilidades e dar a eles as ferramentas que precisam para avançarem em sua aprendizagem.

Concluimos também que o fenômeno de preterir textos literários em favor dos audiovisuais prejudica a formação da sua consciência crítica. Reconhecemos que o trabalho com gêneros digitais pode parecer frutífero porque o docente conseguirá manter a atenção dos estudantes com mais facilidade, porém, os mantém na passividade à qual estão habituados. Somado a isso está a frequente pobreza das discussões suscitadas por tais materiais, que, em grande parte, pedem que os estudantes resumam o que aconteceu na história e que digam o que acharam, sem qualquer análise sistematizada. Contudo, é possível que tanto os textos literários

quanto os audiovisuais tenham o seu espaço nas aulas de língua materna, bem como que os estudantes se apropriem de critérios mais complexos para investigá-los.

Todavia, reconhecemos que os gêneros digitais são incluídos de forma mais apropriada na habilidade EM13LP53, que trata da produção de comentários apreciativos e críticos sobre livros ou outras manifestações literárias e artísticas (BRASIL, 2018, p. 526). Nesta habilidade, são citados os gêneros resenhas, vlogs e podcasts. Não está explicitado se as resenhas são no formato de vídeo ou de texto escrito, portanto, essa determinação fica a cargo do professor. Nos três gêneros textuais pode-se esperar uma abordagem literária mais profunda, visto que ainda que os vlogs e podcasts sejam gêneros exclusivamente orais, podem constituir situações de fala planejada.

Por isso, a sua produção exigiria um planejamento maior, envolvendo, entre outros aspectos, o levantamento dos personagens dos textos lidos, a discussão dos recursos linguísticos e literários empregado pelo autor, a discussão do contexto histórico no qual a obra foi escrita e o posicionamento crítico sobre ela, mobilizando conhecimentos de mundo e interdisciplinares. Contudo, ressaltamos que os estudantes não chegarão a esse nível de análise em pouco tempo e por conta própria, sendo necessário que a aplicação dessa habilidade seja inserida no currículo escolar como um processo, talvez como a produção final de um círculo de leitura.

Um ponto positivo presente no Documento é que, na habilidade EM13LP51, se valorize a escolha do estudante de obras do repertório artístico-literário contemporâneo e a criação de um acervo do qual possa se apropriar (BRASIL, 2018, p. 526). Com essa prática, promove-se que o educando entre em contato com personagens com os quais ele se identifica, que aprenda mais sobre assuntos que lhe interessem e que se torne consciente de diferentes realidades por meio de relatos fictícios que replicam experiências reais de vida. A leitura individual por fruição possibilita que o estudante siga o seu próprio ritmo de leitura e que avance progressivamente na direção de textos mais complexos, respeitando os diferentes níveis de letramento que cada um possui.

Apesar disso, é preciso ter em conta que, para que isso seja possível, o ideal é que a escola disponha de uma biblioteca com livros apropriados para a faixa etária dos estudantes, variados em temas e graus de complexidade que possam ser emprestados. Embora a tarefa de escolher um livro possa ser realizada em outros espaços, como bibliotecas públicas, feiras de livros ou livrarias, para os estudantes

de baixa renda, o uso das bibliotecas escolares ou públicas são os únicos aos quais eles teriam acesso.

Mesmo após a aprovação da lei 12.244, que estabelece que até 2024 todas as escolas públicas e privadas deveriam ter bibliotecas (BRASIL, 2010), os dados de uma pesquisa do INEP constataam que 55% das escolas brasileiras ainda não cumpriam essa norma em 2018 (CÂMARA, 2018). Fatores como este auxiliam a entender o problema de criar um currículo padronizado para o país todo, sem considerar as particularidades de cada escola e sem conceder às instituições os recursos financeiros necessários para que ele seja aplicado.

Todorov (2020, p. 81) defende que o estudo de obras literárias deve remeter a diálogos cada vez mais amplos, partindo de outros escritos do mesmo autor, passando pela literatura nacional e mundial até chegar à própria existência humana. Assim, a literatura não apenas alimenta a si mesma, fomentando a criação de outros textos, como parte da vida e retorna a ela, alimentando-a, enriquecendo-a.

Com base nisso, podemos afirmar que a habilidade EM13LP48 da BNCC atende parcialmente esse pressuposto, uma vez que define que o estudo do cânone literário brasileiro deve ser estudado de maneira articulada ao da literatura portuguesa, sua principal influência. No entanto, a Base não cita outros textos do mesmo autor, textos de outros países, ou textos da literatura europeia de maneira geral, o que faz com que parte do diálogo intercultural entre as obras se perca.

A despeito de o termo "leitura por fruição" ter 20 ocorrências na BNCC e de ela discorrer que o Ensino Médio deve dar continuidade à formação do leitor e ao desenvolvimento da fruição, as habilidades para o campo literário-artístico põem em evidência o fato de que raramente se recorre ao texto literário em língua portuguesa apenas por prazer, mas sim para se apropriar de conhecimentos históricos. Posto que o reconhecimento do momento histórico em que o texto foi escrito é positivo, o enfoque desmedido nessa prática pode fazer com que o texto literário seja utilizado apenas como pretexto para instruir sobre determinados conteúdos.

Além disso, Cosson (2022, p. 87-93) elenca 6 tipos de contextualização, sendo eles: a contextualização teórica, a histórica, a estilística, a poética, a crítica, a presentificadora e a temática. Na BNCC, encontra-se a histórica, que é tida pelo pesquisador como a mais próxima do ensino tradicional e trata-se da contextualização histórica da época em que a obra foi produzida; a estilística, que é a categorização dos textos em estilos ou períodos literários e a temática, que é a exposição da leitura

tratando dos temas abordados nela. Quanto à estilística, o estudioso lembra que nenhum texto se encaixa perfeitamente em um período literário, bem como que são as épocas formam os períodos, não o inverso.

Porém, o Documento perde a oportunidade de incluir outras formas de contextualização que seriam relevantes para o desenvolvimento literário dos estudantes. A contextualização teórica, que, segundo Cosson (2022, p. 88), explicita as ideias contidas na obra, pode tornar os educandos mais atentos para a não-neutralidade do autor e ensiná-los a comunicarem as suas ideias de maneira eloquente. Cosson (2022, p. 89-90) apresenta também a contextualização poética, que diz respeito à estruturação ou composição do texto literário. Vale destacar que a estrutura não é arbitrária, mas que mesmo detalhes aparentemente irrelevantes, como o esquema de rimas de um poema, agregam sentidos ao texto e provocam sensações no leitor.

Já a contextualização crítica pode ser tratada em paralelo com a histórica, pois, conforme Cosson (2022, p. 90-91), estuda como uma obra foi recebida em seu tempo. Seu uso pode ser benéfico para identificar as mudanças entre a sociedade de então e a contemporânea, entendendo como a cultura, os valores e costumes se alteraram e elaborando a sua opinião sobre o tema. Por último, segundo o autor, a contextualização presentificadora é aquela que pede que o aluno encontre a atualidade do texto ao compará-lo com o seu mundo social. Acreditamos que essa estratégia pode aproximar a leitura do aluno, fazê-lo perceber que os livros comunicam conhecimento sobre o mundo, despertar curiosidade e encantamento.

As mesmas contextualização e expansão da aprendizagem por meio de produções textuais não acontecem com o ensino de língua estrangeira, como se nota na seguinte "competência": "apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa" (BRASIL, 2018, p. 257). Nesse ponto, o Documento parece incluir a habilidade de simplesmente apreciar textos por considerar que os estudantes ainda não têm um nível de inglês que permita a mesma abordagem realizada em língua materna, não porque veja de fato valor na apreciação estética ou na leitura por prazer.

Na habilidade EM13LP49, a BNCC pretende que o estudante perceba as peculiaridades de diferentes gêneros literários para "experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura" (BRASIL, 2018, p.

525). É interessante que o educando seja levado a reconhecer que diferentes gêneros textuais permitem formas distintas de expressão, bem como que possa atingir uma compreensão maior de ser humano e de sociedade pela reflexão estimulada pela leitura.

Adicionalmente, surpreende que a BNCC alegue ter interesse que o estudante perceba a dimensão política e social própria da literatura marginal e de periferia. Todavia, o grande volume de gêneros e temas citados ao longo do Documento (não apenas aqueles citados no campo artístico-literário, mas em todo o eixo de Linguagens e suas Tecnologias) pode dificultar um tratamento profundo de cada um deles, tornando as aulas superficiais e conteudistas.

Dessa forma, o aluno não se apropria devidamente das características do gênero textual estudado nem consegue produzir seus próprios textos com autonomia, como objetiva a perspectiva de ensino sociointeracionista, da qual parte a ideia de que as aulas de língua devem ser centradas no estudo de gêneros textuais. É preciso ter em vista que são os textos lidos que nutrirão a escrita do aluno, por meio da construção de vocabulário, de opinião, do desenvolvimento de um estilo próprio de expressão etc.

E, para isso, faz-se necessária uma leitura atenta, minuciosa, que gere deleite e meditação. Do ponto de vista dos temas trazidos pelos textos, o tratamento apressado deles reprime as oportunidades de refletir, pesquisar ou elaborar o seu próprio posicionamento frente a eles. Isso mostra que, para a BNCC, basta que o estudante tenha contato com muitos textos, mesmo que não reflita sobre eles nem se torne mais consciente ou autônomo.

Consideramos também que a ligação entre língua, arte e práticas corporais, posta em evidência pela união dos componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física, foi mal aproveitada pelo Documento, uma vez que as “competências” e habilidades promovem pouca interdisciplinaridade. Seria interessante que estas propusessem um diálogo entre obras literárias e suas retextualizações no cinema, no teatro e na arte, por exemplo.

É válido lembrar que, conforme Freire (2022, p. 61), “a realidade que buscamos dar a conhecer pelo ensino é indisciplinar em sua totalidade. A causa da sua separação em disciplinas advém da limitação da capacidade de apreendê-la”. O educador alerta que, “se a interdisciplinaridade não é bem compreendida, torna-se a justaposição de disciplinas” (FREIRE, 2022, p. 102). Da mesma forma, as

manifestações artísticas e corporais têm uma unidade, visto que têm uma intenção de representar aspectos da realidade vivida de modo belo.

Freire (2022, p. 62) critica “a cisão exacerbada da realidade, que acaba em especialismos”, isto é, em estudiosos que entendem detalhadamente uma parte ínfima de sua área de estudo, mas são incapazes de trabalhar com o todo. Esse risco pode acometer também o ensino literário, se este centra-se demasiadamente em um grupo fechado de obras e autores, ou se negligencia o contato com outras formas de manifestações artísticas.

De acordo com Frye (2017, p. 57), o estudo das outras artes tem grande valor para o aprendizado literário por mobilizar a imaginação, que antes de operar com palavras, opera com cores, tons, peças, entre outros elementos passíveis de serem encontrados nas manifestações artísticas. Acrescentamos que a sensibilização para o simbolismo por trás de sons, cores, objetos, fenômenos naturais, entre outros, pode preparar o indivíduo para interpretar textos poéticos. É frequente que se encontre neles a elaboração de um ritmo, a aliteração ou a assonância. Um leitor maduro entenderá que o autor recorre a tais recursos estéticos para carregar o texto de novos sentidos, conseguirá interpretá-los e posicionar-se frente a eles.

De maneira semelhante, os textos literários costumam recorrer a símbolos consagrados ao longo da tradição para expressar sua carga emocional e aproximar os leitores. Por exemplo, situar determinada cena em um pôr do sol, para potencializar seu efeito melancólico. Pode ser que o estudante esteja mais atento a esses símbolos se já tiver sido exposto a eles em quadros, peças de teatro, filmes, etc. A memória dos sentimentos e das reflexões que as artes visuais lhe despertaram, bem como o repertório cultural que foi construído com base nelas, lhe auxiliarão na tarefa de criar representações mentais para as palavras escritas.

Além disso, seria proveitoso que a atividade de leitura fosse associada às práticas culturais, em determinados momentos, através da encenação ou da declamação de poemas, por exemplo. Segundo Petit (2019, p. 24), essa associação facilita a abordagem da leitura e o movimento favorece a apropriação do que foi lido e da própria voz. Pensamos que tais práticas pedagógicas ressaltem também a vivacidade da língua, sua ligação com o corpo e com a cultura. Ademais, expressar vocal e corporalmente o que a obra literária enuncia implica um esforço interpretativo, fazendo com que o aluno sinta-se desafiado e torne-se mais ativo em sua aprendizagem. Rompe-se, assim, com o preciosismo que, conforme Cosson (2022,

p. 31), “coloca a literatura em um patamar inalcançável e acaba por afastar os jovens leitores”.

No entanto, ressaltamos que a pouca ligação entre componentes curriculares é incoerente com o que o processo de ensino-aprendizagem que a BNCC se propõe a realizar, tendo em vista que os eixos curriculares foram criados justamente para gerar um fortalecimento das relações entre as disciplinas e a sua contextualização para melhor compreender e intervir na realidade, o que demandaria cooperação entre docentes para planejar e executar planos de ensino (BRASIL, 2018, p. 16).

É preciso levar em consideração que, no Novo Ensino Médio, Língua Portuguesa e Língua Inglesa são os únicos componentes curriculares do eixo de Linguagens e suas Tecnologias de oferta obrigatória. Os demais serão ofertados de acordo com "a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino" (BRASIL, 2018, p. 468). Lopes (2019, p. 64) explica que houve menosprezo quanto às condições necessárias para a oferta dos itinerários formativos nas escolas públicas e à articulação entre municípios e estados, assim como das dificuldades para que exista uma efetiva articulação entre Municípios e Estados, que poderia compensar a falta de itinerários em certas instituições. A possível falta de oferta dos componentes curriculares Arte e Educação Física manifesta outra quebra no suposto currículo interdisciplinar da BNCC.

O Documento falha em mencionar essa ruptura, preferindo alegar que o currículo precisa ser flexível (o que mostra, mais uma vez, o seu alinhamento ao neoliberalismo) para atender melhor às especificidades locais e os interesses dos jovens (BRASIL, 2018, p. 465). A simulação dessas motivações perde força na medida em que se lembra que o caráter da BNCC é, em si, prejudicial ao atendimento das particularidades locais e que o Documento foi produzido sem a participação da comunidade escolar, inclusive dos jovens, cujo protagonismo e cujos interesses são defendidos repetidamente.

Pensando no tema da relevância para o contexto local, é preciso assumir uma posição crítica frente a essa ideia, visto que a opinar que certos conteúdos não são relevantes para um contexto pode implicar um preconceito de classe social, reforçando a concepção de que os grandes clássicos literários, por exemplo, só são do interesse dos mais favorecidos economicamente.

Sendo assim, o que de fato orientará a oferta de cada eixo curricular são as chamadas "possibilidades dos sistemas de ensino". Fatores como a falta de recursos

financeiros, de estrutura adequada e de professores, ocasionarão a impossibilidade de fornecer todos os eixos nas escolas públicas. Com o advento do Novo Ensino Médio, torna-se aceitável que o poder público contrate menos professores e invista menos nas escolas, visto que só é obrigado a fornecer acesso a poucas disciplinas. Portanto, a determinação dos eixos curriculares que serão ofertados ocorrerá a despeito do interesse dos alunos, professores ou demais membros da comunidade escolar.

Tal cenário leva à constatação de que as alterações feitas no Ensino Médio não permitirão que os estudantes sejam mais autônomos, pois eles continuam não sendo os responsáveis por escolher quais componentes curriculares estudarão. Destacamos também que isso agravará as disparidades educacionais entre as escolas públicas e as privadas, visto que as particulares terão mais condições financeiras de oferecer todos ou a maioria dos eixos e que isso representará para elas um diferencial, isto é, um potencial de rentabilidade maior. Assim, a oferta dos diferentes eixos poderá vir a ser mais um fator de competição entre escolas privadas em desabono das instituições públicas de ensino.

É conveniente salientar que a apenas em dois momentos do eixo de Linguagens e suas Tecnologias o Documento trata das decisões das escolas quanto aos conteúdos que serão estudados. No primeiro, explica que as “competências” e habilidades não são apresentadas de forma seriada para que cada instituição defina a progressão de conteúdos que considerar mais adequada. Portanto, a escolha não se trata de ensinar ou não as “competências” e habilidades, ou da possibilidade de incluir novas, mas simplesmente da sua organização temporal, o que constitui uma liberdade ínfima. A segunda aparece quando o Documento define o seguinte parâmetro para a organização/progressão curricular do eixo artístico-literário:

Propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada (BRASIL, 2018, p. 524).

Novamente, a Base só permite a alteração da ordem em que os conteúdos determinados serão ensinados. Não há nenhuma menção à necessidade de superar

as práticas conteudistas que cercam o ensino dos movimentos literários para que promovam uma familiaridade maior por parte dos estudantes com as obras de cada período, a leitura integral destas e a capacidade de interpretá-las, as ressignificando à luz do seu contexto.

Isso demonstra a falta de chances por parte de professores, pais, estudantes e demais membros da comunidade escolar de elaborarem um currículo conforme os seus valores locais. Reprimem-se com isso diversidade de currículos, propostas pedagógicas e projetos, já que o atendimento às imposições de um documento nacional normativo passa a ser prioridade.

Logo, fica entendido que o neoliberalismo que influencia a BNCC se manifesta no eixo de Linguagens e suas Tecnologias pelo pragmatismo notado nas competências analisadas, pelo enfoque excessivo na preparação para o mercado de trabalho em detrimento dos interesses e projetos pessoais dos estudantes, pela relevância conferida à cultura digital e pela possibilidade de haver grandes diferenças nos currículos do eixo linguístico de escolas públicas e privadas, ocasionadas pela falta de recurso das instituições públicas. Fica claro que a Base não se atenta para a diversidade de contextos de ensino, ignorando que o currículo único proposto atenderá escolas com diferentes culturas, estruturas e níveis socioeconômicos, nem propõe alternativas para minimizar as dificuldades que deverão ser encontradas pelas menos favorecidas.

Capítulo 3: A literatura humanista e crítica

Nesta dissertação entendemos literatura como "todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura" (CANDIDO, 2011, p. 176). Optamos por adotar esta concepção de literatura com vistas a poder abarcar uma grande diversidade de gêneros discursivos, que acabariam sendo excluídos caso fossem fixados critérios mais rígidos, apesar de sua relevância para o ensino literário. Por texto literário, compreendemos os textos de gêneros textuais que se encaixam na esfera literária.

Machado (2005, p. 152) explica que o estudo literário se consagrou como estudo da teoria literária na sociedade letrada. Para a pesquisadora, o pensamento bakhtiniano se difere ao sugerir o estudo do dialogismo no processo comunicativo, transcendendo a simples classificação de textos em espécies e abraçando a

pluralidade presente neles. A linguagem prosaica, objeto de estudo de Bakhtin e seu Círculo, inclui esferas de circulação diversas: do cotidiano, científica, filosófica, literária. Segundo o seu ponto de vista, os gêneros discursivos têm uma forma enunciativa mais influenciada pelo contexto comunicativo e cultural do que pela palavra em si.

Fiorin (2020, p. 79) acrescenta que Bakhtin se interessa principalmente pelo processo de produção do gênero e pelo seu vínculo com as áreas de atuação humana. Nisso entra, entre outros fatores, a análise do estilo do autor, que permite descobrir qual imagem ele deseja transmitir ao leitor, a sua intenção comunicativa e o diálogo que o texto cria com outros enunciados anteriores a ele. Logo, a leitura de textos nas aulas de literatura não pode encará-los como fechados em si mesmos, mas sim buscar no momento histórico em que foram produzidos, na biografia e nas ideias de seu autor, bem como nos textos que dialogam com eles, pistas para melhor compreendê-los. A dialogicidade entre textos pode ser percebida a partir de referências explícitas ou implícitas a outras obras (como personagens ou trechos sendo citados), a continuidade, desenvolvimento ou refutação de uma ideia trazida em um texto anterior, entre outros fatores.

Candido (2011, p. 189) defende a literatura como um direito humano indispensável, visto que em todas as sociedades humanas de todas as épocas produziu-se literatura e que não é possível passar as vinte e quatro horas do dia sem a fabulação (ainda que apenas de forma involuntária, através dos sonhos). Para o autor, a literatura se configura como um bem incompressível mesmo não garantindo a sobrevivência física porque garante a integridade espiritual ao ser humano. Sua falta teria, portanto, efeito de desorganização pessoal e mutilação da personalidade, o que impacta não apenas o indivíduo, mas também o equilíbrio social.

O autor também destaca o caráter humanizador da literatura, que equivale à educação familiar, grupal e escolar, pois as histórias de um povo são escritas a partir de seus valores, crenças e costumes, fortalecendo nos seus membros a sua participação neles. É importante explicar que, para Candido (2011, p. 182), humanização é:

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de

penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Há uma aproximação entre Candido (2011) e o pensamento freireano tratando-se desse conceito. Freire (1987, p. 104) enxerga na humanização a vocação de todos os seres humanos. A concebe como a busca por *ser mais*, a atitude de exercer a própria liberdade em conformidade com a dos demais e assumir sua autêntica identidade. Freire (1997) acrescenta que a humanização vai além das condições materiais, pois é possível comer bem, dormir bem e não se humanizar. Para Freire (2000, p. 39-41), “o ser humano tem uma vocação para intervir no mundo a partir de uma curiosidade que o leva a alcançar a razão das coisas”. Essa intervenção, segundo Freire (2000, p. 55), “o distingue dos animais porque ele age intencionalmente e pode avaliá-la”. O que as definições dos dois estudiosos têm em comum é a noção de que a humanização é indispensável e está ligada à subjetividade dos indivíduos.

Essa linha de pensamento é contrária à tendência educacional neoliberal discutida no primeiro capítulo, visto que entende que o fim último da formação escolar não é produzir funcionários “competentes” para o mercado de trabalho. Ao contrário, preocupa-se com o desenvolvimento de aptidões que contribuirão com a vida pessoal do educando, seu bem-estar e sua inserção no mundo. É propícia para pensar o ensino de literatura, uma disciplina que não se encaixa na transmissão de saberes imediatamente úteis para o estudo ou o trabalho, tampouco na crença de que só aquilo que pode ser medido é válido, como apregoa o neoliberalismo em sua base nitidamente positivista.

Candido (2011) aproxima-se da noção freireana de “ler o mundo”, pois argumenta que, através da experiência de entrar em contato com uma obra literária de estrutura organizada e linguagem articulada, o sujeito torna-se capaz de organizar com mais facilidade a própria mente, os próprios sentimentos e a própria visão de mundo. Ou seja, a leitura não tem um fim em si mesma, mas altera profundamente a forma como o indivíduo se relaciona consigo mesmo, com os outros e com o mundo, podendo ser emancipadora se bem trabalhada.

Petit (2009, p. 101) corrobora com essa visão, afirmando que a literatura tem efeitos mais amplos do que se costuma atribuir a ela, como a maior chance de sucesso nos estudos e de inserção no mercado profissional, ocasionados pelo domínio do código linguístico. Para a autora, a familiaridade com a língua escrita

também favorece a atuação cidadã, promove a integração de sociedades pluriculturais, desenvolve a capacidade de elaborar sentidos sobre a sua vida e sua identidade e permite conhecer a si mesmo e ao outro.

Dáí entendemos a relevância de ensinar literatura no Ensino Médio, quando os estudantes estão passando pela adolescência: por meio da leitura de narrativas nas quais os personagens elaboram com clareza as ações vividas por eles, os efeitos delas, a sua identidade e os seus sentimentos, o sujeito aprenderá a pensar criticamente sobre a sua própria realidade, sua identidade e seus sentimentos. Assim, se tornarão mais conscientes sobre o seu contexto de vida e poderão pensar de forma autônoma em soluções para os problemas que enxergam nele.

Calvino (2002, p. 7), por sua vez, volta o seu olhar para o efeito das obras literárias nas experiências futuras dos jovens, afirmando que a literatura tem o potencial de formá-las, "fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escala de valores, paradigmas de beleza". O autor entende que essa influência é tão forte no leitor que permanece no seu inconsciente mesmo quando o enredo do livro é esquecido. Todavia, ressalto que a concordância com esse pressuposto não equivale a situar a literatura como um dos conhecimentos dos quais o educando só poderá tirar proveito na vida adulta, mas de reconhecer que esta tem efeitos a longo prazo também.

A visão de Petit (2019, p. 50) é similar: os livros não só nos fazem crescer pelas ideias que enunciam, mas pelas associações e descobertas que provocam indiretamente, bem como pelas lembranças que evocam. E, segundo a pesquisadora, essas são as memórias que permanecem muito tempo depois de termos esquecido grande parte da história e que nos motivam a retornar a ela buscando tornar a realidade material mais suportável.

Ao afirmar que a literatura deve formar estudantes críticos e autônomos, tomamos como referência o entendimento freireano desses conceitos. Conforme Moreira (p. 128), Freire entende criticidade como "a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la". Freire (1987, p. 16) observa que "a conscientização é o processo de questionar o status quo, levar os estudantes a tomarem consciência das injustiças, dos problemas sociais, dos mecanismos que buscam pôr obstáculos à sua liberdade". Ademais, a perceber que

as realidades injustas não são fixas, que são resultado da ação humana, e que por isso é possível trabalhar a favor da própria humanização e da dos demais.

Martins (2021, p. 344) caracteriza a consciência crítica como humilde, investigadora, inquieta, questionadora, problematizadora e autorresponsável. Isso está de acordo com o que Borges (2021, p. 383) propõe: “a denúncia de situações injustas e a responsabilização pelo outro a fim de construir a justiça, tendo em vista que, conforme o pensamento de Paulo Freire, a educação e a libertação ocorrem em comunhão”. Para Freire (1987), a libertação é necessária frente a uma condição de opressão, situação que motiva a criação da pedagogia do oprimido. Uma vez que a violência dos opressores é desumanizante, os oprimidos precisam lutar para restaurar a própria dignidade e a dos opressores, uma vez que a vocação ontológica do ser humano é humanizar-se, e que fazer do outro menos é desumanizar também a si mesmo. Na perspectiva freireana, a educação tem um papel fundamental para que a libertação aconteça, tendo em vista que se chega a ela através “da práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 1987, p. 20).

Segundo Aguiar (1988, p. 28), o papel da literatura, assim como das demais artes, é “captar o real e repassá-lo criticamente, sintetizando-o de modo inovador, através das infinitas possibilidades de arranjos dos signos”. Por isso defendemos que, ainda que a literatura não tenha caráter utilitarista, pode, pela riqueza dos temas que aborda e pelo desenvolvimento linguístico que oferece, auxiliar na formação de cidadãos mais conscientes.

Para Freire (1979, p. 16), “a conscientização implica a utopia, que não é o irrealizável, mas a dialética entre denunciar aquilo que desumaniza e anunciar aquilo que humaniza”. Ao mesmo tempo que defende que é preciso ter um conhecimento profundo da realidade para denunciá-la, o pesquisador acredita que a transformação radical do mundo exige a esperança de superar suas falhas.

Portanto, não é uma prática estéril, que visa apenas a discussão em sala, mas que está orientada para a liberdade, para as transformações sociais e a superação dos problemas abordados. Após identificar um determinado problema e pensar nas suas causas, os educandos podem pensar criticamente em soluções que beneficiem a todos, independentemente de grupos ou classes sociais. Se não vê com bons olhos a teoria que não conduz à prática, Freire (1987, p. 109) também rejeita “a prática não fundamentada na teoria, argumentando que ela se torna mero ativismo”.

Aguiar (1988, p. 90) postula que nas discussões das aulas de literatura “podem ser abordados aspectos como o comportamento do sujeito frente aos textos, os desafios enfrentados, como eles foram superados e como as dificuldades que permaneceram após a leitura podem ser enfrentadas”. Se estabelecerão também questões de preferência quanto à temática e outros elementos textuais, bem como a transposição do que foi lido para a realidade dos estudantes, considerando seus conhecimentos escolares e suas vivências pessoais.

A autora explica que isso os ajudará a entender como a mobilização de todos esses saberes “contribui para entender o texto literário e encarar os problemas encontrados” (AGUIAR, 1988, p. 90). Logo, percebemos que a prática pedagógica de Aguiar (1988) é influenciada pelo pensamento de Paulo Freire, pois o ensino de literatura é entendido como um meio para intervir na realidade com mais consciência.

Colomer (2007, p. 70) entende que a literatura propicia a conscientização por ensinar a compreender mais do que é dito explicitamente e aumentar a capacidade de analisar e julgar o que se vivencia. Para a autora, isso significa adquirir o conhecimento necessário para perceber estratégias persuasivas que compõem discursos e notar as nuances e contradições nos acontecimentos. Tudo isso diz respeito ao amplo conhecimento de mundo que Paulo Freire considera necessário para transformá-lo.

A fim de que a ação transformadora se efetive, Freire (1987, p. 16) observa que “é necessário que a prática educativa envolva os educandos, despertando neles o desejo pela liberdade, o qual superará o medo de intervirem na sociedade e de serem livres”. Logo, de acordo com o educador, a ação docente não se resume à explicação dos problemas da estrutura social, mas exige escuta das experiências dos estudantes, permitindo que eles se insiram criticamente na práxis. “É necessário que o docente reconheça que os estudantes trazem conhecimentos válidos da situação do mundo (FREIRE, 1987).

Por isso, Freire (1997) defende que os saberes de experiência feitos com que os educandos chegam à escola (mesmo as crianças), de ordem linguística, matemática, científica, religiosa etc., não sejam desprezados. O interesse do docente por esses conhecimentos não implica uma aderência a eles, mas permite a ele conhecer o ponto de partida do qual estão saindo para elaborar conhecimentos mais complexos (FREIRE, 1987).

Além disso, a educação libertadora demanda que o professor acredite que o educando é capaz de mudar, de se aprimorar, de agir bem. De forma complementar, o estudante precisa confiar no docente por saber que o seu agir é benevolente. Essa confiança externa depositada pelo educador pode mover o educando que não crê nas próprias habilidades, de forma a levá-lo a superar uma visão negativa de si e a completa dependência de superiores que ferem a sua dignidade. Tornar-se dependente de tal maneira implica uma visão errônea de mundo, motivo pelo qual a educação libertadora passa pela formação cultural que contribui para a compreensão mais lúcida do meio em que se vive (FREIRE, 1987).

O processo educativo é caracterizado pela reflexão crítica entre os dois, com vistas a desvelar a realidade em sua totalidade, considerando a relação de uma questão social com outras. Com isso, começam a perceber que o mundo não é estático, que está em constante mudança, bem como os indivíduos que habitam nele. Logo, a educação problematizadora colabora para que os sujeitos tomem consciência de que são inacabados e que busquem ser mais, além de quererem humanizar-se com solidariedade pelos outros (FREIRE, 1987).

Aguiar (1988, p. 86) apresenta o ensino de literatura “no método recepcional, isto é, aquele que se preocupa com o ponto de vista do leitor e a sua interpretação da obra”. A pesquisadora explica que este método está fundamentado na discussão oral e escrita, consigo mesmo, com o educador, os outros educandos e a comunidade. Além disso, propõe quatro critérios para o sucesso desse método:

- 1) Efetuar leituras compreensivas e críticas
- 2) Ser receptivo a novos textos e a leituras de outrem
- 3) Questionar as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural
- 4) Transformar os próprios horizontes de expectativas bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social (AGUIAR, 1988, p. 86).

Consideramos que esse método é favorável à formação de sujeitos autônomos e conscientes da realidade, por permitir a expansão dos conhecimentos dos estudantes de forma dialogada e crítica. A abordagem recepcional segue a perspectiva pedagógica freireana e rejeita o modelo pragmático vigente. Ainda que não cite explicitamente a abordagem recepcional, Freire (2022, p. 80) sustenta que “a leitura pode ser uma atividade ativa, se o sujeito estiver pronto para ler em postura de indagação, retirando o que não é dito, adivinhando fatos, convencendo-se de ideias

ou chegando a conclusões”. O autor mostra que é preciso estar disposto a discordar do autor e que, para bem interpretar uma obra, é preciso conhecer o contexto histórico, cultural, ideológico e político de um autor.

Como Freire (1987), Petit (2019, p. 17) compreende a educação como um convite para conhecer melhor o mundo. A pesquisadora explica que a transmissão cultural, que inclui o ensino de literatura, tem como finalidade apresentar às novas gerações o mundo que as gerações anteriores receberam, construíram e amaram. Tal ação está orientada para que o educando conheça o que o precedeu e, a partir daí, consiga atuar com autonomia, simbolizar as contrariedades vividas, enfrentar as grandes questões humanas e escrever sua própria história. Ademais, a perspectiva de Petit (2019) relaciona-se com o ensino freireano tendo em vista que Freire (2022, p. 68) entende que “a educação permite continuar ou mudar a experiência histórica que se acumula”.

Portanto, a grandeza da transmissão da cultura aos mais jovens advém de dois aspectos. Por um lado, a percepção de que outros estiveram no mundo antes deles, agiram nele e deixaram o seu legado. Conhecer que há algo anterior a si e maior do que eles evita que os indivíduos cresçam centrados em si mesmos, que ajam apenas a serviço das próprias vontades. Ademais, os põe em contato com os ideais nobres que motivaram grandes feitos, oferecendo-lhes referências de como se posicionar em sociedade. Por outro, saber que houve transformações sociais e produção de novos conhecimentos que construíram o mundo que eles habitam produz o entendimento de que a realidade é passível de mudanças. Esse conhecimento demonstra que, assim como os seus antepassados, eles são chamados a intervirem na realidade, aprimorando-a para o bem dos que os cercam e das gerações futuras.

Para Candido (1972, p. 6), a literatura comporta uma “força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade”, pois, assim como as vivências reais, expõe o indivíduo a altos e baixos, ao bem e ao mal. Portanto, alerta para o fato de que esta não é edificadora nem corruptora por si só; seu efeito será resultado do uso que leitores e mediadores de leitura (professores, bibliotecários, pais, familiares...) fizerem dela. Conforme o autor, mesmo obras literárias aparentemente comprometidas com as questões sociais podem ser alienadoras se construírem estereótipos e idealizações em torno das minorias que representam. Penso que isso nem sempre invalida a seleção desses livros para a leitura sistematizada, visto que uma abordagem questionadora do seu conteúdo pode ensinar os educandos a

duvidarem dos discursos aos quais são expostos e a formularem o seu próprio pensamento a partir da realidade que vivenciam.

Candido (1972, p. 6) ainda exprime que frequentemente os temas considerados desagradáveis pela sociedade ganham espaço de discussão através das obras literárias. Dessa maneira, acreditamos que a experiência com textos literários contribui para o desenvolvimento da consciência crítica, pois aproxima o sujeito da experiência humana em suas variedades, sem poupar os mais jovens de temas negativos ou sensíveis que seriam evitados em outras circunstâncias.

Com a tomada de consciência da realidade, o estudante se torna autônomo. A autonomia é um tema caro para Freire (2022, p. 140), para quem “o ato de ensinar trata-se de desafiar o estudante a assumir o objeto de conhecimento em torno do objeto estudado”. De acordo com o autor, o professor que aprendeu a assumir o ato de conhecer, estudou e se tornou capaz, está apto a preparar o estudante para trilhar o mesmo caminho.

Segundo Freire (2011, p. 69), a “autonomia é uma prática que envolve diálogo entre educador e educando e que exige a curiosidade dos dois para pesquisar sobre temas do seu interesse”. Esse diálogo não necessariamente resultará em um consenso entre os sujeitos ou fará com que o estudante concorde com o professor, pois este deve respeitar a identidade de quem está educando. Nele, os participantes aprendem e crescem com as diferenças. Leite (1983, p. 112) se aproxima da pedagogia de Paulo Freire, pois defende um ensino literário que reconheça as diferenças individuais, com suas crenças, valores e hábitos linguísticos, e as aproveite para a sua libertação através do diálogo, da convivência do amor e da busca por respostas às questões fundamentais.

De modo similar, Aguiar (1988, p. 87-88) opina que “o ensino literário demanda uma contrapartida do estudante, que deve estar disposto a ter seu universo desafiado e alargado por algo inesperado, assim como distanciar-se dos seus horizontes culturais, questioná-los e adotar novas ideias”. A educadora sugere que o professor preveja estratégias de ruptura e transformação do horizonte de expectativas dos seus educandos, a partir dos valores, crenças, estilos de vida, preconceitos e preferências da turma. Acrescenta que esses aspectos podem ser conhecidos pelas experiências anteriores com outras leituras, pelas ideias expostas nos debates, por respostas a entrevistas e questionários, observação do seu comportamento, entre outros.

Para Freire (1997), não convém que o educador simule neutralidade, como se aquilo que ele ensina estivesse dissociado de quem ele é, mas que, defendendo a sua tese, respeite e estimule o discurso contrário por parte do estudante. Dessa forma, ensina que o seu pensamento não é o único correto, que os educandos podem fazer outras escolhas. O pesquisador explica que "esconder verdades, negar afirmações, impor princípios, castrar a liberdade do educando ou puni-lo, não importa como, porque não aceite" o discurso do professor é ceder a sectarismos e agir de forma incoerente (FREIRE, 1997, p. 43)

A partir do pensamento de Colomer (2007, p. 66), podemos entender a pertinência de tal relacionamento entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: para a autora, é através da escuta que o docente descobre se os estudantes conseguiram se apropriar dos conceitos que estudaram nas aulas de literatura, pois o juízo de valor que ele faz das obras lidas revelará a presença ou a ausência da metalinguagem literária. Acrescentamos que o diálogo informará ao professor se o educando foi capaz de receber a leitura de forma crítica. Portanto, no diálogo entre educador e educando, importa tanto o conteúdo quanto a forma.

Além da participação no diálogo, conforme Freire (2011), a autonomia é exercida pelos estudantes pela tomada de decisões, que serão assumidas eticamente por eles. Segundo o educador, o professor dará a eles a possibilidade de escolherem conforme as suas capacidades, considerando, entre outros fatores, a sua faixa etária. Desse modo, a autonomia vai aumentando gradualmente e sendo educada para o respeito aos demais. Isso não exclui a ação própria do docente, que ajudará o educando em seu trabalho para que produza inteligência do que é estudado (FREIRE, 2011).

No entanto, o professor oferecerá outros materiais para que a aprendizagem não ocorra apenas pela escuta do seu discurso, mas promova o debate, a discussão, o diálogo. O autor argumenta que a autonomia é um direito do educando, não uma regalia por bom comportamento, portanto, deve ser respeitada sempre. Nessa visão de ensino, o estudante mantém a sua curiosidade aguçada, é estimulado a arriscar-se na busca do conhecimento (FREIRE, 2011). Para Freire (2022, p. 228), o educador deve ter "uma postura humilde e aberta a continuar aprendendo, de modo que aspire a levar o estudante para além do que ele mesmo conhece até o momento presente, porque reconhece que o seu conhecimento é insuficiente".

A literatura pode ser especialmente enriquecedora no processo de guiar os estudantes a conhecerem o mundo por si mesmos e formarem opiniões com autonomia, visto que, conforme Todorov (2020, p. 78), o autor não impõe teses ao leitor quando descreve personagens ou acontecimentos. Com isso, convida o seu interlocutor a ser ativo e formular a sua própria interpretação. Esclarecemos que, mesmo quando o autor manifesta seus posicionamentos pessoais na obra, a ficcionalidade e a agradabilidade do texto narrativo favorecem que estes se apresentem de modo não impositivo, aberto a discordâncias. Ademais, o exercício de interioridade que envolve a leitura torna propício que o sujeito pare para construir o seu próprio pensamento a respeito do tema discutido.

Cosson (2021, p. 23) contribui com a educação libertadora e conscientizadora ao sugerir “uma prática educativa que estimula a curiosidade, o desenvolvimento da própria opinião e a escuta de pontos de vista alternativos: a criação de círculos de leitura”. Apesar de serem fundamentados na prática freireana para a alfabetização de adultos, trata-se de uma estratégia pensada por Cosson para o ensino literário, em particular dos jovens.

O autor os define como uma prática de leitura compartilhada na qual "os leitores discutem e constroem conjuntamente uma interpretação do texto lido anteriormente" (COSSON, 2021, p. 9). Também explica que os círculos de leitura, assim como os círculos de cultura, de Freire, entendem que a leitura é uma conversa entre leitor, autor, texto e contexto em que a obra foi produzida, alinhando-se, portanto, à perspectiva bakhtiniana. Cosson (2021) afirma que os círculos de leitura incentivam e consolidam práticas de leitura e de socialização fundamentais para a formação integral do educando e para que este se torne um leitor mais maduro.

Segundo Freire (2000), os círculos de cultura foram implementados para que os estudantes pudessem ganhar consciência ao invés de serem alfabetizados mecanicamente, de modo que, ao escreverem, emitissem os próprios juízos. Essa abordagem, de acordo com o autor, envolvia a interpretação coletiva de textos e a reflexão acerca do modo como os textos se aproximam da realidade do educador e dos educandos. A tomada de consciência partia da seleção de temas geradores, isto é, do diálogo entre educadores/as e educandos/as para definirem temas significativos, que revelam aspirações, motivos e objetivos dos sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2000). Portanto, os círculos de cultura, espaços de educação informal, possibilitam a leitura da palavra pela leitura

do mundo, e a leitura do mundo pela leitura da palavra numa relação dialética mediada pelo diálogo.

Para Pedreira, Pinheiro e Bezerra (2020, p. 108), os círculos de leitura retomam aspectos essenciais para tal metodologia:

valoriza a opinião das crianças e jovens, abrindo espaço para exposição de seus posicionamentos e questionamentos; coloca como função do professor-mediador o planejamento dos momentos de partilha literária, criando possibilidades de diálogos e questionamentos a respeito da obra ou trecho do livro lido pelos alunos; traz como ideal pretendido a ampliação do campo de experiências dos alunos, considerando o interesse literário dos estudantes para, a partir dali, possibilitar-lhes o contato com outras obras.

Para Freire (1985, p. 24), a pergunta é o início do conhecimento, pois é o ponto de partida para buscar as respostas. O educador afirma que “o docente não deve apresentar respostas que não condizam com a curiosidade do educando, mas antes ensiná-lo a perguntar, valorizando todos os seus questionamentos e não lhe negando respostas”. Freire (2022, p. 168-169) complementa que “é natural que os estudantes tenham perguntas ingênuas, mas que um educador crítico entende que a emancipação é um processo que se faz pela práxis, motivo pelo qual as recebe com paciência e atenção às necessidades dos educandos”.

Ao adotar os círculos de leitura nas aulas, evita-se que o ensino fique limitado a leituras de fragmentos de texto e exposições do professor que não cativam os estudantes. A estratégia os convida a assumirem uma postura mais ativa e dá voz aos seus interesses, dúvidas e inquietações. A partir disso, o conhecimento literário é buscado de forma coletiva e autônoma, com o professor como mediador.

Pereira, Pinheiro e Bezerra (2020, p. 107) descrevem o professor mediador como aquele que, durante os círculos de leitura, “instiga o grupo ao exercício da compreensão textual e à mobilização dos conhecimentos prévios, ajudando estabelecer relações entre o texto lido e os saberes de experiência dos alunos”. Leite (1983, p. 101) explica que “não é necessário que as aulas expositivas sejam abolidas, mas que respondam a indagações reais dos estudantes, de modo que eles se sintam motivados e interessados”.

Isso significa que é possível que o professor mediador expresse a sua própria interpretação ou discorra sobre uma bibliografia que ponha em evidência como determinada obra literária tem sido interpretada pelos críticos. Porém, em um contexto educativo crítico, isso ocorrerá de forma aberta aos questionamentos e opiniões dos

educandos, possivelmente de forma relacionada ao que o grupo já discutiu anteriormente e com o intuito de gerar novas conversas.

Colomer (2007, p. 145) não trata especificamente dos círculos de leitura, mas atesta que a discussão em grupos pode contribuir para que os estudantes desenvolvam uma interpretação mais complexa do texto livro e entendam que as obras literárias carregam diferentes níveis de significado. A autora argumenta que o trabalho em equipe permite entrar em contato com a dimensão socializadora da literatura e desenvolve o senso de comunidade com outros leitores. Ademais, os círculos propostos por Cosson (2021) se encaixam nas situações citadas por Colomer (2007, p. 116) para que os educandos progridam na literatura:

projetos ou unidades prolongadas de trabalho, leitura em várias ocasiões a cada dia, releitura das obras, atividades de resposta criativa, um tempo de leitura individual, estímulo às recomendações mútuas, um bom acervo de livros e intervenções do professor, com perguntas e comentários que estimulavam tanto a prestar atenção aos detalhes e sentimentos suscitados, como a observar e apreciar as obras.

Essa consideração se justifica, pois os círculos de leitura demandam que um mesmo livro seja lido e relido ao longo de semanas, sendo o principal intuito aprender a desenvolver intensamente o trabalho com uma leitura, não tanto aprender de um livro específico. Para isso, os capítulos de livro são divididos em um cronograma e, antes de cada encontro, os estudantes ficam responsáveis por lê-los individualmente e tomarem notas para a discussão coletiva. Cada um terá uma função determinada pelo grupo, como resumir o capítulo, formular perguntas que motivarão a conversa, analisar uma personagem etc. O professor intervirá nas equipes, as incentivará a refletirem sobre o próprio progresso e apresentará modelagens para a turma que os auxiliarão a desempenhar as diferentes partes do processo (COSSON, 2021, p. 30).

Cosson (2022, p. 96) explica que o compartilhamento da leitura deve proporcionar um saber coletivo e aprofundado sobre a obra, bem como mostrar que o texto literário não se esgota, visto que as diferentes interpretações não podem ser postas em oposição, mas se amplia pelas abordagens que provoca. Acreditamos que essa estratégia possa ser útil para que os estudantes se tornem mais autônomos, pois Cosson (2021, p. 42-44) defende que eles participem ativamente da escolha dos livros que serão lidos, trabalhem em equipes e ponham em prática as estratégias de leitura apresentadas pelo professor entre si, contando com a interferência do docente quando necessário.

Cosson (2022, p. 31-33) estipula os seguintes critérios para que um texto seja escolhido pelo professor para leitura coletiva: que seja uma obra considerada difícil de ser lida e com valor simbólico, a fim de justificar o esforço da leitura conjunta; que permita contato imediato com o presente dos alunos e que traga uma informação nova ao professor. Assim, pode-se dizer que o pesquisador refuta os ideais que apregoam que o currículo deve estar quase integralmente voltado para o futuro do estudante, em especial para a sua entrada no mercado de trabalho. O autor também se aproxima do pensamento freireano ao mostrar que o docente também aprende enquanto atua profissionalmente, que é um ser incompleto e deve continuar buscando o próprio aprimoramento.

Outra aproximação entre os dois é a participação do grupo discente na definição de leituras. Freire (2022, p. 185) entende que “o currículo vai além do conteúdo programático, englobando todo o conjunto de atividades da prática educativa, e que o estudante tem direito de contribuir com ele, ao menos dando sugestões”. O autor explica que o professor, tendo mais conhecimentos e experiência, completaria as lacunas deixadas por eles, explicando por que precisam tratar de determinados temas e ensinando-lhes a tratarem dos temas que lhes interessam do ponto de vista científico. Os círculos de leitura permitem que os estudantes proponham títulos para leitura, bem como organizem votações e debates para definir o que será lido, com a condução do professor. Nesses processos, surge a necessidade de pensar por si mesmo a fim de propor critérios e argumentos que contribuam para a seleção dos livros.

Concluimos, com isso, que a estratégia apresentada por Cosson (2022) constitui uma experiência singular de definição de um currículo. Enquanto em outras disciplinas menos ligadas à subjetividade os estudantes talvez não tivessem condições de planejar o currículo, conforme Freire (2022, p. 185), no ensino de literatura é possível que eles tenham um papel ativo mesmo sem conhecer conceitos complexos da área, pois será responsabilidade do professor investigar como estes podem ser trabalhos nas obras escolhidas.

Parece-nos que o ensino de técnicas interpretativas e conceitos literários ganha sentido com os círculos de leitura, já que os estudantes poderão se apropriar deles e, posteriormente, utilizá-los para decifrar profundamente os textos que lhes interessem, sem depender de explicações de terceiros. Outra vantagem é que transformam as aulas de literatura, sem tirar delas a sistematização, em momentos

mais agradáveis e livres, em que se pode conversar, trocar opiniões e experiências, em oposição à mentalidade atual de que se deve ser útil a todo momento.

Defendemos a ideia de que autonomia interpretativa pode ser trabalhada gradualmente (não só através dos círculos de leitura, mas no ensino literário como um todo), como propõe Freire (2011), na medida em que o professor intervém na medida necessária para o grau de letramento dos educandos em questão. Se, inicialmente, as suas impressões são demasiadamente rasas, é necessário que o docente incite a discussão trazendo chaves de leitura, promovendo a percepção de ideias mais sutis da obra, caracterizando os personagens, etc. Conforme percebe que seus estudantes conseguem fazer análises mais complexas, associando diferentes símbolos e ideias, pode deixar que o diálogo entre colegas seja mais livre, menos orientado.

Além disso, Colomer (2007, p. 183) entende que há espaço para uma breve exposição por parte do professor, após a conclusão das atividades interpretativas por parte dos estudantes. Segundo a pesquisadora, leitores que atingiram a compreensão e o efeito de uma obra gostam de ouvir as interpretações que leitores especializados fazem do texto. Desse modo, a exposição do docente ganha sentido por contribuir com a fruição literária dos seus educandos. Nessa prática exercita-se aquilo que é proposto por Paulo Freire quanto à não-neutralidade do professor, pois ele expressa o seu posicionamento acerca da leitura realizada sem, contudo, colocar-se como o único capaz de lançar hipóteses sobre um texto literário nem tolher a experiência dos estudantes com ele.

Todorov (2020, p. 82) propõe outra forma de abordar a gradualidade dos conhecimentos no ensino literário: para o autor, é válido começar com livros populares (mas não de baixa qualidade) para motivar os educandos a adquirirem o hábito da leitura e darem os primeiros passos na construção de uma imagem coerente do mundo, que se tornará mais densa e complexa conforme têm contato com leituras de nível superior. Leite (1983, p. 45) concorda com tal abordagem, afirmando que a acolhida dos textos que os estudantes leem em casa e que antes eram reprimidos pela escola é um bom ponto de partida e que tende a desempenhar um papel terapêutico e libertador.

De forma relacionada, Aguiar (1988, p. 25) propõe critérios para a progressão da complexidade das leituras com o objetivo de romper a acomodação do leitor, mobilizá-lo a posicionar-se e expandir suas vivências culturais e existenciais:

partindo das preferências do leitor, o trabalho deve orientar-se, de maneira dinâmica, do próximo para o distante no tempo e no espaço. Isso significa optar, primeiramente, por textos conhecidos de autores atuais, familiares pela temática apresentada, pelos personagens delineados, pelos problemas levantados, pelas soluções propostas, pela forma como se estruturam, pela linguagem de que se valem. A seguir, gradativamente vão-se propondo novas obras, menos conhecidas, de autores contemporâneos e/ou do passado, que introduzem inovações em alguns dos aspectos citados.

Para Freire (2011, p. 15-16), a leitura autêntica e crítica é aquela em que o leitor se torna sujeito da sua compreensão, passando a "pensar certo". Para o educador, o pensar certo está relacionado à humildade, à ética e à beleza de estar no mundo e intervir nele. Por isso, defende que os saberes que os estudantes trazem sejam valorizados e articulados com os conteúdos escolares. Com esse processo de reflexão, o educando é capaz de superar a curiosidade ingênua, formada pelo senso comum, e alcançar a curiosidade epistemológica, que é aquela que se torna mais rigorosa metodologicamente e, portanto, mais exata. Todavia, Freire (1997) esclarece que a superação do senso comum não deve partir de uma postura de desprezo a ele.

Para Pereira, Pinheiro e Bezerra (2020, p. 107), é importante que a escola ofereça uma experiência de leitura de deleite, aparentemente desinteressada, de modo que os estudantes consigam transitar por diferentes espaços e sentimentos, bem como refletir sobre a vida, construindo sua visão de mundo a partir dos sentidos que a obra literária desperta. Portanto, os autores argumentam que tal vivência faz passar da condição de ingenuidade para a curiosidade epistemológica, ambas descritas por Freire.

O pensamento de Paulo Freire sobre a leitura autêntica dialoga com o de Todorov (2020, p. 49), que salienta o poder da beleza para impactar leitores ao afirmar que reconhecer uma dimensão estética em todos os tipos de atividades e de produção é uma característica humana universal. O autor explica que a ideia não é que a literatura seja alienada, autossuficiente em sua própria beleza, mas que esta esteja relacionada ao que é verdadeiro, isto é, englobando a busca pelo conhecimento, e bom, articulando-se com a moral das práticas humanas cotidianas.

Não só descarta a concepção de "arte pela arte", segundo a qual a única função da arte é ser bela, sem preocupações morais, espirituais ou sociais, como nega que esta seja possível, pois o escritor estará sempre imerso no conhecimento e na moralidade de seu tempo, ainda que de forma velada, como que sugerindo ideias

ao leitor. Não é possível a ele apartar essas questões da sua arte a fim de alcançar a neutralidade e a estética pura (TODOROV, 2020, p. 60).

Candido (2011, p. 193) concorda que a estética seja relevante, mas que não pode ser independente. Para o autor, a estrutura está a serviço do conteúdo, funcionando como um modelo ordenado que conduz à superação do caos. Observando a organização de um poema, com seu esquema de rimas, sua sonoridade e demais elementos, o leitor torna-se capaz de organizar-se internamente e, em seguida, de organizar o seu exterior.

Candido (1972, p. 3) complementa que estrutura e conteúdo estão interligados, pois a compreensão da forma depende em grande parte do contexto em que o texto foi escrito. A partir desses conceitos, é possível refutar o ensino literário que busca desvelar apenas os elementos internos do texto. Porém, há de se ter cuidado para não sucumbir a outro extremo, em que só os temas dos livros são tratados em nome da conscientização, tendo em vista que o exercício de estudar a estrutura a fundo do texto é oportuno para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Freire (1981, p. 9) compartilha da mesma perspectiva ao elucidar que a linguagem e a realidade são inseparáveis porque a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Recomenda que os conceitos linguísticos sejam estudados a partir de textos, levando em conta que os objetos de estudo são vivos como os falantes que os empregam. De acordo com o autor, a leitura na escola deve estimular a curiosidade do educando, além de respeitar a sua criatividade e sua responsabilidade.

Adicionalmente, para Freire (2000, p. 21), “a educação deve denunciar a realidade problemática e, concomitantemente, anunciar uma nova realidade possível”. A literatura apresenta-se como meio propício para que isso aconteça. Ao mesmo tempo que tem grande força para discutir temáticas sociais, representando personagens minoritários e suas vivências, desperta a propensão a sonhar com novas possibilidades ou a inspirar-se em personagens virtuosos que superam as condições às quais estão submetidos.

Essa esperança é comunicada não só pelo enredo das narrativas, mas também pela beleza que faz parte de textos literários de todos os gêneros. É exemplo disso a produção literária de Conceição Evaristo, na qual a representatividade social, em especial da figura da mulher negra, e a crítica a situações de opressão coexistem com relações humanas sublimes, personagens de caráter elevado e desfechos que transmitem a expectativa por transformações.

De acordo com Petit (2019, p. 23), além de apresentar o mundo às novas gerações, é preciso ensiná-las a amá-lo, pois somente dessa maneira estarão dispostas a se responsabilizarem por ele. Esse pensamento se entrelaça com a proposta freiriana de denunciar e anunciar. Parece-nos que não cabe ao educador deformar a realidade, fazendo com ela pareça mais bonita, melhor do que de fato é. Fazê-lo seria criar sujeitos que não entendem o mundo adequadamente, que não pensam criticamente sobre as suas falhas. Contudo, sua denúncia não pode ser fatalista a ponto de desmotivar o estudante, isto é, de torná-lo temeroso diante dos problemas que se apresentam a ele e crente de que é incapaz de tomar qualquer atitude para superá-los. Assim, além de escutar o anúncio de que um novo mundo é possível, o estudante precisa ser convencido que vale a pena estar nele, engajar-se e sacrificar-se pela sua transformação. Nesse sentido, é missão do educador mostrar a face rude da realidade presente e a beleza da realização da utopia.

A aquisição dos saberes exigidos para interpretar um texto por si só é fundamental para que o estudante continue sua trajetória leitora após a conclusão de sua educação formal. Aplicando as estratégias de análise literária do qual se apropriou, bem como evocando o seu repertório de referências simbólicas, o indivíduo terá acesso aos sentidos mais profundos das obras que selecionar por si mesmo, podendo chegar a níveis de leitura mais elevados do que seria executável no seu período escolar. E, com novas experiências de vida, de leitura e de outras áreas do conhecimento, poderá tirar novas conclusões ao reler os textos que conheceu na juventude.

Frye (2017, p. 110) entende que a literatura e as ciências humanas têm um mesmo princípio, sendo que os mitos e imagens literárias dão forma a todas as estruturas constituídas sobre palavras. Todorov (2020, p. 77) exprime que a leitura literária se diferencia das ciências humanas pela forma como propaga conhecimento. Ou seja, a partir dos conceitos de Frye (2017) e de Todorov (2020), podemos afirmar que as duas áreas provêm de uma única fonte, mas se dividem conforme as sociedades humanas se desenvolvem. Para Todorov (2022, p. 77), enquanto as ciências voltam-se para o universal para extrair leis gerais que podem ser comprovadas ou refutadas, a literatura se detém nas experiências particulares.

Segundo o autor, esta não pretende criar teorias ou leis, mas preservar a riqueza da vida e desvelar a verdade sobre a essência de um ser, de uma situação ou do mundo. A veracidade de uma obra literária, portanto, será determinada pela

adesão dos leitores a ela, isto é, se ela é crível, se o seu mundo interno é coerente. Essa forma propositiva da literatura, em contraste com a coercitiva da ciência, tem a vantagem de atrair mais adeptos, ainda que as verdades expressas em uma obra sejam desagradáveis de serem reconhecidas (TODOROV, 2022, p. 80).

A literatura permite conhecer mais a experiência humana pela identificação com os personagens, que se assemelham a nós pelas suas experiências, suas emoções, seus pensamentos, seu mundo. Com isso, as nuances da alma humana, difíceis de serem postas em palavras, são reveladas de maneira acessível a um público maior do que os acadêmicos, e talvez de forma que as ciências não consigam exprimir.

Petit (2019, p. 54) nomeia esse processo de apreensão de conhecimentos subjetivos como "decifração inconsciente". Entendemos que esse termo evidencia que os leitores frequentemente desconhecem que estão se desenvolvendo emocional e imaginativamente e, embora passem a representar a si mesmos, aos outros e ao mundo com mais clareza, dificilmente perceberão por conta própria que isso se deve ao ato da leitura. Isso reforça a ideia de que os leitores não leem para adquirir mais informações, mas para encontrar sentido. Ademais, contribuem para assimilar o porquê de a leitura não poder ser valorizada apenas pelos seus fins práticos.

Petit (2009, p. 12) defende que a literatura extrapola os fins pragmáticos que usualmente são atribuídos a ela, centrados unicamente na vida de estudos e de trabalho. A pesquisadora vê nos textos literários potências relacionadas à identidade, por exemplo. Tradicionalmente, o vocabulário amplo adquirido pela leitura é tido como um meio para escrever redações melhores ou ter boa performance em uma profissão que exija escrita formal. A escritora, todavia, transcende os propósitos objetivos ao opinar que o domínio lexical rebuscado dá ao leitor as palavras necessárias para organizar o seu interior (sentimentos, pensamentos, experiências).

Para Aguiar (1988, p. 37), "ler é imergir num universo imaginário, gratuito, mas organizado, carregado, de pistas as quais o leitor vai assumir o compromisso de seguir, se quiser levar sua leitura, isto é, seu jogo literário a termo". Notamos, assim, a relação entre o contato com as obras literárias e a capacidade de organizar a própria mente. Isso ocorre sem que o lúdico, o fantasioso, seja anulado, mas sim que seja tirado do caos.

Por tratar de temas e sentimentos comuns a todos os seres humanos, a leitura dá a capacidade de nomear os próprios estados de espírito, distingui-los, aprender a

lidar com eles e compartilhá-los. Ao nomeá-los, o leitor conhece mais a si mesmo, aprende a escrever sua própria história (PETIT, 2009). É importante notar que essa capacidade encontra pouco espaço em outros ambientes, pois no cotidiano uma linguagem simplificada e mais objetiva é suficiente para garantir a comunicação e que, em outras disciplinas escolares, a linguagem precisa e científica é a mais adequada para os objetivos pretendidos.

Freire (2022, p. 117) também trata da nomeação de componentes da realidade ao discutir a leitura de mundo e a leitura da palavra: "a leitura da palavra, que nós pronunciamos começa a dar-se depois que nós grafamos a palavra que pronunciamos sobre o mundo que nós mudamos. Nós mudamos o mundo, inventamos a palavra enquanto sinal gráfico e aí aprendemos a ler a palavra". Enquanto Petit (2009) trata da nomeação a partir de uma perspectiva mais particular, fundamental para que o indivíduo consiga elaborar o que vive, Paulo Freire atribui a ela um sentido mais coletivo. O autor aponta para a relação entre cultura e linguagem, mostrando como a língua é influenciada pelas transformações sociais ocasionadas pela ação humana.

Tratando da relação entre literatura e identidade, Calvino (2002, p. 9) argumenta que o texto literário se torna como que pertencente ao leitor quando a leitura se dá de forma desinteressada, por amor. Segundo o estudioso, o leitor define a si próprio em relação ou em contraste com os "seus" livros, isto é, aqueles que escolheu para si. Daí tem-se a necessidade de proporcionar momentos e condições materiais para que os estudantes façam as suas próprias escolhas literárias pelo simples prazer de ler, sem a exigência de produzir algo a partir da leitura. Não se trata de tempo desperdiçado, ainda que não se possa perceber de imediato o resultado dessa prática pedagógica.

Colomer (2007, p. 125) adere a essa perspectiva e acrescenta que as escolhas literárias envolvem diversos momentos que formarão a autoimagem do sujeito como leitor: a seleção de um livro atrativo, a avaliação antecipada, a criação de expectativas ou o abandono de um livro que lhe decepcionou. As experiências evocadas pela autora mostram a ligação entre literatura e sentimentos, bem como apontam a importância de romper com a aceleração presente nos currículos escolares brasileiros, para que os educandos possam de fato desfrutar dos livros sem pressa de iniciarem a atividade seguinte. A pesquisadora ainda argumenta que a leitura

individual, silenciosa, de livre escolha e de gratificação imediata são indispensáveis para o desenvolvimento das habilidades literárias.

Todorov (2020, p. 80) explica que, diferentemente do que acontece no mundo real, ao iniciar uma leitura, podemos conhecer de imediato o mundo interno de um personagem, o que possibilita uma compreensão maior do outro. Petit (2019, p. 55) complementa essa questão, expondo que só através da literatura temos acesso ao que pessoas em circunstâncias muito diferentes das nossas viveram, sonharam e pensaram. Para ela, esse conhecimento do interior de outra pessoa conscientiza sobre o milagre da singularidade de cada ser humano, impossibilitando que sejamos indiferentes aos demais.

Ao elaborar a sua subjetividade, o educando pode interpretar e relacionar-se melhor com o mundo exterior, conforme explica Petit (2009, p. 85). Uma das causas desse fenômeno, segundo a autora, é que a leitura desperta o senso de pertencimento a uma humanidade compartilhada, o que transforma as relações interpessoais. Outra delas é o contato com livros que defendem diferentes pontos de vista e fazem o leitor repensar suas opiniões de maneira mais aberta ao outro, muitas vezes rompendo com a perspectiva que os leitores tinham sido ensinados na escola.

Logo, destacamos que ler expande as referências dos estudantes para além do que é comum no seu contexto, mostra que há princípios superiores que podem orientar o agir humano e que ultrapassam a experiência individual. E ainda que os estudantes simplesmente reafirmem as suas opiniões, a leitura poderá movê-los a encarar aqueles que têm uma opinião diferente com mais compreensão e a se esforçar para que ambas as partes convivam em harmonia. Dispondo dessas habilidades, o indivíduo poderá construir a sua identidade pessoal. Assim, fica clara a distinção entre o ensino utilitário de literatura e o humanista, que busca formar o ser humano como pessoa, não somente como funcionário.

Frye (2017, p. 55) aborda uma estratégia literária em específico que crê positiva para o entendimento do mundo. Segundo o autor, um escritor realista está propenso a utilizar a ironia, isto é, a colocar o leitor acima das personagens, afastando-o do mundo delas para que ele as veja com clareza e em totalidade. E, “quanto mais os personagens se parecem consigo, mais a ironia provoca o afastamento da própria realidade, o que dá ao leitor a chance de elaborá-la” (FRYE, 2017, p. 56). Trata-se de um recurso do qual as ciências não dispõem, mas que é próprio da ficção.

Todorov (2020, p. 33) concorda que a literatura é um instrumento significativo para compreender a si mesmo, a humanidade e o mundo. Posto que julga importante conhecer o contexto em que os textos literários foram produzidos, opina que o leitor não lê simplesmente para extrair informações de sociedades de outras épocas e lugares, mas para enriquecer a própria existência com a beleza que encontra nos livros, para buscar caminhos para a sua realização pessoal. Logo, ao comparar esses pressupostos com as habilidades da BNCC analisadas anteriormente, concluímos que o estudo do contexto comunicativo, do ponto de vista cultural, social e histórico, tem o seu espaço, mas que a literatura não pode ser reduzida a esse exercício, pois toca em pontos comuns a pessoas de todos os tempos e espaços. Sua missão vai além da transmissão de fatos.

Petit (2009, p. 39) considera que a literatura permite sonhar e encontrar sentido para a vida, por dar acesso a saberes humanos universais. Frye (2017, p. 68) concorda que a literatura fornece matéria imaginativa para sonhar e argumenta que, através dos personagens que retrata e das suas ações heroicas, a literatura põe o leitor em contato com as aspirações humanas universais, isto é, revela a ele o que todo ser humano gostaria de ser se fosse capaz. Além disso, que os textos literários de modo geral são carregados de símbolos que correspondem a elementos do mundo real e evocam referências a outras obras, promovendo um diálogo entre elas. Concordamos que isso é benéfico, pois os símbolos fazem refletir por meio de pistas, sem colocar uma ideia pronta diante do leitor, o que pode ser determinante para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade.

Além disso, conforme Cosson (2022, p. 28), a leitura literária se distingue de outras formas de leitura por nos predispor a conhecer e articular o mundo com proficiência linguística, pois nenhuma outra atividade humana explora tanto as potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita. Para o autor, o valor dessa formação se justifica porque a experiência do sujeito com o mundo é expandida quanto mais ele consegue expressá-la e porque a linguagem perpassa quase todas as relações humanas.

Petit (2019, p. 146) ainda observa que os jovens iniciados na leitura e na frequência dos equipamentos culturais (museus, galerias de arte, eventos musicais, ...) conseguem articulá-las com o uso de redes sociais. Enquanto isso, os que não tiveram o mesmo acesso a esses bens culturais ficam restringidos ao uso

das telas. Daí entendermos o problema de retirar do currículo do ensino médio a formação cultural e estimular o uso mais prolongado das tecnologias.

Há de se considerar que os alunos de escola pública, de modo geral, já estão em desvantagem em comparação com os de escola particular, pois seu ambiente familiar lhes fornece menos oportunidades de frequentar espaços culturais. A ênfase nos "conteúdos úteis" e na incorporação dos recursos tecnológicos tende a agravar essa desigualdade de acesso às manifestações culturais. Para muitos, isso pode significar a restrição à frequência de museus, orquestras etc. na vida adulta, mesmo que tenham condições materiais de fazê-lo, visto que nunca foram educados para apreciar tais locais nem se sentem pertencentes a eles.

Aguiar (1988, p. 89) propõe que o educador utilize as mídias sociais para promover a leitura. A autora explica que conhecendo, pelos filmes, séries ou músicas que a turma consome, aquilo que atrai a sua atenção e que provoca deleite, o professor poderá encontrar obras literárias similares. Essa prática se relaciona com a pedagogia freireana, que postula que o professor deve conhecer seus educandos para que a sua atuação profissional seja reflexiva e emancipadora.

Pensamos que o esforço por os conhecer e por partir do ponto em que estes se encontram não é uma atitude que desvaloriza os conhecimentos do professor, mas que reconhece a relevância de uma educação personalizada. Um mesmo conteúdo pode ser ensinado de diversas maneiras, a depender de a quem se dirige, e sua adaptação garante que o ato de educar não seja simples transmissão de informações. Aproximá-lo do estudante, respeitando o seu nível intelectual e mobilizando a sua vontade, faz com que este ganhe força e altere sua forma de pensar e de agir.

Petit (2009, p. 86-87) argumenta que, ao mesmo tempo que a literatura contribui para a integração das novas gerações na sociedade, por ensinar seus valores, costumes e crenças, pode fomentar a abertura para que o indivíduo consiga participar de vários grupos sociais sem que os ambientes frequentados por ele se hostilizem entre si, uma vez que conhecer diferentes experiências humanas na perspectiva de personagens literários torna o leitor mais flexível e autônomo. Adicionalmente, comenta que o conhecimento linguístico possibilita mais autonomia para agir como cidadão.

Freire (1997, p.48) corrobora com essa ideia ao afirmar que “a linguagem é um meio para inventar a cidadania. O seu domínio favorece a clareza na leitura do mundo, a capacidade de engajar-se e de organizar-se para a ação cidadã”. Para o autor,

deve-se mudar o mundo e a linguagem de forma simultânea, visto que há uma relação entre mundo, linguagem e pensamento. Conforme o educador, isso implica também em ensinar a ler o mundo antes de ensinar a ler a palavra e na medida em que faz a leitura da palavra apropriando-se dela, faz a leitura crítica do mundo pela palavra.

Petit (2009, p. 90) entende que a flexibilidade e a autonomia fortalecidas pela leitura são ferramentas que evitam que jovens que se sentiram excluídos da sociedade por algum motivo encontrem refúgio em grupos identitários radicais, que ferem os direitos humanos (escrevendo a partir do contexto francês, cita o nacionalismo e o fundamentalismo religioso islâmico). Lendo, o educando constrói uma identidade mais aberta, mutável e tolerante às diferenças. É capaz de interagir com pessoas diferentes de si e de transitar entre espaços, não sendo mais dependente de grupos intolerantes para sentir que pertence a uma comunidade. Portanto, a leitura é um meio de cultivar a tolerância, que, conforme Freire (1985, p. 15), é a "sabedoria ou a virtude de conviver com o diferente para poder brigar com o antagônico".

Frye (2017, p. 101) corrobora com Petit (2019), atribuindo à imaginação a possibilidade de formar sujeitos mais tolerantes, visto que o mundo imaginativo exige a suspensão do juízo, de modo que as próprias crenças deixam de ser absolutas e as crenças alheias são percebidas como possíveis. Dessa forma, o autor defende que os pensamentos preconceituosos ou fanáticos perdem vigor após o distanciamento das próprias ideias ou circunstâncias.

Ademais, que o uso mais consciente da linguagem, gerado pelo estudo linguístico e literário, faz enfrentar a tendência ao pensamento de massa, isto é, as ideias prontas, acríticas, que com frequência reproduzem estereótipos e legitimam a perseguição a um determinado grupo de pessoas. Para o pesquisador, a consciência linguística, bem como o acesso ao conhecimento de outras áreas que ela proporciona, ensina a pensar autonomamente e refutar essas ideias falsas, além de deslocar o sujeito para uma posição de humildade perante o mundo e os outros (FRYE, 2017). Tendo isso em conta, é possível compreender por que Petit (2019, p. 62) afirma que a leitura responde às questões atuais das sociedades democráticas ao favorecer o aprimoramento das capacidades emocionais, imaginativas e narrativas.

Freire (1967, p. 97) partilha com isso, visto que afirma que somente ao trabalhar com o educando, ao invés de sobre este, podemos conduzi-lo à autêntica

incorporação do conhecimento, através do esforço de recriar, procurar e reinventar. Do contrário, o estudante apenas guarda o que foi aprendido de forma passiva. Ainda segundo Freire (1967, p. 88), esta educação crítica se justifica uma vez que prepara os cidadãos para a responsabilidade social e política.

De forma relacionada, Cosson (2022, p. 32) entende que a leitura de obras do cânone literário permite o contato com pensamentos de outras épocas e o diálogo com a herança cultural recebida. Para o autor, isso é benéfico ainda que exponha o estudante a ideias preconceituosas de outros tempos, pois este pode refutá-las ou reformá-las. Entendemos que a tentativa de excluir ou censurar obras literárias, ainda que motivada por intenções válidas, subestima a capacidade do educando de perceber que algo está errado e retira dele a oportunidade de ser crítico perante uma discriminação injusta. Lembramos que os adolescentes podem ter contato com discursos preconceituosos em ambientes não-escolares (como o doméstico ou o virtual), situações nas quais ele não terá um mediador que o auxilie a construir raciocínios mais profundos. E destacamos que o resgate de discursos problemáticos de outros momentos históricos pode ajudar a entender os problemas sociais que os afetam na atualidade.

Segundo Frye (2017, p. 82), a moralidade de um livro independe do seu conteúdo, mas é determinada pelo caráter do seu leitor, sendo impossível prever os efeitos morais de uma leitura no indivíduo. A nosso ver, isso significa que os educadores podem distanciar-se da mentalidade antiga segundo a qual os jovens só deveriam ter acesso a livros cujos protagonistas fossem puramente modelos positivos de conduta. Entendemos que os adolescentes podem amadurecer a partir do exemplo de personagens apesar dos seus defeitos, que podem inclusive permitir uma identificação maior entre os dois e despertar um desejo de autossuperação. Mais do que isso, que podem querer distanciar-se, alterando suas próprias crenças e atitudes, daqueles personagens que tem nitidamente um caráter maldoso.

Segundo Aguiar (1988, p. 16), a leitura é mais do que a decifração de signos ou a compreensão da estrutura gramatical: envolve a participação do leitor na construção de sentidos, ao escolher o significado de um conjunto de palavras em um contexto. A autora ainda explica que só se pode atribuir sentidos a um texto compreendendo a cultura em que ele foi produzido, e que a escola é responsável por criar o vínculo entre a cultura dos estudantes e o texto que será lido, a fim de que estes se reconheçam na obra. E para que a leitura agregue aos educandos

conhecimentos que não lhes são acessíveis no meio cultural, é necessário prever uma preparação que expanda as suas demarcações culturais.

Petit (2019, p. 19-20) acrescenta que, para nos sentirmos confortáveis no espaço que habitamos e construirmos nossa morada interior, o ambiente exterior deve ser carregado de espessura simbólica ou imaginativa. Logo, as histórias, relatos, memórias e canções associadas a um local permitem ao indivíduo habitá-lo e representá-lo. E essa remodelação da relação entre sujeito e ambiente levará à construção de um caminho próprio, singular.

Apesar de reconhecer os limites da literatura perante as desigualdades sociais e à violência, insiste que aquela tem o potencial de contribuir para que pessoas de todas as idades resistam aos processos de marginalização e "encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência" (PETIT, 200, p. 13). Segundo a autora, isso ocorre porque a impossibilidade de pensar sobre si mesmo e de comunicar suas necessidades ou sentimentos para os outros pode gerar uma agressividade incontrolada. Ao não se compreender, o indivíduo passa a odiar a si mesmo e, de maneira relacionada, a odiar aos outros.

Por outro lado, Petit (2009, p. 156) ressalta que uma leitura controlada, na qual os alunos não têm contato com a obra em sua integralidade, mediada por fichas, vídeos ou trechos escolhidos, é incapaz de proporcionar tais resultados, além de dissuadir o gosto pela leitura. A autora vê o distanciamento do contexto em que se vive e a liberdade para os devaneios como indispensáveis para o desenvolvimento da autonomia crítica que permitirá o exercício de uma cidadania ativa. Por isso, defende que o ensino de literatura alie a instrução com o estímulo da imaginação, como um exercício em que a imaginação do autor e do leitor dialoguem sem tentativas de controlar a forma com a qual o texto é recebido.

Logo, a finalidade do ensino de literatura deve ultrapassar o nível individual e chegar ao coletivo. Por meio da cultura literária, os docentes devem almejar construir um mundo mais pacífico, socialmente harmônico e defensor da vida. Para que isso se concretize, é necessário que os educandos sejam autônomos para transitar entre os diferentes discursos com visão crítica, sabendo abraçar o bem e rejeitar o mal inculcados neles (de forma explícita ou implícita). Essa transcendência para o social não é observada na visão da BNCC de literatura, que trata apenas da ampliação da capacidade do sujeito de ver, sentir e entender o mundo. A tendência de uma

concepção como essa é formar alunos eruditos, mas individualistas, indispostos a converter seus conhecimentos em serviço aos demais.

Todorov (2020, p. 69) aponta outro fator que ameaça o ensino de literatura para a autonomia: o uso dos livros como meros objetos para instruir a população e reforçar nela o pensamento político em vigor. Com isso, perde-se o prazer de ler, de se admirar com a beleza do mundo, bem como a noção pessoal da leitura, uma vez que esse ato é convertido em um projeto coletivo, uma obrigação para a manutenção do status quo ou a aderência a novos objetivos políticos almejados pelos grupos dominantes. Isso aponta para a necessidade de incluir no ensino de literatura livros diversos, que promovam a pluralidade de ideias. Relembramos que a *Common Core* já define os títulos das obras que serão lidas pelos estudantes, e pensamos que os conceitos de Todorov (2020) mostram o erro dessa prática, que atribui ao grupo dominante a tarefa de selecionar os livros que educarão as gerações mais jovens, transmitindo a elas seus pensamentos e crenças.

De forma similar à noção freireana, que defende que a história é mutável e que os sujeitos são sempre incompletos, Petit (2009, p. 101) crê que a leitura pode auxiliar os estudantes a não se fecharem em suas próprias ideias, a reconhecerem que precisam continuar buscando respostas. E pensando sobre o seu entorno, admitirem que a realidade pode ser transformada, que podem tomar as próprias decisões sem se submeter injustamente aos outros, bem como encontrar seu espaço - se não no lugar onde vivem, em círculos de pertencimento mais amplos, que ultrapassam níveis de localidade, parentesco ou etnicidade.

Ademais, Petit (2009, p. 79) mostra que a literatura tem simultaneamente um caráter social e íntimo. Para ele, por um lado, as trocas e conversas sobre textos lidos contribuem para que o educando se sinta pertencente à humanidade e, por outro, parte do prazer da leitura é tirar tempo para estar sozinho, para distanciar-se dos demais e elaborar suas vivências. E, paradoxalmente, argumenta que a presença de um mediador de leitura é benéfica para a formação de leitores, contudo, que é preciso que o educador aprenda a não se colocar em destaque, aceitando o seu papel de transmissor. Ou seja, a percepção de que um adulto se interessa por compartilhar com o educando algo que lhe faz feliz é positiva, mas o mediador deve permitir que ele se aproprie dos saberes transmitidos em segredo, sem exigir que ele exteriorize seus devaneios particulares.

Por isso, consideramos que nos círculos de leituras promovidos em sala de aula, o professor deve encorajar o diálogo entre colegas, o compartilhamento das suas impressões e a comparação entre diferentes interpretações. Ao mesmo tempo, deve ter a sensibilidade de perceber que nem todos estarão confortáveis para expor inteiramente suas opiniões, tendo em vista que isso equivale a tornar pública um pouco da própria individualidade. Sendo assim, a pouca participação nessas atividades não significa necessariamente acriticidade ou falta de autonomia. Um cenário como esse pode ser minimizado por um educador que se esforce para construir um ambiente de amizade e respeito mútuo, ao invés de obrigar os educandos a participarem por meio de palavras autoritárias ou outros meios de coerção.

Acerca disso, Freire (1987, p. 44) defende que “educador e educando tenham uma relação próxima, de companheirismo, na qual o educador não busca exercer controle sobre subordinados, mas sim conduzir para o conhecimento que os liberte”. Assim, atua com uma posição de humildade, de amor pelos homens e pelo mundo, de ciência da incompletude dos próprios saberes, de abertura para aprender com os demais e para corrigir-se. Além disso, adota a posição de uma autoridade que não seja autoritária. Sobre isso, Martins (2021, p. 328) argumenta que a autoridade docente não pode ser imposta, mas conquistada. Segundo a autora, isso exige o respeito pelo estudante, suas opiniões e saberes, bem como a coerência entre o discurso e a prática pedagógica.

Contudo, Freire (1987, p. 111) ressalta que tal conduta não pode desembocar em licenciosidade, pois está fundamentada no bem comum, não podendo, pois, admitir que os direitos dos outros sejam infringidos. Freire (2022, p. 141) afirma que o papel do educador não admite colocar-se na mesma posição que os estudantes, pois isso seria um artifício para disfarçar a própria incompetência ou demagogia. De acordo com o autor, é necessário que o professor seja reconhecido como tal, mas que não transforme a diferença entre si e o educando em antagonismo, tornando-se autoritário.

Freire (2000, p. 18) esclarece que a vontade sem limites é despótica, egoísta, nega aos outros e a si mesma. Por isso, é preciso haver uma educação da vontade que forje sujeitos éticos e os prepare para confrontos em situações tensas. Porém, isso não pode ser atingido apenas pela autoridade, mas deve vir acompanhado de esperança (FREIRE, 2000). De maneira complementar, Freire (1995, p. 90) cita

valores a serem considerados na educação moral, sendo eles: a unidade na diversidade, o altruísmo, a solidariedade, o companheirismo, a disciplina da mente e do corpo.

No ensino de literatura, isso pode se traduzir em corrigir estudantes que se utilizem das discussões coletivas para manifestar falas preconceituosas, diminuir os demais ou tenham outros comportamentos problemáticos. É papel do professor colaborar para que o educando supere as suas más inclinações, descubra os erros nos discursos discriminatórios e deseje o bem. Essa tarefa deve ser motivada pela esperança de que o estudante pode agir melhor do que tem feito e executada com benevolência.

Cosson (2022, p. 59) argumenta que a honestidade é outro fator importante na construção dessa relação. Conforme o pesquisador, mesmo as leituras selecionadas pelo professor transmitirão uma sensação de liberdade aos estudantes se esse explicar claramente os motivos que o levaram a essa decisão, sem se resumir a explicar as características da obra ou do autor, mas incluindo também as suas certezas e dúvidas. Complementamos que o mesmo processo pode beneficiar outros momentos do ensino literário, como a exposição de um cronograma de leituras, de uma ficha avaliativa ou do projeto final a ser realizado.

Petit (2019, p. 57) argumenta que, por um lado, a literatura ensina a ter empatia e a ser generoso. Por outro, o conhecimento humano que ela comunica pode ensinar a manipular os outros de forma discreta. Com isso, percebemos que a leitura, por si só, não forma sujeitos éticos. É antes um instrumento para que um docente com caráter bem formado guie seus educandos no caminho da moralidade por meio da sua palavra e da sua conduta.

Todorov (2020, p. 28-31) posiciona-se contrário ao ensino convencional da literatura, que tem privilegiado a disciplina em favor do seu objeto. O mesmo fenômeno ocorre no Brasil: enquanto o estudante é exposto largamente à história da literatura brasileira e europeia, assim como aos conceitos da análise literária, a leitura literária é pouco explorada, os sentidos construídos pelas obras recebem menos atenção. O estudioso argumenta que os conceitos de análise literária devem ser ensinados como meios para chegar à compreensão do texto, que é o fim do ensino.

De forma relacionada ao que Todorov (2020) enuncia, Petit (2009, p. 77) alerta contra o pragmatismo no ensino de literatura, explicando que ele não pode ser medido por indicadores numéricos. Recomenda a adoção de uma abordagem qualitativa,

tendo em vista que uma única frase pode ter efeitos impressionantes na forma como o educando representa a si mesmo. A partir desse pensamento, entendemos o erro da BNCC de listar uma grande quantidade de gêneros textuais a serem trabalhados. Além de o ensino se tornar conteudista e simplificado, não se pode afirmar que a exposição a muitos textos necessariamente formará estudantes mais autônomos, críticos ou que sabem desfrutar dos livros.

De acordo com Freire (1981), para isso, é fundamental que aprendam, simultaneamente, a adentrarem nos sentidos críticos do texto para apreenderem o seu significado mais profundo e a terem uma experiência estética com a língua. O educador deve também partir da realidade do educando, buscando a humanização de ambos através do texto (FREIRE, 1979).

Cosson (2022, p. 35) também se opõe a essa abordagem por acreditar que a substituição dos textos do cânone literário por outros faz com que a seleção de textos seja orientada apenas pelo critério da diferença, de modo que o trabalho sistemático com eles não se efetive. Devido a ausência de critérios, o autor relata que os professores frequentemente recorrem aos de mercado, como selecionar textos de um autor premiado ou de uma grande editora.

É preciso ter em mente que as obras literárias, em particular a poesia, exigem tempo para serem refletidas, analisadas em seus diversos aspectos e apropriadas pelo leitor. Ao optar por um ensino apressado, o que tende a acontecer é que os leitores em formação não tenham a oportunidade de compreender, por exemplo, que os sentidos de um texto não são determinados apenas pelas suas ideias como um todo, mas também pela posição das palavras, pelas escolhas lexicais em detrimento de outras, pela estrutura, pelas rimas e demais efeitos sonoros etc.

Não ter essa aptidão para perceber as nuances do texto não prejudicará só a qualidade da sua leitura literária, mas também afetará a forma como ele interpreta textos jornalísticos, discursos políticos, entre outras situações comunicativas que encontrará ao longo da vida. Acerca disso, Freire (1981, p. 24) entende o ensino linguístico como um espaço para estimular os estudantes a refletirem criticamente "sobre o concreto, sobre a realidade nacional, sobre o momento presente", de modo a estarem presentes na sua história, abandonando a passividade.

Acerca disso, Frye (2017, p. 51) concebe que a literatura refina as capacidades estéticas e morais do ser humano, que são essenciais para comunicar-se em sociedade de maneira adequada e, assim, inserir-se nela, selecionar o que lhe

interessa e abandonar o restante (como os textos publicitários enganosos ou os discursos políticos que não estejam de acordo com a sua visão de sociedade).

Podemos acrescentar que a autonomia para discernir discursos ou condutas alheias a partir de parâmetros internos bem-organizados nos parece de grande relevância na sociedade moderna, em que as notícias falsas circulam livremente e o mal é disfarçado como bem. Além de evitar que os estudantes sejam manipulados por ideias prontas, uma educação voltada para a autonomia tem potencial de apresentar como seus frutos sujeitos éticos, dispostos a resistir aos erros do meio que os cerca.

Conforme Freire (1985, p. 24), o início do conhecimento é a pergunta, a partir da qual se buscam respostas. O educador explica que "o docente deve fomentar no estudante a curiosidade, não negar-lhe as respostas às suas perguntas nem apresentar o conhecimento de forma pronta, definitiva. Adicionalmente, de acordo com Freire (2011, p. 11), a capacidade humana de ir além daquilo que é oferecido como acabado está ligada à formação ética dos estudantes, pois "é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude".

Em meio às tendências racionalistas e cientificistas do mundo contemporâneo, acreditamos que o refinamento da sensibilidade tem a capacidade de revelar que os objetos de estudo da ciência (por exemplo, os fenômenos naturais, a natureza, o ser humano...) possuem uma nobreza que supera as explicações científicas. Ademais, a sua contemplação pede descrições mais elevadas do que as naturalistas e mostra que há algo transcendente ao mundo visível que dá sentido à existência. É preciso retomar o valor da subjetividade e lembrar que as explicações simbólicas podem ser tão verdadeiras quanto as científicas.

Para Petit (2009, p. 154), o papel do professor é ser o mediador entre o estudante e o texto literário, aquele que dá vida à obra e que guia o educando em seu percurso, de modo que ele consiga se tornar um leitor autônomo. A pesquisadora opina que o que garante esse avanço é a atenção personalizada dedicada ao estudante - por meio de incentivos, acompanhamento do que este vem lendo e recomendações de próximas leituras, diversificadas, mais extensas e difíceis.

Vale destacar que se trata de fato de recomendações, não de obrigações conferidas ao estudante. Com exceção das leituras coletivas propostas para a turma,

o educando tem direito de escolher o que quer ler, e se adere às indicações do mediador, é simplesmente pela afinidade que há entre os dois. Tal prática docente vai ao encontro da pedagogia freireana, que não aceita imposições, mas preconiza a colaboração e o diálogo (MESQUIDA; FERREIRA, 2021, p. 24)

É preciso que o professor acredite no potencial do estudante de se aprimorar, sem receio de intimidá-lo com leituras mais desafiadoras. De acordo com Pereira, Pinheiro e Bezerra (2020, p. 102), faz parte do papel do mediador dos círculos de leitura propiciar um "progressivo desenvolvimento da autonomia dos alunos, por meio de uma educação interativa e intencional, oferecendo estímulos que contribuam para o aperfeiçoamento cognitivo dos estudantes".

Frye (2017, p. 100) complementa que o mediador de leitura não deve apressar juízos de valor em literatura, porque não é útil para o estudante ouvir que as obras que constituem o cânone literário são melhores do que aquelas que ele lê; é preciso que ele mesmo faça essa experiência conforme o próprio ritmo. Do seu ponto de vista, é possível notar semelhanças estruturais entre a literatura comercial contemporânea e os grandes clássicos da literatura mundial, de modo que o mediador pode partir dos gostos literários do estudante, por mais simples que sejam, para guiá-lo aos poucos a leituras mais complexas.

A respeito disso, Colomer (2007, p. 44) põe em evidência que as leituras não serão sempre fáceis, ainda que tenham como intuito despertar o gosto pelo ato de ler, uma vez que, progredindo para textos mais difíceis, o estudante poderá desfrutar do prazer advindo do esforço para encontrar sentidos não evidentes, em diferentes níveis de profundidade. Esse processo de descobertas influirá na autoestima dos educandos, promovendo efeitos mais desejáveis do que apenas o sentimento de estar entretido pela leitura que se conseguiria sem que o estudante fosse aconselhado a diversificar suas escolhas literárias.

Tendo isso em vista, Colomer (2007, p. 110) acredita que a função do educador envolve também pensar em formas de ajudar os leitores a superarem as dificuldades exigidas pela leitura, reconhecendo que, ainda que prazerosa, trata-se de uma atividade desafiadora. Com uma intervenção efetiva, os estudantes adquirirão as habilidades necessárias para se desenvolverem como leitores. Dentre elas, destacamos as seguintes: sustentar a atenção por longos períodos, memorizar informações essenciais para o acompanhamento da narrativa (os nomes dos personagens, por exemplo), formular hipóteses do que acontecerá e assimilar a

ordem cronológica dos eventos. As habilidades citadas demonstram que a leitura não é de todo uma experiência leve e espontânea, ao contrário, apontam para o valor da sua mediação para que determinadas obras sejam compreensíveis e prazerosas.

Cosson (2022) vai ao encontro do pensamento de Colomer (2007) ao teorizar que a leitura escolar deve ser prazerosa, mas também demandar um compromisso com o conhecimento, como todas as disciplinas escolares. É relevante ensinar que a leitura por fruição tem o seu espaço, que é fundamental na formação de leitores, mas que vai além do entretenimento ou da fuga da realidade- em especial na atualidade, já que hoje os livros competem com outras formas de entretenimento que despertam mais facilmente a atenção do sujeito e requerem dele menos esforço cognitivo, como os filmes, séries, podcasts, entre outros.

Freire (2022, p. 131) argumenta a favor de que a educação seja alegre e prazerosa. Porém, destaca que é preciso educar a vontade do estudante, mostrando-lhe que "o prazer não é pouco sério, nem pouco rigoroso" (FREIRE, 2022, p. 131). O educador propõe dismantelar a noção de que o prazer é irresponsável e uni-lo à seriedade científica. De acordo com o autor, tem-se, então, a alegria de achar o que procurava, de descobrir a necessidade de procurar mais, de retificar a própria condução com humildade. No ensino de literatura, isso pode se concretizar ao encontrar uma chave de leitura para uma obra, compreender uma passagem obscura, descobrir novas interpretações para um mesmo texto, perceber que precisa construir um repertório de leituras mais vasto para acompanhar determinado autor, etc.

Petit (2019, p. 62) destaca a importância de o mediador criar estratégias para inserir as leituras nas experiências dos leitores, estando atento à singularidade de cada encontro. Segundo a autora, para que o educando se torne um leitor assíduo, é preciso que este tenha uma relação que ultrapasse a cognição, mas que incite também a emoção e o afeto. A constatação de Petit (2019) demonstra que, independentemente da disciplina ou da etapa em que se leciona, não se educa apenas o cognitivo do estudante, mas o ser humano como um todo, com seus afetos, sua subjetividade. Para Freire (2011, p. 75), se por um lado a educação não pode perder o rigor que gera a disciplina intelectual, por outro, não pode ser compreendida como "uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos".

Conforme Colomer (2007, p. 114), esse relacionamento entre leitor e livro pode ser impulsionado com a utilização de estratégias que fazem com que esse se sinta

dono das histórias que lê, como atividades que instiguem a lembrança das leituras que já realizou ou mesmo a doação de livros para que os estudantes de classe baixa também consigam começar a própria biblioteca pessoal. A partir desse aspecto, é perceptível como as questões materiais influenciam a formação de leitores, já que um educando que tem livros no quarto desde criança terá mais facilidade de reconhecer-se como leitor do que aquele que conheceu os livros na escola.

Fica evidente que a condução de jovens leitores demanda que o educador já tenha feito a própria experiência de amor pela leitura para poder transmiti-lo, assim como que tenha se apropriado de um repertório vasto de obras literárias, de modo que suas indicações possam atender estudantes de diversos perfis. Embora o trabalho do professor de literatura não se resuma a tal acompanhamento, Petit (2009, p. 159-160) argumenta que ele deve acontecer de forma não-oficial, em paralelo a intervenções coletivas e mais estruturadas.

Pereira, Pinheiro e Bezerra (2020, p. 108) concordam que “é necessário que o professor seja um leitor ativo”. Para os autores, a leitura em voz alta do professor, que faz parte da mediação do diálogo nos círculos de leitura, educa pelo exemplo, mostrando que o educador vive o ideal que prega e, com isso, favorecendo que os educandos também se tornem bons leitores.

Novamente, esbarra-se em empecilhos ao situar esta prática pedagógica no contexto brasileiro, pois um profissional sobrecarregado com muitas horas de trabalho e turmas numerosas terá dificuldades de dispensar atenção personalizada a seus educandos e de ler para ampliar o próprio repertório. E nos casos em que é possível fazê-lo, é preciso também que o estudante tenha meios de acesso aos livros recomendados pelo professor, adquirindo-os por conta própria ou emprestando-os em bibliotecas escolares ou públicas.

Avaliar o aprendizado literário não pragmático constitui-se em um desafio. De acordo com Colomer (2007, p. 45), é positivo que a escola fomente o gosto pelo livro, mas não que o torne um dever por meio da avaliação. Conforme a educadora, o que deve ser avaliado é a capacidade de compreender um corpus de textos literários cada vez mais amplo e complexo. Já a intimidade, as preferências, a fruição e as escolhas do aluno ficam em âmbito pessoal.

A educadora valoriza que a avaliação permita um período de reflexão, de contato com outras interpretações da mesma obra e de discussão conjunta. Depois que esses momentos forem construídos, se avaliará a capacidade de formulação de

um discurso complexo sobre o texto literário estudado. Posteriormente, pode-se esperar que o exercício de ler e escrever de forma mais consciente conduza a um aprimoramento linguístico para todos os tipos de texto (COLOMER, 2007, p. 163).

Freire (2022, p. 183) sustenta que a avaliação se dê diariamente, pela participação do educando, sua curiosidade e sua criticidade. De acordo com o pesquisador, ela se difere da avaliação tradicional, atribuída a uma prova ou redação, porque faz o estudante crescer. Ainda complementa que, para que o aluno reconheça o valor da apreciação global dada pelo educador, é preciso que veja em sua prática um testemunho de decência, honestidade, coerência e competência (FREIRE, 2022, p. 174). Ou seja, o professor educa não apenas pelo conhecimento que adquiriu, mas também pela integridade da sua conduta.

Aguiar (1988, p. 86) sugere que os estudantes sejam avaliados pela sua capacidade de fazer uma leitura mais exigente que a inicial, seja em termos estéticos ou ideológicos, bem como que estes consigam analisar as atividades que realizaram, avaliando a sua atuação e a dos colegas. Nisso, se aproxima de Freire (2022, p. 175), que estabelece que os estudantes participem da própria avaliação. Porém, o educador explica que isso não pode tirar a autoridade nem a responsabilidade do professor de atribuir notas aos seus educandos.

Segundo Freire (1981, p. 11), o conhecimento gramatical pode ser estimulado com a leitura de textos se o professor os propor à curiosidade do estudante "de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos (...), como objetos a serem desvelados e não como algo parado". Com isso, entendemos que um professor mediador conseguirá não só ajudar os seus alunos a se apropriarem das características dos diversos gêneros textuais, mas também dotá-los de uma escrita clara e adequada ao contexto de uso pretendido. Ao contrário do que a tendência educacional moderna postula, as concepções de Freire (1981) e Colomer (2007) negam a necessidade de recorrer a materiais didáticos prontos, preparados por especialistas, mas demonstram que é possível ensinar conteúdos linguísticos ao mesmo tempo em que se forma leitores proficientes e cidadãos com voz própria.

O trabalho com a literatura põe em xeque a predisposição da sociedade contemporânea de querer quantificar e explicar tudo, lembra-nos que é impossível conhecer o mundo completamente, que o mistério estará sempre presente de alguma forma porque o ser humano é limitado. E o faz sem desanimar os estudantes. Ao contrário, pode levá-los a enxergar a busca constante para remediar a própria

incompletude com leveza, como uma aventura que sempre entrega mais do que se buscava. Segundo Freire (2011, p. 70), é a ciência de ser incompleto que faz o sujeito se abrir ao mundo e aos outros em busca de explicações, inaugurando a inquietação e a curiosidade. Entendemos que o avivamento desses sentimentos será o motor de aprendizagens significativas dentro e fora da escola.

Colomer (2007, p. 68) também explica que a mediação do professor não conduzirá todos ao mesmo nível de letramento literário. Ao invés de padronizá-los, o papel do docente é mostrar o caminho para chegar ao nível seguinte, permitindo que o estudante tome as próprias decisões, que progrida conforme o próprio ritmo e os próprios interesses. Acerca disso, Freire (2011, p. 58) critica a negação da liberdade de mover-se e arriscar-se, que dá lugar a "uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados". Para ele, um educador que tolhe a curiosidade e a inquietação do estudante não o está formando, mas sim domesticando-o. A formação literária não pode estar à serviço da mera ultrapassagem de níveis de leitura para acompanhar os demais colegas. Na realidade, exige que o estudante nutra desejo pelo conhecimento e pela beleza que a literatura lhe oferece, por isso deve ser uma experiência de aprendizagem individualizada.

Petit (2019, p. 150) complementa que a formação de leitores, como as demais práticas de transmissão cultural, é mais do que uma série de procedimentos, é uma atitude, um clima familiar que cria vínculo entre o sujeito e as manifestações culturais. A pesquisadora complementa que a transmissão cultural exige transformação, isto é, uma apropriação ativa das novas gerações, adaptando a cultura recebida ao seu contexto e atribuindo a ela novos sentidos.

Logo, a transmissão proposta pela autora nega a educação que se limita à reprodução, e se aproxima da educação libertadora, uma vez que enxerga as potencialidades dos educandos e os provoca à ação. Além disso, o pensamento de Petit (2019) pode aclarar o motivo de um ensino de literatura conteudista e centrado na história literária falhar em despertar o interesse pela leitura. Sobre isso, Mesquida, Boneti e Ferreira (2021, p. 53) explicam que na pedagogia freireana cultura e educação "devem caminhar juntas em uma relação dialética e prática", tendo em vista que o ser humano cria cultura ao construir novos saberes por meio do diálogo.

Por fim, Colomer (2007, p. 48) afirma que os hábitos culturais são também responsabilidade da família e de demais agentes além dos professores, como os bibliotecários e os promotores de leitura. Claro que, em particular, é importante

reconhecer a missão dos pais para cooperarem com o trabalho da escola, de modo que os jovens entendam que a leitura transcende o espaço escolar e sigam cultivando esse hábito mesmo depois de terem concluído o Ensino Médio.

Aguiar (1988, p. 17) esclarece que o hábito da leitura deve ser sustentado pela disposição livre e frequente de encarar os desafios que o texto propõe. Isso reforça a necessidade de criar um vínculo emocional com a leitura, além de viabilizar materialmente o acesso aos livros. Ademais, pensamos que a disposição para enfrentar os desafios surgidos no contato com os textos literários será fundamentada na autonomia construída ao longo das aulas, pois esta dará ao educando a segurança de que ele está apto a desenvolver a sua própria interpretação do que foi lido.

Tal vínculo pode ser estimulado por meio dos círculos de leitura, considerando as diversas práticas pedagógicas que podem ser trabalhadas neles. Por exemplo, Pereira, Pinheiro e Bezerra (2020, p. 110) consideram benéfico que os resultados atingidos nos círculos de leitura sejam compartilhados com outros educandos e com a comunidade externa, por meio de apresentações criativas das obras lidas como o piquenique literário (em que os alunos partilhavam oralmente com os transeuntes os textos lidos), a teatralização das obras, os chás literários e saraus de poesia. Os pesquisadores explicam que essas experiências são motivadoras e podem despertar o gosto pela leitura.

Em suma, entendemos que a formação de leitores tem fins mais elevados do que o desenvolvimento de funcionários “competentes” para o mercado de trabalho. Conforme o pensamento freireano, defendemos um ensino humanista, que incentive a curiosidade e a subjetividade do educando (FREIRE, 2011, p. 74). É preciso também que este esteja mais interessado em auxiliá-lo a compreender criticamente a realidade em que ele vive do que em simular neutralidade que não pode ser atingida de todo (FREIRE, 2011, p. 36).

Para atingir tais resultados, é preciso que a prática pedagógica esteja orientada por um método compatível, isto é, um que não reprima a autonomia do estudante nem retire dele oportunidades de agir com criticidade (FREIRE, 1979, p. 41). Com isso justificamos a presença de um professor mediador, que não imponha respostas, mas esteja disponível para estimular as inquietações do educando, conduzindo-o para que se aprimore como leitor, e se humanize criticamente de forma a contribuir para a construção de uma sociedade cidadã, justa, humanizada e colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta dissertação foi investigar se as "competências" e habilidades do eixo de Linguagens e suas Tecnologias do Ensino Médio da BNCC promovem a autonomia e a conscientização dos estudantes através do ensino de literatura. No primeiro capítulo, resgatamos o contexto em que a BNCC foi aprovada, demonstrando como o neoliberalismo está presente na Base e como esta atende mais os interesses dos grupos privados do que os dos estudantes e demais envolvidos no processo educacional. No segundo, analisamos as "competências" e habilidades da BNCC para o eixo de Linguagens e Tecnologias do Ensino Médio. Com isso, verificamos que as propostas da BNCC não são tão inovadoras e eficazes como seus autores desejam fazer parecer.

Pelo contrário, parte de seu conteúdo está em desacordo com o que propõem os teóricos de literatura ou apresenta dificuldades de implementação, seja por desconhecimento de como se dá a formação de professores de Letras no Brasil, seja por desconsideração às diferentes realidades das escolas brasileiras, que nem sempre dispõem de bibliotecas, acesso à internet para os estudantes ou aparelhos tecnológicos diversos. Observamos que não houve preparação das escolas públicas, por meio de investimento financeiro, para que tais problemas fossem mitigados.

Constatamos que a BNCC traz pontos positivos, como a expansão das culturas que serão estudadas na escola, tendo em vista que antes apenas as culturas brasileira e portuguesa eram enfatizadas, assim como a proposta de superação de um ensino que resume a história da literatura em língua portuguesa de forma fragmentada e supérflua. Porém, não há garantias de que tais avanços sejam alcançados, uma vez que a formação de professores dá pouca atenção às literaturas africana, indígena, latinoamericana e asiática, citadas pela BNCC.

Além disso, os grupos neoliberais que influenciaram a produção da BNCC defendem o foco na produtividade e o pragmatismo, os quais são obstáculos para que as aulas de literatura deixem de ser conteudistas, se tornem verdadeiramente espaços de leitura e discussão de textos, com vistas a formar bons leitores. Verificamos que a tendência neoliberal, que entende que a função da educação é preparar para o mercado de trabalho, afeta o Documento pois ainda que esta apresente as esferas textuais para a atuação cidadã e para a vida pessoal, as que

recebem maior destaque são aquelas para a atuação profissional e para continuar aprendendo (não apenas no ensino superior, mas através de formações e de estudos independentes para conseguir competir no mercado). Destarte, é bom frisar que a chamada educação continuada, geralmente no Brasil, é oferecida por meio da EaD por instituições privadas que não estão preocupadas com uma formação de qualidade, mas com o lucro que as instituições de ensino/empresas obterão.

Por último, concluímos que a BNCC, ainda que trate dos termos "criticidade" e "autonomia", os aborda de forma vaga. Apesar da vagueza, podemos afirmar que os produtores do Documento não compartilham da perspectiva de Paulo Freire acerca desses conceitos, uma vez que não entendem que o conhecimento humaniza o indivíduo, ajudando-o a realizar sua vocação ontológica e a transformar a realidade em que está inserido. Consideramos que os fatores citados, tanto os de caráter material quanto os de caráter ideológico, constituem graves obstáculos para o desenvolvimento de um trabalho significativo no ensino de literatura, que teria como frutos a formação de cidadãos conscientes e autônomos.

Na realidade, não parece haver preocupação com um currículo sólido e aprofundado, com o qual os estudantes poderiam aprimorar suas capacidades linguísticas e seu pensamento crítico. O que predomina é a listagem de diversos gêneros textuais e temas de estudo a serem ensinados com um fim específico: a formação de futuros trabalhadores. Isso se dá, por um lado, por meio da sua preparação cognitiva, rasa e voltada para o que será útil na atuação profissional dos indivíduos. Por outro, pela aplicação das "competências socioemocionais", que simulam uma formação integral do estudante ao mesmo tempo que os moldam conforme o perfil de trabalhador que os empregadores desejam: acríticos, "competitivos" e domesticados, como já enfatizava Antonio Gramsci no final da década de 1920, ao reproduzir uma frase de Charles Taylor: trabalhadores são como "gorilas amestrados" (GRAMSCI, 1975, p. 486).

A BNCC, ao contrário de Paulo Freire, não defende que o educador parta dos saberes prévios dos educandos a fim de auxiliá-los na construção de uma consciência crítica (conscientização) que reconhece os problemas e as injustiças sociais, tampouco os prepara para atuar de forma autônoma buscando o bem comum. Enquanto a BNCC tem caráter individualista, incentivando o estudante a recorrer ao conhecimento para melhorar sua vida particular e competir com outras pessoas por vagas de trabalho, o pensamento freireano está orientado para o coletivo. Assim, os

saberes devem ser postos a serviço dos demais indivíduos para construir uma sociedade mais harmônica, justa e fraterna.

Tal cenário explica por que os conceitos de criticidade e de autonomia não são tratados conforme Paulo Freire na BNCC, mas de forma vaga, sem definir "autonomia" ou diante de quais situações os estudantes deveriam expressar sua criticidade. O Documento não busca conscientizar os educandos sobre o status quo nem nutrir neles a esperança de transformá-lo. Tampouco de transformarem a si mesmos, como seres humanos, por meio da educação, seguindo a sua vocação ontológica a ser mais. Parece ser norteado pela falsa crença de que o conhecimento só é válido quando pode ser empregado para a obtenção de recursos materiais, o que transforma a educação em um produto e fere a sua essência.

O ensino autêntico de literatura, com suas subjetividades, seu estímulo à imaginação, à esperança de ser melhor e de construir um mundo melhor, dificilmente encontrará espaço em ambientes cuja lógica é o materialismo e a competitividade egoísta. É importante lembrar que o ensino neoliberal, além de desfigurar a instituição escola, reduz a função do docente. Reiteramos que a formação de leitores pede o relacionamento benevolente e desinteressado entre um educando e um educador. E que este já deve ter feito a experiência de apaixonar-se pela literatura e debruçar-se sobre ela, sendo, portanto, capaz de guiar leitores inexperientes nesse processo, de dialogar, restaurar-lhes os ânimos e apontar novos caminhos. Por meio dessa prática, os estudantes podem se tornar autônomos como leitores e como cidadãos.

No entanto, os mecanismos de controle que o ensino neoliberal traz, um deles sendo a BNCC, visam impedir que o próprio professor seja crítico ou autônomo, propondo um currículo pronto, interesseiro e frio. Quando o docente se torna mero aplicador daquilo que foi desenvolvido por outros, dificilmente poderá dedicar-se ao acompanhamento personalizado ou aos diálogos críticos com os seus educandos. Na lógica imposta, os elementos mais importantes se tornam os resultados e a competição. Tais valores, ainda que não sejam expressos explicitamente, acabam sendo inculcados nos estudantes.

Frente a isso, faz-se relevante que os educadores resistam criticamente à obsessão pela produtividade, de modo que, apesar do conturbado contexto educacional que enfrentamos, seus educandos tenham a chance de receberem uma educação verdadeiramente humanizadora, que os ensine a pensar sobre si, sobre os

outros e sobre o mundo, que imprima neles a certeza de que há algo maior e mais valioso do que uma vida cômoda, algo pelo qual vale a pena lutar alegre e esperançosamente.

REFERÊNCIAS:

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão educativa. **Contraponto:** Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, 2007. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/888> . Acesso em: 19 abr. 2024.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura:** a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ATWOOD, Margaret. O conto da Aia. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educ. Soc.: Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, especial-out., 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 19 out. de 2021.

BRASIL. Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 24 de maio de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em 22 dez. 2023.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 17 jun. 2023.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos.** São Paulo: Companhia das letras, 2002.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 1972. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5745254/mod_resource/content/1/CANDIDO%20Antonio.%20literatura%20e%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20homem.pdf. Acesso em 9 jan. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Dados do Inep mostram que 55% das escolas brasileiras não têm biblioteca ou sala de leitura, 2018. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/549315-dados-do-inep-mostram-que-55-das-escolas-brasileiras-nao-tem-biblioteca-ou-sala-de-leitura/>. Acesso em 22 dez. 2023.

COLLINS, Suzanne. Jogos Vorazes. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.

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

CORESTANDARDS. **Common Core State Standards Initiative**, 2023. Disponível em: <https://corestandards.org/>. Acesso em 23 dez. de 2023.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2022.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane C. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. Campinas: Po-Posições, 2012.

DUARTE, Evandro Santos; FARIAS, Vanderlei Gulate; OLIVEIRA, Neiva Afonso. **O método hermenêutico e a pesquisa na área de ciências humanas**. Unijuí: Salão do conhecimento, 2017.

DUARTE, Newton. **Vigostki e o "aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Coleção educadora contemporânea, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Cortez: São Paulo, 1981

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **O semeador de utopias**: os inéditos viáveis dos sonhos impossíveis. Curitiba: PUCPRESS, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRYE, Northrop. **A imaginação educada**. Campinas: Vide editorial, 2017.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1997.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o "novo" Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753/pdf>. Acesso em 25 jan. 2024.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. Torino: Einaudi, 1975.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo** – parte I. Rio de Janeiro: Vozes, 1997

HOBBS, Thomas. **Leviatã, ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martin Claret, 2014.

HUXLEY, Aldous. Admirável mundo novo. 22. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014, 306 p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais dos estudantes**, 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/competencias-socioemocionais-estudantes/>. Acesso em 11 jan. 2024.

BORGES, Valdir; JÚNIOR, Léo Peruzzo. Paulo Freire e Ludwig Wittgenstein: filosofia, linguagem, educação e ética. In: BORGES, Valdir; MESQUIDA, Peri. **Paulo Freire**: filosofia, linguagem, educação e sociedade. Curitiba: CRV, 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o liberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEITE, Lúcia Chiappini Moraes. **Invasão na catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS,

Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais e neoliberais na escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, Bernardo. **Latino-americanos são maioria entre estrangeiros no Brasil nos últimos 10 anos**, 2021. Acesso em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/08/4946194-dados-da-imigracao.html>. Acesso em 22 dez. 2023.

LOPES, Alice. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em 23 jan. de 2023.

LOWRY, Lois. **O doador de memórias**. Rio de Janeiro: Arqueiro, 2014.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos chaves. São Paulo: Contexto, 2005.

MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto. Competências socioemocionais: gênese e incorporação de uma noção na política curricular e no Ensino Médio. Rio de Janeiro: E-Mosaicos, v. 10, n. 23, jan-abr., 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/46754>. Acesso em: 11 jan. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2018.

MARTINS, Tainá Almeida Alves. Princípios pedagógicos freireanos para uma educação linguística crítica. In: BORGES, Valdir; MESQUIDA, Peri. **Paulo Freire**: filosofia, linguagem, educação e sociedade. Curitiba: CRV, 2021.

MARX, Karl. O Capital, livro 1. São Paulo: Boi Tempo, 1997.

MESQUIDA, Peri; BONETI, Lindomar Wessler Boneti; FERREIRA, Juliana Battistus Mateus. Paulo Freire e o sonho possível: da paideia libertadora à utopia como *militans spes* atualizadora do futuro. In: BORGES, Valdir; MESQUIDA, Peri. **Paulo Freire**: filosofia, linguagem, educação e sociedade. Curitiba: CRV, 2021.

MESQUIDA, Peri; FERREIRA, Juliana Battistus Mateus. Por uma pedagogia da práxis freireana. In: BORGES, Valdir; MESQUIDA, Peri. **Paulo Freire**: filosofia, linguagem, educação e sociedade. Curitiba: CRV, 2021.

MIGDLEY, Mary. **The myths we live by**. Nova Iorque: Routledge, 2017.

MOREIRA, Eduardo. Criticidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, Ramon de. As meias verdades da reforma do Ensino Médio. **EccoS – Revista Científica**: São Paulo, n. 63, p. 1-20, e22808, out./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/22808/10003>. Acesso em 24 jan. 2024.

ORWELL, George. 1984. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, 414 p.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de Educação**: Niterói, ano 6, n. 10, p. 65-90, jan./jun., 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32664>. Acesso em: 25 jan. 2024.

PEREIRA, Krishna Cibelle; PINHEIRO, Joelma Uchoa; BEZERRA, Jaqueline de Jesus. A experiência da aprendizagem mediada no desenvolvimento da metacognição através dos círculos de leitura MAISPAIC. *Revista Trama: Marechal Cândido Rondon*, v. 16, n. 37, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347698425_A_EXPERIENCIA_DA_APRENDIZAGEM_MEDIADA_NO_DESENVOLVIMENTO_DA_METACOGNICA_O_ATRAVES_DOS_CICLOS_DE_LEITURA_MAISPAIC/fulltext/5fed88aba6fdccdc81b12b9/A-EXPERIENCIA-DA-APRENDIZAGEM-MEDIADA-NO-DESENVOLVIMENTO-DA-METACOGNICA_O-ATRAVES-DOS-CICLOS-DE-LEITURA-MAISPAIC.pdf. Acesso em 26 fev. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAE**, v. 35, n. 1, p. 035-056, jan./abr., 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094>. Acesso em: 23 dez. 2023.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michele. **Ler o mundo**: experiências de transformação cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019.

SANTOS, Maria do Socorro dos; MESQUIDA, Peri. **As matilhas de Hobbes**: o modelo de pedagogia por competência. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2014.

SANTOS, Júlio Antonio Bonatti. Paulo Freire e Noam Chomsky: linguagem, educação e liberdade. In: BORGES, Valdir; MESQUIDA, Peri. **Paulo Freire**: filosofia, linguagem, educação e sociedade. Curitiba: CRV, 2021.

SILVA, Francisco Vieira da. Conquering hearts and minds: social and emotional competencies as a reflection of neoliberal rationality in life project teaching textbook. Scielo Preprints, 2022. Disponível em:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4090>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TODOROV, Tzvetan. **Literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.