



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO - CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Karyna Landra Marcelino

**A(S) CONCEPÇÃO(ÕES) DE LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO NA BNCC:  
UMA ANÁLISE CRÍTICA A PARTIR DA ABORDAGEM DA TEORIA HISTÓRICO-  
CULTURAL**

Florianópolis  
2023

Karyna Landra Marcelino

**A(S) CONCEPÇÃO(ÕES) DE LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO NA BNCC:  
UMA ANÁLISE CRÍTICA A PARTIR DA ABORDAGEM DA TEORIA HISTÓRICO-  
CULTURAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação  
em Linguística da Universidade Federal de Santa  
Catarina para a obtenção do título de Mestre em  
Linguística

Orientadora: Profa. Rosângela Pedralli, Dra.

Coorientadora: Profa. Amanda Machado Chraim, Dra.

Florianópolis  
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Landra Marcelino, Karyna

A(S) CONCEPÇÃO(ÕES) DE LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO NA  
BNCC: : UMA ANÁLISE CRÍTICA A PARTIR DA ABORDAGEM DA  
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL / Karyna Landra Marcelino ;  
orientador, Rosângela Pedralli, coorientador, Amanda  
Machado Chraim, 2023.

136 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós  
Graduação em Linguística, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Histórico-cultural. 3. Base Nacional  
Comum Curricular. . 4. Texto Literário . I. Pedralli,  
Rosângela . II. Machado Chraim, Amanda. III. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em  
Linguística. IV. Título.

Karyna Landra Marcelino

**A(s) concepção(ões) de leitura de texto literário na BNCC:  
uma análise crítica a partir da abordagem da teoria histórico-cultural**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Celdon Fritzen, Dr.  
Prof-Letras/UFSC

Prof.(a) Suziane da Silva Mossmann, Dr.(a)  
SED/SC

Prof.(a) Priscila de Souza, Dr.(a)  
Colégio Marista/SC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Linguística.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Profa. Rosângela Pedralli, Dra.  
Orientadora

Florianópolis, 2023

Este trabalho é dedicado aos meus queridos pais.  
*In memoriam* Maria da Silva Landra.

## AGRADECIMENTOS

Ao CNPq e à FAPESC pelo investimento financeiro, principalmente no momento em que a humanidade presenciou uma das maiores calamidades de saúde pública, a COVID-19.

Aos meus pais e à minha família, por todo o aporte emocional, por todo o carinho e a compreensão durante o período em que me fiz ausente em algumas ocasiões. Mãe, obrigada pelos conselhos e por todo o amor a mim dado. Pai, obrigada por estar sempre presente, me ajudando nos momentos mais tensos e sempre disposto a fazer qualquer coisa para que esta pesquisa se concretizasse.

À estimada Rosângela Pedralli, a quem tenho um enorme respeito e admiração, pela formação humana e por todo o suporte que me deu. Obrigada, *professora*, pelos ensinamentos, que foram além dos técnicos e teóricos, pela paciência, pela compreensão e por toda ajuda que me deu, que vai desde a graduação até a vida. Sou profundamente grata.

À Amanda Machado Chraim, pelo apoio nos momentos mais difíceis e por todo os ensinamentos teóricos, os quais me fizeram vibrar em períodos de alegria durante a realização desta pesquisa.

Aos meus amigos, em especial à querida e muito acolhedora Márcia Nagel Cristofolini, que me ajudou muito em um momento bastante delicado da minha vida. Márcia, muito obrigada. Aos amigos que fiz na pós-graduação que foram acolhedores nos períodos que precisei de alguém para desabafar. Espero também ter sido uma amiga ouvinte e companheira.

Aos demais amigos da minha cidade natal e de Floripa, que estiveram sempre dispostos a me fazer sorrir nos momentos mais pesados.

Aos colegas da Representação Discente e da Associação de Pós-Graduação (APG), de que fui membro durante um ano.

À banca examinadora desta dissertação, por toda sua contribuição, e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, por todo o suporte, tanto técnico quanto emocional, e por todo o incentivo para que esta pesquisa fosse realizada.

*O sentido, acho, é a entidade mais misteriosa do universo. Relação, não coisa, entre a consciência, a vivência e as coisas e os eventos. O sentido dos gestos. O sentido dos produtos. O sentido do ato de existir. Me recuso a viver num mundo sem sentido. Estes anseios/ensaios são incursões conceptuais em busca do sentido. Por isso o próprio da natureza do sentido: ele não existe nas coisas, tem que ser buscado, numa busca que é sua própria fundação. Só buscar o sentido faz, realmente, sentido, Tirando isso, não tem sentido. (LEMINSKI, 1986)*

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo abordar a concepção de leitura de texto literário na Base Nacional Comum Curricular (2017). Para isso, apoiamos-nos teoricamente na perspectiva histórico-cultural, a qual tem como premissa que o desenvolvimento psíquico humano não está alicerçado somente em fatores biológicos, mas sobretudo na atividade vital humana, a saber, o trabalho, fundamentado nas relações sociais e históricas que ocorrem na sociedade, uma vez que, por meio delas, o sujeito produz e se apropria dos objetos culturais que servirão de instrumento para a atividade, ascendendo-o psiquicamente. O texto literário corresponde a um dos objetos culturais que promove o desenvolvimento do pensamento humano, porque é composto da arte, e a palavra escrita gera um processo de superação por incorporação das formas cotidianas de reação emocional, dando à vida cotidiana uma configuração diferente. Entendemos que não é qualquer relação social que impulsionará o processo de desenvolvimento do psiquismo; é a escola o local onde os seres humanos terão contato com os objetos culturais mais desenvolvidos. Por isso, apoiamos-nos na pedagogia histórico-crítica, que, alinhada à psicologia histórico-cultural, defende um ensino escolar que oportunize aos sujeitos terem contato com os objetos culturalmente criados pelos homens. Como objeto de análise, tomamos a Base Nacional Comum Curricular com a finalidade de desvelar a(s) concepção(ões) de leitura de texto literário que é (são) basilar(es) para o ensino de Língua Portuguesa em todo o território brasileiro em suas indicações.

**Palavras-chave:** Histórico-cultural. Base Nacional Comum Curricular. Texto literário.

## **ABSTRACT**

In this present research the objective is to approach the conception of reading in literary texts presented on Base Nacional Comum Curricular (2017). This approach is based on the theoretical historical-cultural perspective, which has the premise that the human psyche development is not only related to biological factors, but to human activity, it means the work reasoned on social and historical relations that occur in society. Once, by them the individual appropriate cultural objects that will be a support of instrument to the activity, which will result in a psychical growth. The literary text corresponds to one of the cultural objects that promotes the development of human thinking due to its composition of art, and the written words that generate a process of superation by incorporating the daily forms of emotional reaction, which gives the daily life a different configuration. We understand that it is not any social relation that will increase the process of psych development, it is at school the place where human beings will have contact with the most developed cultural objects. For that, we based on the pedagogy of critical-history that aligned to the psychological historical-cultural approach both defend a school teaching that gives opportunity to individuals to have contact to cultural objects created by men. As an objective of analysis, we use the Base Nacional Comum Curricular to extract the conception(s) of reading that the literary text(s) is (are) base to learning of Portuguese Language in all Brazilian territory.

**Key words: Historical- cultural. Base Nacional Comum Curricular. Literary Text.**

## Sumário

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS: O TRABALHO COMO CATEGORIA FUNDANTE.....</b>	<b>21</b>
2.1 ABORDAGEM ONTOLÓGICA MARXIANA E O MÉTODO CIENTÍFICO.....	23
<b>3 AS CORRENTES PEDAGÓGICAS HEGEMÔNICAS E ALTERNATIVAS POSSÍVEIS A ELAS.....</b>	<b>37</b>
3.1 AS CORRENTES PEDAGÓGICAS HEGEMÔNICAS: UMA APRESENTAÇÃO PANORÂMICA.....	37
3.2 A RELAÇÃO ENTRE OS PRINCÍPIOS DA ESCOLA NOVA E DA PEDAGOGIA TECNICISTA COM O LEMA “APRENDER A APRENDER”: UMA ESPECIFICAÇÃO.....	47
3.3 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS COMO MANIFESTAÇÃO DO LEMA “APRENDER A APRENDER” E SUAS PROPOSTAS PARA O ENSINO ESCOLAR....	59
3.4 PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS E SEUS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS: AS ALTERNATIVAS.....	67
<b>4 CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DEPREENSÕES A PARTIR DA ANÁLISE...74</b>	<b>74</b>
4.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LEITURA ADOTADAS PELA BNCC.....	74
4.2 O TEXTO LITERÁRIO NA BNCC: UMA REFLEXÃO ANALÍTICA SOBRE SEUS PARÂMETROS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	102
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>141</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Expomos, inicialmente, alguns princípios teóricos e metodológicos de que partimos para desenvolver a presente pesquisa. Partimos da aceção de desenvolvimento psíquico humano segundo a concepção da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, de que o fator determinante e originário do complexo psiquismo humano corresponde à atividade vital humana – o trabalho –, compreendido em seu sentido ontológico, ou seja, como atividade que desenvolve o ser (MARTINS, 2016). Para o fundamento teórico adotado nesta pesquisa, são as atividades principais, modeladas nas condições concretas da vida, que delimitarão as mudanças psíquicas que surgirão pela primeira vez em cada idade. Dessa forma, compreendemos que é a atividade principal que define a consciência do sujeito, as suas relações com o meio social e todo o curso subsequente do seu desenvolvimento em um dado período (DAVIDOV, 1988). Mas, vale ressaltar que são as condições concretas objetivas de vida e de educação que representam as bases sobre as quais os seres humanos conquistarão a capacidade de pensar ou, em outras palavras, sobre as quais desenvolverão as suas atividades principais (MARTINS, 2016) a partir das quais se desenvolvem as capacidades humanas, incluindo a do pensamento teórico.

Para nós, o pensamento é um processo humano, culturalmente formado, que possibilita ao homem captar o real de forma multilateral e profunda. Todavia, não nascemos com o pensamento pronto ou geneticamente instituído. Para que tenhamos a consolidação do pensamento em seu maior grau de evolução, precisamos passar por etapas de desenvolvimento psíquico que culminam no aperfeiçoamento do pensamento. Vigotski (*apud* MARTINS, 2016), ao analisar as estruturas internas do desenvolvimento psíquico humano, concluiu que o alavancamento de uma fase de desenvolvimento do pensamento para outra vai depender das apropriações culturais que os indivíduos fazem e que acompanham todo esse processo.

Respaldando-nos no arcabouço teórico da pedagogia histórico-crítica, entendemos que a escola é o local em que os sujeitos se apropriarão desses objetos culturais; no entanto, compreendemos também que não é qualquer ensino escolar e quaisquer conteúdos que possibilitarão o processo de (trans)formação do pensamento, mas sim aqueles que tenham por finalidade operar na ascensão da inteligência prática, indo em direção ao pensamento que capte o real para além de suas aparências fenomênicas (MARTINS, 2016). Para a teoria histórico-cultural, assim, o ensino escolar que corrobora a formação e o desenvolvimento de todos os processos funcionais é aquele que desponta como condição imprescindível ao desenvolvimento do pensamento. Nesse viés, o ápice da educação escolar está em “[...] potencializar o alcance do longo

e delicado processo de formação de conceitos [...] na medida em que é essa formação que proporciona ao indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade” (MARTINS, 2016, p. 1585).

O texto literário, como uma das expressões de arte, tem um papel importante para a constituição do pensamento, uma vez que é por meio da arte que os indivíduos se apropriarão das formas socialmente mais desenvolvidas de sentir (DUARTE, 2021). Nessa direção, também colabora, como objeto cultural, para o desenvolvimento do psiquismo humano. A fim de contribuir com a discussão a respeito do papel que a arte tem para o desenvolvimento humano, remetemo-nos às análises de Vigotski (*apud* DUARTE, 2021), as quais evidenciam que há um paralelo entre o papel da arte em elevar os sentimentos do indivíduo ao nível historicamente alcançado pelo gênero humano e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento do pensamento.

Para entendermos essa relação, devemos ter em mente que Vigotski (*apud* DUARTE, 2021) teoriza que a aprendizagem dos conceitos científicos na escola promove uma grande transformação nos conceitos espontâneos dos quais a criança se apropriou em sua vida cotidiana. É somente a partir da base formada pelos conceitos espontâneos que haverá uma transformação do pensamento da criança por intermédio dos conceitos científicos. Esse processo é chamado de superação por incorporação. Como assinala Duarte (2021), para Vigotski, a aprendizagem dos conceitos científicos na escola é considerada o ponto de partida de um processo posterior de desenvolvimento do pensamento. O que acabamos de relatar a respeito dos conteúdos científicos e espontâneos acontece também com o que a arte gera nos indivíduos, “[...] um processo de superação por incorporação das formas cotidianas de reação emocional” (DUARTE, 2021, p. 70).

Duarte (2021) também traz as contribuições de Lukács para analisar as relações existentes entre a vida cotidiana, a ciência e a arte na formação humana dos indivíduos. Expomos essas contribuições aqui por considerarmos pertinentes à discussão a respeito do papel da arte, como conteúdo científico, para o desenvolvimento do psiquismo humano. Para Duarte (2021), segundo as contribuições de Lukács, não há uma relação de oposição entre a ciência e a arte; isso quer dizer que elas não representam diferentes concepções de mundo. Nesse viés, entende-se que a arte, a ciência e o pensamento cotidiano correspondem às formas pelas quais o psiquismo humano busca refletir o concreto da realidade (DUARTE, 2021). Esse reflexo da realidade alcançado pelo psiquismo humano originou-se historicamente por meio da atividade de trabalho. A partir dessa categoria, os seres humanos desenvolveram, além das ferramentas para alcançar os meios de sobrevivência, as relações entre os integrantes do grupo e os meios de comunicação, a exemplo dos signos. Os signos podem ser compreendidos como instrumentos psicológicos e, segundo a teoria vigotskiana, apresentam uma significativa importância para o desenvolvimento da consciência.

De acordo com Duarte (2021, p. 73), Lukács não parte dos estudos vigotskianos como princípio teórico do desenvolvimento de sua elaboração sobre a estética, no entanto, compartilha do mesmo fundamento de que “[...] há uma relação indissociável entre o desenvolvimento histórico do caráter mediado da atividade humana e o igualmente histórico processo de desenvolvimento das formas mais elevadas da consciência, entre as quais se encontra a arte”. Ainda podemos retirar dos estudos de Lukács, por meio de Duarte (2021, p. 75), a compreensão de que “[...] o reflexo artístico também se volta para a natureza e para a sociedade, mas seu objeto é sempre, em última instância, a relação entre o ser humano e esse objeto”. É por isso que Lukács determina que as artes são antropomórficas, porque, ao contrário da ciência, o seu centro é o ser humano e sua relação com o mundo, suas formas de percepção, seus sentimentos, seus conflitos, seus dramas etc. (DUARTE, 2021). No entanto, o antropomorfismo da arte se difere e muito do pensamento cotidiano e do reflexo religioso, uma vez que, na arte, o antropomorfismo apresenta-se em relação ao mundo do homem como criação e orientado para a genericidade. Já o pensamento cotidiano se configura como uma projeção analógica da estrutura pragmática da vida cotidiana; é fetichista, ou seja, aceita as instituições como definitivas, desconsiderando sua gênese.

A vida cotidiana não mostra ao ser humano a essência das coisas. Por meio dela, os seres humanos só conseguem interpretar a realidade de maneira fetichista, “[...] como se os fenômenos sociais existissem em si e por si mesmos, independentemente da atividade humana” (DUARTE, 2021, p. 77). Todavia, os seres humanos desenvolveram dois modos de compreender a realidade para além da aparência fetichista das coisas. Um deles refere-se à ciência e o outro à arte. Segundo Duarte (2021), o trajeto da arte, para compreender a realidade, revela o caráter fetichista da aparência das coisas por meio da fusão com a essência, na qual a realidade é apresentada ao sujeito de maneira intensificada.

A especificidade da arte está em produzir representações da realidade que unem o singular e o universal dentro da particularidade artística. Mas, cabe salientar, como observa Duarte (2021), que a relação que o indivíduo tem com as representações artísticas da realidade é imediata, do mesmo modo como é imediata a relação do indivíduo com as vivências da cotidianidade. Com efeito, os resultados da imediatez da arte não atingem a praticidade e a satisfação de necessidades imediatas, como acontece na vida cotidiana. Segundo Duarte (2021, p. 78), “[...] no caso da imediatez da arte, a prática é suspensa, as necessidades imediatas ficam para outro momento e prevalece a entrega ao ‘mundo’ da obra de arte”. Esse contato com o mundo da arte faz com que o indivíduo aja em virtude de viver a relação imediata com a obra de arte, a qual se dirige para o conteúdo da obra por meio de sua forma, “[...] num processo em que o indivíduo está em contato com a aparência, mas esta o conduz a questões essenciais à vida humana” (DUARTE, 2021, p. 78).

Ainda, cabe salientar, conforme aponta Duarte (2021, p. 78), apoiado em Lukács, que a arte contribui para o processo de desenvolvimento humano no sentido de elevar a subjetividade a um nível superior, “[...] no qual a personalidade se objetiva como uma síntese entre o singular e o universal e entre o subjetivo e o objetivo”. Assim compreendido, concordamos com Duarte (2021, p. 78) quando este afirma que “[...] toda obra de arte é uma totalidade que reflete, em sua particularidade, a dialética entre singularidade e universalidade”.

A partir do que foi exposto sumariamente a respeito do desenvolvimento psíquico humano e do objeto cultural artístico, entende-se que, por meio da apropriação de produtos culturais, o ser humano terá a capacidade de desenvolver a sua forma de pensamento de modo mais elaborado e, assim, compreender a essência das coisas que pertencem ao mundo real. Nessa direção, entendemos, nesta pesquisa, que a escola é a instância em que os sujeitos terão contato com a arte e com outros conteúdos que possibilitarão a esses indivíduos refletirem sobre sua condição de vida e sobre as amarras da alienação do sistema capitalista.

Nesse íterim, partimos de uma fundamentação teórica que busca implementar uma educação escolar que tenha como proposta alcançar a emancipação humana dos indivíduos e que entende que, para isso, é necessário que se identifiquem os conhecimentos que podem se aproximar de tal emancipação. A pedagogia histórico-crítica caracteriza-se por ser essa corrente pedagógica, uma vez que, de acordo com seus pressupostos teóricos, concebe-se a organização da sociedade atual como fruto das condições históricas de produção da existência humana e, dessa forma, entende-se por educação “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2008, p. 24).

O texto literário, tomado como uma das expressões de arte e como objeto cultural a ser apropriado pelos seres humanos, corresponde a uma das formas de conhecimento sistematizado a ser aprendida na escola, que não apenas impulsionará o desenvolvimento do pensamento, mas que, também, por meio da forma artística, contribuirá para que os sujeitos compreendam, pela sua essência, a realidade em que estão inseridos, assim como assevera Britto (2012, p. 53): “[...] a arte é expressão de um desejo de construir e viver mundos e vidas outras; nesse processo, ela realiza o gesto de voltar-se para dentro de si e indagar a condição humana”.

Antes de adentrarmos na apresentação inicial do nosso objeto de pesquisa, exporemos outra reflexão trazida de Saviani (2021 [1983]) em *Escola e Democracia*, que contribuirá para a nossa discussão a respeito do papel dos conhecimentos sistematizados/conteúdos escolares para o desenvolvimento do pensamento humano, principalmente no que se refere à relevância que esses conteúdos têm para as camadas populares, a camada dos dominados. Segundo Saviani (2021

[1983]), a aprendizagem torna-se uma farsa quando é esvaziada dos conteúdos fundamentais, relevantes e significativos. Para o autor, é fundamental que se entenda o papel dos conteúdos escolares e que os profissionais de ensino atuem dentro da escola, levando em conta a prioridade de conteúdos, pois é a única forma de lutar contra a farsa do ensino (SAVIANI, 2021 [1983]). A prioridade dos conteúdos escolares está no fato de que “[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas” (SAVIANI, 2021 [1983], p. 45). Quando se exclui o acesso ao domínio dos conteúdos culturais, está excluindo-se também os interesses daqueles que não tiveram acessos aos bens culturais criados pela humanidade, “[...] porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação” (SAVIANI, 2021 [1983], p. 45). Parafraseando Saviani (2021 [1983], p. 45), para se libertar da dominação, os dominados precisam dominar aquilo que os dominantes dominam; dessa forma, é “condição de libertação dominar o que os dominantes dominam”. Os conteúdos escolares, como conhecimentos sistematizados, se enquadram como objetos culturais dominados pela elite socioeconômica, que domina a grande massa da população. De acordo com Saviani (2021 [1983]), eles correspondem a um instrumento poderoso para o acesso à libertação dos dominados. Por isso, defendemos um ensino escolar que proporcione aos educandos o acesso aos conteúdos escolares, a fim de que possam se aproximar da mencionada libertação da condição de dominados por parte da elite burguesa.

Dentro dessa discussão a respeito do que defendemos como papel da escola, que é o local onde os sujeitos terão contato com a arte e com outros conteúdos que lhes possibilitarão refletir sobre sua condição de vida, e sobre o texto literário, que, tomado como um dos conhecimentos a seres ensinados na escola, tem por finalidade elevar o pensamento em seu maior grau de expressão – pensamento por conceitos – e, em decorrência, fazer com que os seres humanos compreendam a essência da realidade onde estão inseridos, passaremos o olhar para o cenário atual em que se encontram as propostas pedagógicas e curriculares no país.

A fim de nos determos a olhar para tais propostas, apresentamos introdutoriamente o documento normativo que fundamenta os currículos escolares e as propostas pedagógicas das escolas em todo o país, a Base Nacional Comum Curricular. A BNCC foi publicada em dezembro de 2017, com a finalidade de definir um conjunto de aprendizagens essenciais para todos os alunos das escolas brasileiras desenvolverem ao longo da Educação Básica. A aprendizagem, segundo a Base, tem como função assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, as quais são definidas “[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL,

2017, p. 3). Se nos detivermos nas entrelinhas desse propósito, entendemos que se trata de um documento normativo pautado em uma tendência pedagógica de ensino que pretende preparar o discente para agir em conformidade com as determinações impostas pelo sistema econômico, uma vez que se deixa bem claro que se pretende desenvolver competências para que os alunos mobilizem conhecimentos, a fim de que resolvam as demandas complexas da vida cotidiana e do mundo do trabalho.

É interessante notar, desde já, que a BNCC não explica e nem faz uma reflexão aprofundada acerca do que considera ser “trabalho”, mas acreditamos que seja o trabalho advindo da sociedade capitalista, aquele que não pretende atingir o desenvolvimento máximo do psiquismo humano, mas que apenas utiliza a mão de obra dos homens em prol do acúmulo do capital. Acreditamos que a BNCC se refere ao trabalho compreendido de acordo com a ideologia capitalista, porque, se analisarmos os currículos escolares por meio do viés histórico, percebemos que eles sempre estiveram alinhados aos interesses do poder econômico e da classe dominante. Saviani (2021 [1983]), por exemplo, revela que, na passagem da monarquia para a democracia, o currículo escolar tinha como objetivo educar os indivíduos para se tornarem cidadãos desse novo modelo de sistema político para poder operar conforme os ditames do capital. Britto (2012) também expõe que, durante muito tempo, o analfabetismo era massivo, porque, em um determinado momento da sociedade, a grande parcela da população deveria permanecer analfabeta para corresponder aos interesses da estrutura social dominante. No entanto, com o aumento da industrialização e a expansão da tecnologia, as condições atuais impõem objetivamente a necessidade do alfabetismo, pois a escrita é o instrumento-chave da organização e da dinâmica social.

De acordo com Marx (2020 [1844]), em um cenário econômico e político dominado pelo modo de operação capitalista e, portanto, pela propriedade privada, do homem é tirado o seu tempo de vida em prol do acúmulo de capital, de modo a aprisioná-lo em condições de trabalho que não o levam a atender suas necessidades genéricas e universais, mas sim fazem dele o produtor de bens de consumo que irão enriquecer cada vez mais os capitalistas. Sob essa perspectiva, é importante que o homem fique preso às amarras da alienação, pois assim não se dará conta de que seu tempo de vida é utilizado em prol do acúmulo de riqueza do outro. O modelo econômico capitalista afasta cada vez mais o contato do ser humano com a arte, uma vez que a ele é negado o tempo para fruir da sua condição estética e para refletir sobre sua própria realidade. O ser humano é aprisionado no sistema capitalista, porque precisa sobretudo de condições objetivas que possibilitem sua sobrevivência. Contudo, é um ser genérico e universal, isto é, tem a capacidade de se servir da natureza tanto para suprir suas necessidades físicas quanto para fazer dela um meio para o seu desenvolvimento

universal, ou seja, para criar um mundo para si. O capitalismo separa o homem de sua atividade vital, tornando-o estranho ao próprio gênero humano e fazendo com que a vida genérica se torne apenas um meio de vida individual (MARX, 2020 [1844]).

No que compete à concepção de linguagem, especificamente, essa é entendida pela BNCC em acordo com aquela exposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, por sua vez, a concebe como interindividual e voltada para o processo de interlocução realizado nas práticas da sociedade e nos diferentes momentos da história. Nesse ínterim, o componente curricular Língua Portuguesa tem como função “[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 65-66).

A postura que se assume nesta pesquisa é crítica frente a esse posicionamento para a disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que entendemos que o texto literário tem como finalidade superar as formas cotidianas de expressão da realidade e contribuir para a transformação do psiquismo humano em um patamar mais elevado. Um ensino de leitura que almeja a promoção da formação humana, o que não exclui o desenvolvimento do pensamento, não fomentará um ensino de leitura simplista e apoiada no senso comum, porque esse tipo de leitura não estimula os sujeitos a descortinarem os mistérios que circundam a sua condição humana (BRITTO, 2012).

A leitura do senso comum mantém o sujeito alienado e submisso ao que é estabelecido por outro, oferecendo-lhe a falsa sensação de crescimento. O descomprometimento que parece acompanhar a forma de relação com essa leitura, sem a presença de uma reflexão profunda do sentido das coisas, no qual o sujeito é levado pelas circunstâncias externas e motivado por interesses pragmáticos, caracteriza-se como uma situação de alienação (BRITTO, 2012). Esta, por sua vez, é denominada por ser um processo automatizado e mecânico, em que o indivíduo não tem consciência dos processos de significação e é eximido da capacidade de ampliação de horizontes da vida. De acordo com Britto (2012), quando se é alienado, não se possui o controle e nem a consciência das atitudes e das coisas que são implicadas na vida. Em situação de alienação, o sujeito não tem a compreensão do alcance e das consequências dos fatos e dos gestos (BRITTO, 2012).

Apoiamo-nos na ideia de que levar em consideração os interesses e as necessidades pragmáticas para as práticas de ensino só se justifica quando se tem por finalidade superá-los. O que não quer dizer menosprezar os saberes e as experiências que cada sujeito carrega em si, por conta de seus vínculos culturais; o que se pretende é “[...] aguçar a curiosidade epistemológica, de forma a superar a curiosidade ingênua” (BRITTO, 2012, p. 55). Assim como Britto (2012, p. 57), entendemos que os atos de ensinar e aprender não podem ser confundidos com o acúmulo de

informações e incorporação mecânica de certos procedimentos, uma vez que o conhecimento é determinado não pela quantidade de informação que alguém retém, mas “[...] em função da própria história e da produção intelectual humana, pela organização que se faz delas para que sirvam para o entendimento da vida e do mundo”. Dessa forma, considera-se que o ensino escolar também precisa levar em conta as individualidades, singularidades e particularidades de cada estudante, mas sempre as compreendendo de acordo com a sua historicidade. Entendemos que uma pedagogia escolar comprometida com a formação dos sujeitos precisa considerar o conhecimento atual dos alunos, procurando sempre estabelecer relações entre a experiência imediata e os determinantes da ordem sócio-histórica.

Tendo presente esses aspectos, **objetivamos, nesta pesquisa, compreender as concepções prevalentes sobre a leitura de textos literários nas diretrizes para os Anos Finais do ensino escolar em Língua Portuguesa presentes na Base Nacional Comum Curricular (2017)**. Entendemos que, para alcançar tal objetivo, precisamos analisar os fundamentos pedagógicos em que está pautado o que é proposto no documento em causa para o ensino de leitura de textos literários nas escolas. Para isso, tomaremos em análise o último documento normativo elaborado pelo governo brasileiro voltado para a educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso porque nela estão contidas as propostas governamentais para que as instituições de ensino organizem os conteúdos escolares em sala de aula. Dessa maneira, a BNCC, especificamente no que compete à abordagem sobre leitura nos Anos Finais do Ensino Fundamental, será o objeto documental que sintetiza o ponto de partida desta pesquisa, dado que se constitui como o fenômeno do qual serão extraídas as suas concepções de leitura de texto literário a serem discutidas neste estudo.

Assumimos, assim, o texto literário como uma das expressões de arte, sendo capaz de fazer com que os indivíduos repensem sua maneira de viver, destruindo radicalmente os laços da fetichização da vida prática cotidiana, o que só é possível se a/as concepção/ões em discussão projetarem um determinado ideal de formação humana, o omnilateral. Como respaldo teórico, o estudo está fundamentado na teoria histórico-cultural, tomada em sua vinculação estreita com o fundamento marxista, pois acreditamos que, com o auxílio dessa vertente filosófica, será possível depreender em essência as concepções de leitura do texto literário da BNCC, evidenciando suas limitações e discutindo o verdadeiro papel da leitura de textos literários, tomados na dimensão estética de arte, incidindo diretamente, assim, no desenvolvimento humano.

Uma vez que tal documento se propõe a garantir o conjunto mínimo de aprendizagem aos educandos nas escolas, esse será nosso ponto de partida para responder à questão de pesquisa: **as concepções prevalentes para a leitura do texto literário em Língua Portuguesa/Anos Finais**

**na BNCC (2017) estão ocupadas em garantir que tipo de apropriação para que ideal de formação dos indivíduos?**

É com base nos fundamentos da Base que desvelaremos se a arte literária, sob forma de leitura de textos literários, é valorizada ou se foi subsumida aos “deveres” que compõem a manutenção do sistema vigente, na forma de um pragmatismo que serve aos ditames do mercado de trabalho. Nesse sentido, as bases da teoria histórico-cultural serão fundamentais, pois assumem a compreensão de estética artística e literária voltada a um ideal formativo humanizador e não a uma base adaptativa, e por conta disso analisaremos os fundamentos sobre leitura de texto literário da BNCC proposta aos Anos Finais do Ensino Fundamental por meio dessa teoria.

Por fim, buscamos elaborar um trabalho de pesquisa que servirá como contribuição às discussões a respeito da importância da leitura de textos literários na formação humana. Isso porque, como já foi apresentado anteriormente nesta introdução, acreditamos no trabalho educativo como forma de apropriação pelos indivíduos dos objetos culturais produzidos pelos seres humanos ao longo da história com vistas à humanização. Sendo assim, como também já registrado, servimo-nos do documento oficial educacional, a BNCC, por ser um artifício governamental que serve como balizador aos currículos escolares, os quais se convertem no conjunto de conteúdos e atividades a serem priorizados pelos professores nas salas de aula. E, para nós, é na escola, por meio do currículo escolar, que o professor irá se debruçar na sua prática de ensino. Daí a importância de se analisar criticamente os fundamentos teórico-pedagógicos que delineiam os caminhos da leitura de texto literário na BNCC, porque é a partir deles que os professores se voltarão a projetos formativos humanizadores ou adaptativos para os novos indivíduos em formação.

## 2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS: O TRABALHO COMO CATEGORIA FUNDANTE

A teoria histórico-cultural tem como essência o pensamento marxiano. É preciso esclarecer, nesse sentido, que tal perspectiva não assume uma posição metafísica, e sim concretizada sob o viés materialista e histórico. O excerto a seguir sumariza as conclusões obtidas por Karl Marx a respeito do seu itinerário de investigação da sociedade burguesa:

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, o contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. (MARX, 1982, p. 25 *apud* NETTO, 2011, p. 50-51)

Além de evidenciar de forma bastante precisa como Karl Marx pensou para investigar seu objeto de estudo, a passagem acima também nos dá pistas de como encarar o nosso objeto de pesquisa. Entendemos, pelo exposto, que é a partir da produção social da vida que os homens constroem as relações sociais, que são necessárias, independentes de sua própria vontade individual. Todavia, é por meio da totalidade dessas relações que se forma a estrutura econômica da sociedade, que corresponde à base das formas sociais determinadas de consciência. Assim, reiteramos, “[...] não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas, o contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 1982, p. 25 *apud* NETTO, 2011, p. 50-51). Entendemos, ainda, que é por via da estrutura econômica, ou melhor, do modo de produção da vida material, que a vida social, política e espiritual se realiza. É dentro desse processo, que constitui a totalidade da realidade, que se encontra o nosso objeto de pesquisa, pois ele é fruto das relações sociais que estão intimamente ligadas às forças produtivas. Como assevera Marx ([1982] *apud* NETTO, 2011, p. 35), “[...] os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com as suas relações sociais”.

Ao se pensar a respeito das concepções de leitura de texto literário na BNCC, precisa-se levar em consideração a sociedade econômica vigente, porque é a estrutura econômica a base sobre a qual se levantam as formas sociais de consciência, e as concepções de leitura de texto literário na BNCC correspondem a uma dessas formas. Todavia, precisa-se levar ainda em consideração que a estrutura econômica é indissociável da totalidade da realidade. Esta, por sua vez, não é constituída

apenas das formas de produção, mas também de um complexo de relações sociais estabelecidas pelos homens.

Ao contrário das outras grandes linhas de pensamento, como o positivismo e o idealismo, a teoria marxiana entende que as leis que regem a realidade não são naturais e que ela é produto do processo histórico e social criado pelos homens. É partindo da relação entre homem e natureza, ou seja, da capacidade que o homem tem de transformar a natureza e a si próprio, que a realidade é criada (LESSA; TONET, 2019). Logo, entende-se que tudo o que existe no mundo social real é criação humana, desde a fabricação de um simples machado até os modelos de organização social. O fundamento dessa articulação entre o mundo dos homens com a natureza é a categoria de trabalho. É por meio dele que os seres humanos constroem materialmente a sociedade e também constroem a si próprios como indivíduos.

Segundo Lessa e Tonet (2019), Marx tinha noção da diferença entre o trabalho produzido e construído pelas mãos humanas e aquele que responde à natureza biológica, o dos demais animais. Ao definir a categoria trabalho, o pensador discerniu um do outro, trazendo como exemplo o trabalho produzido pelas abelhas e formigas, para as quais, segundo os mesmos autores (2019, p. 18), “[...] a organização das atividades e sua execução são determinadas geneticamente e, por isso, não servem de fundamento para o desenvolvimento desses insetos. Por toda a vida, as abelhas e as formigas produzirão, exatamente da mesma forma, o que já produzem hoje”. Diferentemente dos animais, os homens projetam na consciência sua ação e seu resultado para depois construir algo por meio da prática. É justamente na capacidade de idear antes de construir algo objetivamente que se encontra a principal diferença entre o trabalho produzido pelo homem e pelos animais (LESSA; TONET, 2019).

A relação entre indivíduo, sociedade e história também é colocada sob análise pelo marxismo no processo de objetivação, uma vez que os novos trabalhos produzidos pelos seres humanos irão modificar também a realidade que dará origem a novas situações, e assim por diante. Ao se criar um objeto novo a partir do processo de objetivação, esse novo objeto é denominado como uma síntese do mundo natural e social e da ideia (consciência) que se criou antes de seu surgimento.

Iremos, neste capítulo, nos deter à exploração do método científico de Karl Marx, mostrando a abordagem de que parte para investigar seu objeto de estudo, que é a sociedade burguesa, e a importância do papel das classes sociais dentro do pensamento marxiano. Esse fundamento irá nos ajudar a compreender o nosso objeto de investigação, que corresponde a qual(is) é(são) a(s) concepção(ões) de leitura do texto literário na BNCC, tanto fornecendo elementos teórico-conceituais quanto categorias metodológicas.

## 2.1 ABORDAGEM ONTOLÓGICA MARXIANA E O MÉTODO CIENTÍFICO

Vimos na Introdução desta dissertação, por meio da exposição que fizemos a respeito da teorização de Lukács, a partir de Duarte (2021), que a arte, a ciência e o pensamento cotidiano correspondem às formas pelas quais o psiquismo humano busca refletir o concreto da realidade. Agora, nesta seção, iremos nos deter à explicação do pensamento científico sob a perspectiva marxiana, o qual servirá de alicerce para a análise de nosso objeto de estudo, a(s) concepção(ões) de leitura do texto literário na BNCC, também correspondendo a uma maneira de compreensão da realidade. Inicialmente, precisamos deixar claro que, para o pensamento marxista, o sujeito do conhecimento resulta do processo social e que as relações sociais tiveram uma mudança significativa por meio da divisão das classes sociais, fundamental no capitalismo. Para o pensamento ontológico marxiano, tanto a objetividade quanto a subjetividade não podem ser descartadas do processo de produção de conhecimento, porque este é resultado da interação dialética de uma com a outra. Além disso, entende-se, também, que há uma relação íntima entre o conhecimento e a prática social, que a realidade é composta por essência e aparência e que é o objeto que assume uma prioridade sobre o sujeito no processo de conhecimento.

Assim considerando, segundo Tonet (2013), para a perspectiva ontológica marxiana, o sujeito do conhecimento é aquele que resulta de um processo social e a ele pertence uma natureza essencial que diz respeito a uma síntese peculiar das relações sociais. Por intermédio do surgimento da propriedade privada e das classes, as relações sociais sofreram mudanças substantivas, fazendo com que o indivíduo singular e a humanidade em geral estivessem situados por meio de uma mediação, as classes sociais, o que mudou profundamente a natureza do sujeito do conhecimento. Segundo a perspectiva marxiana, são os indivíduos pertencentes às classes sociais que produzem o conhecimento. Nesse sentido, a realidade social é o resultado do embate em torno dos interesses de classes, de acordo com determinado momento histórico. Além disso, é por meio do ser das classes sociais que surgirão as demandas fundamentais que confluirão na entificação da realidade social e que serão traduzidas teoricamente pelo próprio ser social para que se tornem, enfim, realidade. Os indivíduos, por sua vez, ao elaborarem suas teorias, estarão ao mesmo tempo respondendo, mesmo que inconscientemente, a uma determinada classe social.

Para entender a totalidade do ser social, é preciso levar em conta que o fio condutor do pensamento marxista “[...] é o processo de autoconstrução do homem tomado sempre em nível ontológico” (TONET, 2013, p. 93). Dessa forma, o trabalho não resume a totalidade das atividades humanas e nem permite que sejam deduzidas todas elas a partir dele. O trabalho pode ser assim determinado, ontologicamente, “[...] como uma atividade produtora de valores-de-uso, é o ato

fundante do ser social e nesse sentido permanecerá como a ‘lei eterna do devir humano’. Mas, apenas ato fundante e não um ato que esgota o ser social” (TONET, 2013, p. 93).

Uma das questões mais problemáticas e controversas da teoria marxiana está atribuída à relação entre infra e supraestrutura. Sob uma perspectiva empirista e idealista, entendeu-se a infraestrutura econômica como uma esfera composta por um movimento regido por leis iguais às da natureza, e a consciência, como sua derivação, entendida sob forma de supraestrutura. No entanto, segundo a perspectiva marxiana, a economia em seu âmago é composta por um ato, no qual ele próprio é uma síntese entre objetividade e subjetividade. Nesse ato, está contido o germe do fundamento da liberdade humana. Esta, por sua vez, se colocará de modos diferentes a depender do momento histórico em que estiver inserida. Assim sendo, a economia não corresponde ao reino da objetividade e muito menos outras dimensões sociais ocupam o lugar estrito da subjetividade. Elas, diferentemente, têm como substância a interatividade humana, mas são produtos da práxis humana, a qual resulta da síntese entre subjetividade e objetividade (TONET, 2013).

A objetividade e a subjetividade se constituem por determinação recíproca. Assim sendo, elas não podem ser caracterizadas como duas categorias preexistentes que integram o ser social. A natureza existe anteriormente à realidade social; contudo, levando em consideração o aspecto humano, ela só tem existência na relação com a humanidade.

Por isso, nos referimos à objetividade natural como um momento da entificação do ser social. Nesse sentido, pois, espírito e matéria, sem perder a sua especificidade, perfazem uma unidade que dá origem ao ser social. Essa constatação é da maior importância, pois permite resolver a importantíssima questão da origem da consciência, do espírito humano. (TONET, 2013, p. 97)

Indo em linhas opostas ao materialismo mecanicista e ao subjetivismo idealista, a teoria marxiana reformula a centralidade da objetividade e dá a ela um sentido histórico-social. Dessa forma, sua centralidade não cai na unilateralidade e possibilita a superação da objetividade mecanicista e da centralidade da subjetividade moderna. No entanto, a consequência dessa reformulação da objetividade também reflete na categoria da subjetividade, visto que uma só pode ser compreendida como resultado de sua interação com a outra. Em outros termos, nem a objetividade e nem a subjetividade são descartadas na teoria marxiana; elas são, sim, tomadas na interação recíproca entre as duas centralidades. Se é tomado partido de uma ou de outra, assume-se um caráter redutor, acarretando uma apreensão do ser social de modo parcial e não em sua integralidade. Nesse sentido, “[...] para Marx, é no processo real objetivo que o sujeito deve buscar, de modo ativo, tanto o conhecimento como a orientação para a ação” (TONET, 2013, p. 99-100).

Outra característica decorrente da ontologia do ser social refere-se à conexão íntima entre o conhecimento e a prática social, além de ser também uma mediação que proporcionará aos homens

sua autoconstrução, compreendidos como seres humanizados. De acordo com a perspectiva marxiana, compreende-se por conhecimento o processo de transformação da realidade, independentemente dela ser natural ou social. De modo mais preciso, “[...] o conhecimento é uma mediação para a intervenção na realidade. Ele é, além disso, uma mediação absoluta indispensável para a autoconstrução do ser humano” (TONET, 2013, p. 102). É por meio de uma determinada situação histórico-social enfrentada pela humanidade que o conhecimento é produzido. Mesmo que sua produção esteja distante da prática, a conexão do conhecimento não pode ser eliminada dela, pois o conhecimento não é uma atividade autônoma.

Essa relação estreita que o conhecimento guarda com a prática social implica, por sua vez, o caráter de reflexo do conhecimento. Infelizmente, esse caráter reflexivo do conhecimento foi profundamente deturpado, de modo que se impõe um cuidadoso esclarecimento. Dada a natureza do ser social, o conhecimento científico tem que ter um caráter reflexivo. Contudo, dada esta mesma natureza, este reflexo não pode, de forma alguma ser mecânico; pelo contrário, tem que ser um reflexo ativo. Tudo isso deriva da própria natureza do ser social. (TONET, 2013, p. 103)

É necessário deixar claro também que é o trabalho o ponto-chave de mediação entre as ideias (consciência) e o mundo objetivo (externo à consciência). É por meio do trabalho que os produtos objetivos existem fora da consciência. Contudo, não se pode esquecer que é apenas por intermédio do reconhecimento de novas necessidades e possibilidades objetivas que a consciência formula projetos e ideias que orientam os atos de trabalho: “[...] realidade objetiva e realidade subjetiva são, assim, dois momentos distintos, mas sempre necessariamente articulados, do mundo dos homens” (LESSA; TONET, 2019, p. 46).

Como o processo de trabalho toma a realidade objetiva e a consciência em constante processo de transformação, é impossível haver um conhecimento que seja imutável e absoluto. O conhecimento surge por meio da construção de ideias e ele é fruto da atividade da consciência, esta, por sua vez, reflete as qualidades do real, o qual é histórico. Se a realidade e a consciência estão em constante movimento, elas não podem gerar um conhecimento que seja absoluto e imutável. Uma parte das ideias produzidas pelos homens corresponde aos conhecimentos referentes ao mundo, os quais, em diferentes formas, exprimem as condições materiais de um dado momento histórico.

A ciência é uma das formas de conhecimento produzidas pelo homem e é “[...] determinada pelas necessidades materiais do homem em cada momento histórico, ao mesmo tempo em que nelas interfere” (ANDERY *et al.*, 1996, p. 13). Sua característica fundamental refere-se à “[...] tentativa do homem [de] entender e explicar racionalmente a natureza, buscando formular leis que, em última instância, permitam a atuação humana” (ANDERY *et al.*, 1996, p. 13). Os reflexos do conhecimento científico incidem no desenvolvimento e na ruptura dos diferentes momentos da história e “[...] serão transpostos para a forma como o homem explica racionalmente o mundo,

buscando superar a ilusão, o desconhecido, o imediato; buscando compreender de forma fundamentada as leis gerais que regem os fenômenos” (ANDERY *et al.*, 1996, p. 13).

É por meio das tentativas de explicar o próprio mundo de forma racional que o caráter histórico da ciência se revela, uma vez que, em decorrência das alterações nas condições materiais da vida humana, a ciência e a explicação racional das coisas mudam. Ao tentar explicar a realidade, a ciência se torna uma atividade metódica e o método científico, por sua vez, pode ser considerado como “[...] um conjunto de concepções sobre o homem, a natureza e o próprio conhecimento, que sustentam um conjunto de regras da ação, de procedimentos, prescritos para se construir conhecimento científico” (ANDERY *et al.*, 1996, p. 14). Na perspectiva marxiana, o método não é absoluto e determinado; ele pode não permanecer o mesmo, pois uma de suas características é refletir sobre as condições concretas do momento histórico em que o conhecimento foi elaborado.

As implicações da mudança de concepção científica estão atribuídas à forma de perceber a realidade, ao modo de atuação para obter-se o conhecimento e à transformação do próprio conhecimento. Essas mudanças geram novas possibilidades da ação humana, a qual altera o modo como se realiza a interferência do homem sobre a realidade.

O método científico é historicamente determinado e só pode ser compreendido dessa forma. O método é o reflexo das nossas necessidades e possibilidades materiais, ao mesmo tempo em que nelas interfere. Os métodos científicos transformam-se no decorrer da História. No entanto, num dado momento histórico, podem existir diferentes interesses e necessidades; em tais momentos, coexistem também diferentes concepções de homem, de natureza e de conhecimento, portanto, diferentes métodos. Assim, as diferenças metodológicas ocorrem não apenas temporalmente, mas também num mesmo momento e numa mesma sociedade. (ANDERY *et al.*, 1996, p. 15)

A compreensão da produção do conhecimento científico se dá por meio da análise das condições concretas que condicionaram e condicionam sua produção, segundo Andery *et al.* (1996). Somente recuperando as suas determinações históricas é que o método vai adquirir um papel fundamental e privilegiado, uma vez que depende das interferências, das determinações e das transformações a que a ciência também está submetida. Ele está subordinado tanto ao estudo da sua relação com o próprio momento quanto com as alterações e interferências que ele sofre e provoca em distintos momentos históricos.

Andery *et al.* (1996) mencionam que, nos diferentes momentos históricos, a ciência teve como marca fundamental explicar as leis que regem os fenômenos. Nessa direção, o explicar científico caracterizou-se como uma atividade ou um trabalho humano que desvenda as leis que regem determinado fenômeno. Isso significa que o ser humano buscou, por meio da ciência, explicar racionalmente aquilo que ele sabe e aquilo que ainda não sabe, tornando sua relação com o conhecimento como algo que ele domina e em que permite fazer interferências. A explicação

racional dos fenômenos é o único método que vincula o entendimento da ciência como atividade humana, na qual o homem busca conhecer o mundo e intervir nele, além de ser uma atividade presente em toda a história da humanidade. Reconhecer a ciência como uma tentativa de explicar racionalmente os fenômenos do mundo também requer o entendimento de que a atividade humana é produto do homem e de suas condições históricas e que estas, por sua vez, se transformam à medida em que o homem se transforma, o que faz dele alguém que interfere na própria história.

A ciência, para ser compreendida hoje, precisa que sua história seja recuperada, pois o conhecimento da sua historicidade permite entender as raízes do movimento científico e a construção da própria história da ciência, além do seu reconhecimento como uma construção infinita e que pode ser direcionada a partir do conhecimento de seus determinantes, conforme assinalam Andery *et al.* (1996). Assim sendo, a compreensão da ciência por meio de sua história envolve a possibilidade de entendê-la em seu momento atual e possibilita dar uma direção para a construção de seu futuro.

O método permite entender de maneira radical a história que decorre da ciência, pois, ao revelar sua historicidade, revela, ao mesmo tempo, a historicidade de todo o empreendimento científico e elimina tudo aquilo que pode ser considerado como a-histórico. A análise dos métodos que permite explicar os fenômenos de forma científica também desvenda as exigências defrontadas pela ciência, as suas possibilidades de solução e os rumos trilhados pelo empreendimento científico (ANDERY *et al.*, 1996). Isso acontece porque o método expõe as marcas do momento histórico em que o conhecimento foi produzido e explicita quais eram as exigências atendidas e as possibilidades para serem realizadas.

Segundo Andery *et al.* (1996), as transformações que ocorrem no método científico são ocasionadas por características de ordem econômico-social, levando em consideração suas contradições e formas de superação. Todavia, as diferentes concepções de método científico e contraposições não são reflexos mecânicos das condições materiais em que estão inseridos, pois os aspectos que marcam determinada concepção não continuam idênticos e também não se mantêm na mesma relação com os demais. Sobretudo, o seu significado, que reflete as condições históricas, também não permanece o mesmo.

Andery *et al.* (1966) ainda mencionam que, ao longo da história da ciência, pode-se observar algumas dessas contraposições que ajudam a entender a atividade científica. Por exemplo, os momentos em que a ciência era impregnada pelo misticismo ou quando era indistinta da filosofia e desvinculada da prática. Atualmente, a ciência é uma atividade na qual a racionalidade ocupa um papel de reconhecimento e valorização, diferenciando-se da filosofia e vinculada estreitamente com o produtivismo tecnológico. Em contrapartida, mesmo que, hoje em dia, a atividade científica seja mais “sofisticada” e diferenciada do modo como era produzida tempos atrás, ela ainda tem sua

origem nas ideias produzidas até o século passado. As bases científicas que temos hoje são precedentes do que foi elaborado até o século XX. As produções do século XX também são resultados das rupturas metodológicas das grandes produções realizadas no século XIX.

No cenário atual, em que impera ferozmente o desenvolvimento do capitalismo, é a serviço do aparato produtivo que a ciência ocupa seu lugar – ou seja, a ciência atende às exigências do capital –, de forma a atender as necessidades imediatas do aparato produtivo, antecipando suas necessidades e impondo transformações em sua produção. Assim compreendido, por conta das exigências que o capitalismo faz à ciência, diferentes ramos científicos desenvolvem-se desigualmente, uma vez que alguns ramos não geram aproveitamento produtivo ao capitalismo e, por isso, recebem menos apoio financeiro do que aqueles que geram mais tecnologias passíveis de aplicação ao processo produtivo. Como resultado, o desenvolvimento científico-tecnológico “[...] fica aquém das reais possibilidades teóricas da ciência, retardando-se soluções que, embora relevantes a determinadas parcelas da população, não interessam ao capital” (ANDERY *et al.*, 1996, p. 434).

Andery *et al.* (1996) também revelam que a divisão social do trabalho, no capitalismo, caracteriza-se como uma fragmentação acentuada do trabalho e uma profunda distinção entre trabalho manual e intelectual, sendo este mais prestigiado e aquele desvalorizado. É na ciência que o capitalismo encontra um recurso valioso para sua reprodução, do mesmo modo em que interfere na organização e nos rumos do trabalho científico. As explicações advindas do modo de fazer científico, no capitalismo, são apresentadas como neutras e objetivas e “[...] usadas como critério avalizador, além de criador, de ideias, valores e concepções tomados como verdadeiros e universais, o que serve para que se justifique o maior poder que se atribui àqueles que pretensamente detêm conhecimento” (ANDERY *et al.*, 1996, p. 435). O critério de cientificidade serve para justificar a divisão e a fragmentação do trabalho, ocultando o fato de que a ciência está a serviço do capital.

Cabe ressaltar, todavia, que, devido às considerações e às determinações históricas impostas pela sociedade capitalista à ciência, existem razões que a impedem de não avançar em seus limites metodológicos. A divisão de trabalho capitalista pode ser considerada uma dessas razões, pois também reflete na atividade científica, tornando-a fragmentada, parcelada e hierarquizada. Nesse ínterim, o cientista tende a abordar pequenas partes do real, que levam à perda da visão total e do controle de seu objeto de estudo, uma vez que a ciência está dividida e mais especializada e fragmentada. Assim como ocorre no trabalho capitalista, o cientista também é submetido a relações de trabalho hierarquizadas e especializadas, e a responder a critérios, condições e funções que são impostas fora do trabalho científico. Por conta dessa superespecialização que acaba tornando o método um conjunto de procedimentos que dificulta uma

visão mais ampla e real dos problemas metodológicos colocados, a ciência não consegue avançar em seus limites metodológicos (ANDERY *et al.*, 1996).

Existem, contudo, tendências metodológicas que se propõem a superar os moldes como a sociedade capitalista vem dominando a ciência, mas que ao mesmo tempo preservam as características dessa sociedade, e existem concepções teóricas que remetem a sua transformação. Em uma dessas concepções que preservam os empreendimentos científicos do capitalismo, o método é considerado neutro e objetivo, o que acaba por restringi-lo a um procedimento. Sua noção metodológica é “[...] fortalecida pela fragmentação do conhecimento que pressupõe que o próprio real e seu conhecimento são a soma de suas partes isoladas” (ANDERY *et al.*, 1996, p. 436). Tal concepção metodológica consiste em um conjunto de regras de ação e defende a ideia do empreendimento científico como algo neutro e universal, estando a serviço do bem-estar de toda a humanidade.

Outra concepção que também é compatível aos interesses do capitalismo é aquela que defende a impossibilidade de qualquer conhecimento objetivo e que concebe o conhecimento como “[...] uma relação pessoal e intransferível do homem individual com o objeto do conhecimento e que o método é, em última instância, um ato de compreensão intuitiva do sujeito, tornando, assim, o conhecimento incontestável” (ANDERY *et al.*, 1996, p. 436). Quando se retira do conhecimento qualquer vínculo com suas determinações materiais e a possibilidade de crítica à transformação da realidade, essa concepção se torna mais próxima daquela que defende a neutralidade do empreendimento científico.

De modo contrário a essas concepções, uma alternativa científica que critica e rompe com os interesses do capitalismo deve considerar o sujeito, o produtor de conhecimento, e seu objeto de estudo, como submetidos às condições e determinações históricas que advêm do momento em que o conhecimento está sendo produzido. Tendo em vista essa suposição, será possível reconhecer que o conhecimento e o processo de sua elaboração são determinados por condições históricas e, por conta disso, estão ideologicamente comprometidos. É nessa concepção de fazer científico que o método marxiano se respalda.

Por intermédio da discussão a respeito do papel da ciência para a perspectiva marxiana, iremos dar continuidade à questão a respeito de como a realidade se apresenta ao ser humano, que também incide na compreensão do pensamento ontológico e científico. Inicialmente, é preciso deixar claro que a realidade não se mostra ao homem de maneira profunda e estruturalmente coesa em um primeiro momento. O ser humano só consegue perceber a realidade de forma obscura ou fenomênica, e para que atinja o entendimento da realidade de forma ontológica, ou seja, tal como ela é, é preciso que se faça um movimento dialético que vai até a essência do fenômeno e retorna desvendando as contradições do mundo real.

Ao conhecimento cabe o papel de decompor o todo, uma vez que é por meio da categoria de decomposição que se realiza a separação da essência e do fenômeno, ou seja, do que é essencial e do que é secundário, e é só por intermédio dessa separação que se apresenta o caráter específico da realidade. O pensamento capta a coisa em si quando distingue a representação do conceito, o mundo da aparência do mundo da realidade, a práxis utilitária cotidiana dos homens da práxis revolucionária da humanidade. O pensamento que procura abordar a realidade em seu movimento é o pensamento dialético (KOSIK, 2002).

A dialética não se satisfaz com pensamentos doutrinários ou com a romantização das representações comuns, uma vez que pretende “[...] destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia” (KOSIK, 2002, p. 16). E essa destruição se caracteriza como um processo no qual se desvenda o mundo real por meio do mundo das aparências. No entanto, nesse movimento de destruição, a dialética não nega que existe a objetividade dos fenômenos, porém destrói seu caráter mediato. A dialética também se constitui como um método revolucionário de compreensão da transformação da realidade, uma vez que, para explicar o mundo de forma crítica, é necessário que essa explicação esteja alocada no terreno da práxis revolucionária.

Um dos critérios importantes para conhecer a coisa em si e sua estrutura é se distanciando dela. Ao se distanciar convenientemente e motivadamente da coisa, a ciência conseguirá alcançar os acontecimentos de maneira adequada e sem fraude. Para compreender a estrutura de uma coisa, é preciso agir por intermédio de determinada atividade analítica. Todavia, “[...] esta análise deve incluir também o problema da criação da atividade que estabelece o acesso à coisa em si. Estas atividades são os vários aspectos ou modos da apropriação do mundo pelos homens” (KOSIK, 2002, p. 22-23). O conhecimento sensível ou racional humano e o modo de apropriação da realidade estão baseados na práxis objetiva da humanidade e, por conta disso, estão ligados a vários outros modos em maior ou menor escala, como o saber que o homem tem, toda sua cultura e suas experiências, seus pensamentos e suas reflexões, mesmo que esses modos não estejam explícitos concretamente no momento da percepção. Nesse sentido, a percepção enxerga mais do que aquilo que o homem vê objetivamente.

O homem percebe os objetos isolados por meio de um horizonte de um determinado todo que pode não ser expresso e percebido na maioria das vezes. Os objetos que são percebidos pelos homens fazem parte de um todo e esse todo é o que ilumina o objeto. Já a consciência humana é composta por “[...] duas formas que se interpenetram e influenciam reciprocamente, porque, na sua unidade, elas se baseiam na práxis objetiva e na apropriação prático-espiritual do mundo” (KOSIK, 2002, p. 26). Cada uma dessas composições não pode ser recusada, uma vez que

A recusa e a subestimação da primeira forma conduzem ao irracionalismo e às mais variadas espécies de “pensamento vegetativo”; a recusa e a subestimação da

segunda forma conduzem ao racionalismo, ao positivismo e ao cientificismo, os quais, em sua unilateralidade, determinam o irracionalismo como complemento necessário. (KOSIK, 2002, p. 26)

Em verdade, a teoria está em um patamar privilegiado em relação à intuição, porque de tudo se pode elaborar uma teoria e tudo pode ser submetido a um exame analítico. No entanto, ela não é nem a verdade e muito menos a eficácia de um modo teórico; só representa uma compreensão explicitamente reproduzida, a qual exerce uma influência sobre a intensidade, sobre a veracidade e análogas qualidades do modo de apropriação correspondente (KOSIK, 2002).

Em se tratando da teoria materialista do conhecimento, ela capta o que o positivismo e o idealismo não conseguiram perceber, que é o sentido ambíguo da consciência. Essa teoria do conhecimento coloca em xeque o caráter ativo do conhecimento em todos os seus níveis. Ela é apoiada implicitamente ou explicitamente em uma determinada teoria da realidade que, conseqüentemente, pressupõe uma determinada concepção. A teoria materialista do conhecimento anda em linha oposta à teoria reducionista que “[...] pressupõe uma substância rígida, elementos imutáveis e não derivados, nos quais, em última instância, se desdobram a variedade e a mutabilidade dos fenômenos” (KOSIK, 2002, p. 27).

No método de redução, a explicação do fenômeno se dá quando é reduzido a sua essência, à lei geral, ao princípio abstrato. Além do mais, “[...] o método do reducionismo reduz o singular ao universal abstrato e cria dois polos entre os quais não há mediação: o individual abstrato, de um lado; o universal abstrato, de outro” (KOSIK, 2002, p. 27). O materialismo pretende conhecer o que está por trás dos fenômenos, ou seja, conhecer as leis da coisa em si. Para essa corrente, a atividade objetiva, ou seja, a práxis, é que corresponde à substância do homem. Enquanto para o reducionismo toda a riqueza do mundo reduz-se a uma substância imutável ou dinamicável, para o materialismo o processo de interpretação da realidade se realiza no seguinte movimento:

O ponto de partida do exame deve ser formalmente idêntico ao resultado. Este ponto de partida deve manter a identidade durante todo o curso do raciocínio visto que ele constitui a única garantia de que o pensamento não se perderá no seu caminho. Mas o sentido do exame está no fato de que no seu movimento em espiral ele chega a um resultado que não era conhecido no ponto de partida e que, portanto, dada a identidade formal do ponto de partida e do resultado, o pensamento, ao concluir o seu movimento, chega a algo diverso – pelo seu conteúdo – daquilo de que tinha partido. Da vital, caótica, imediata, representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. O caminho entre a “caótica representação do todo” e a “rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações” coincide com a compreensão da realidade. (KOSIK, 2002, p. 29-30)

É o método de pensamento que ascenderá do abstrato ao concreto, ou seja, um movimento no pensamento e do pensamento. Para que haja a progressão do abstrato para o concreto, é necessário que aconteça um movimento no plano abstrato, “[...] que é negação da imediatidade, da evidência e da concreticidade sensível” (KOSIK, 2002, p. 30). A ascensão do abstrato para o concreto tem como início o abstrato, e a dialética consiste na superação dessa abstração. Cabe aqui fazer parênteses e explicar o que significam esses dois conceitos – abstração e abstrato –, de acordo com a ótica do pensamento marxiano. Segundo Netto (2011, p. 44), a abstração corresponde à “[...]capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável”. A categoria da abstração, por sua vez, refere-se às determinações mais simples retiradas das determinações mais concretas do elemento abstraído, a partir da análise, ou seja, a partir da abstração. De modo mais preciso, o progresso da abstratividade para a concreticidade consiste em um movimento que vai da parte para o todo e do todo para a parte, do fenômeno para a essência e vice-versa, da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade, e do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. Denomina-se dialética da totalidade concreta esse processo do abstrato para o concreto, ou seja, o método materialista do conhecimento da realidade. Em contrapartida, para que a dialética não seja apenas um método de especulação vazia, é preciso ainda o auxílio do método de investigação que consiste em:

- 1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis disponíveis; 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento. (KOSIK, 2002, p. 31)

A dialética é um método de explicação científica da realidade humana e social, o que não quer dizer um emparelhamento dos fenômenos culturais aos econômicos e nem a pesquisa do núcleo terreno das configurações espirituais. Além do mais, ela também é “[...] o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (KOSIK, 2002, p. 32).

Compreender a realidade não quer dizer acumular todos os fatos, uma vez que estes, por sua vez, por mais reunidos que estejam, não constituem a totalidade. Os fatos só serão conhecimentos da realidade quando compreendidos como fatos de um todo dialético, isto é, entendidos como partes estruturais do todo. A totalidade concreta é a realidade “que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos” (KOSIK, 2002, p. 36) e, sem essa compreensão, o conhecimento não passará de uma coisa incompreensível em si mesma. A dialética

da totalidade concreta é uma teoria da realidade e do conhecimento e, por conta disso, é também teoria da realidade como totalidade concreta.

Compreender, por sua vez, a dialética da totalidade concreta também significa entender que o todo se cria na interação das partes e que ele não é estagnado na abstração por cima das partes. A dialética compreende o real como um todo que abrange mais do que um conjunto de relações, de fatos e de processos, mas também a sua criação, sua estrutura e sua gênese. Nesse sentido, para a concepção dialética, o real é compreendido como um todo que se desenvolve e se cria. O conhecimento da realidade social em sua totalidade envolve a eliminação da pseudoconcreticidade. Assim sendo, a própria realidade social é reconhecida em sua supraestrutura e o homem como sujeito objetivo, histórico e social. Se o homem é considerado apenas objeto na práxis histórico-objetiva da humanidade, então, a realidade não é conhecida como totalidade concreta (KOSIK, 2002).

Em se tratando ainda da problemática a respeito do significado do fato para o conhecimento, este só é reconhecido, na realidade, quando compreendido em seu contexto e em seu todo. Os fatos estabelecem uma conexão de dependência recíproca com as generalizações e, por conta disso, fica inviável isolar um fato científico e a própria ciência, pois eles fazem parte do complexo do todo, ou seja, para compreendê-los, é preciso analisá-los em sua totalidade. Em sua essência ontológica, os fatos refletem toda a realidade “[...] e o significado objetivo dos fatos consiste na riqueza e essencialidade com que eles completam e ao mesmo tempo refletem a realidade” (KOSIK, 2002, p. 45). Dessa maneira, há a possibilidade de que um fato deponha mais que o outro, a depender do método e da atitude científica daquele que o analisa ou, em outros termos, “[...] da capacidade do cientista para interrogar os fatos e descobrir o seu conteúdo e significado objetivo” (KOSIK, 2002, p. 45).

O método científico consiste em revelar o conteúdo objetivo e o significado dos fatos, e sua eficiência vai depender da riqueza da realidade. Em outros termos, podemos considerar que “o método científico é o meio graças ao qual se pode decifrar os fatos” (KOSIK, 2002, p. 46). A ciência só existe quando há a possibilidade de fazer uma semelhante distinção entre os fatos. Para conhecer o contexto real, no qual os fatos existem de maneira primordial e originária, o homem precisa arrancar os fatos do contexto, isolá-los e torná-los relativamente independentes. Esse é um dos fundamentos de todo conhecimento, ou seja, a cisão do todo. O conhecimento é uma cisão dialética, uma “[...] oscilação entre os fatos e o contexto (totalidade, cujo centro ativamente mediador é o método de investigação)” (KOSIK, 2002, p. 48). O todo não pode ser compreendido pela dialética como já feito, formalizado e com partes determinadas. É a gênese e o desenvolvimento da totalidade que pertencem à própria determinação da totalidade. A própria

totalidade se concretiza e “[...] esta concretização não é apenas criação do conteúdo mas também criação do todo” (KOSIK, 2002, p. 50).

É a criação social do homem que se entende por totalidade material. A totalidade para o materialismo histórico e dialético não se fundamenta em determinados momentos isolados e não exclui a apropriação da realidade sob forma de momentos isolados e nem a atividade do pensamento analítico. E, por fim, não se substitui o autêntico sujeito, aquele construído a partir do todo dialético, por um sujeito mitologizado, ou seja, idealizado. Além do mais, perde-se o caráter dialético dos conceitos importantes da filosofia materialista quando estes são isolados, separados dessa teoria e desligados dos conceitos que formam uma unidade.

A partir do que acabamos de elaborar a respeito do pensamento científico e ontológico marxiano, podemos retirar algumas reflexões que nos ajudarão a pensar sobre o nosso objeto de pesquisa, a(s) concepção(ões) de leitura de texto literário na BNCC. Primeiramente, esclarecemos que, por intermédio do pensamento marxiano, nosso objeto de estudo está imerso a uma concepção de conhecimento, o qual é produto de um processo que leva em conta a interação entre objetividade e subjetividade. Entendemos ainda que o sujeito do conhecimento é resultado de um processo social, o qual leva em conta uma síntese peculiar de determinadas relações sociais. É na realidade social que se encontra o sujeito do conhecimento, esta, por sua vez, é fruto do embate em torno dos interesses de classes. De acordo com os pressupostos teóricos assumidos aqui, são as classes sociais que promoverão as demandas fundamentais que confluirão na entificação da realidade social e que serão traduzidas teoricamente pelo próprio ser social para que se tornem, enfim, realidade. Dessa maneira, são os próprios indivíduos que, ao elaborarem suas teorias, responderão, mesmo que inconscientemente, aos interesses de uma determinada classe social. O pensamento marxiano considera o sujeito, produtor do conhecimento, e o seu objeto de estudo submetidos às determinações e condições históricas. Logo, consideramos que o ensino de texto literário na BNCC também está regido por condições e determinações históricas, as quais são advindas do momento em que o conhecimento está sendo produzido. No entanto, é preciso esclarecer que tanto o sujeito quanto o objeto de estudo estão submersos a uma determinada realidade. Nessa direção, é preciso entender a realidade para compreender o objeto de estudo a ser analisado.

A realidade, como vimos, não é captada pelo homem de maneira profunda e estruturalmente coesa; ela é percebida de maneira fenomênica. Para que o homem atinja o entendimento da realidade de forma ontológica, será necessário que se faça um movimento dialético que vai até a essência do fenômeno e retorne, desvelando as contradições do mundo real. É esse movimento que Marx fez ao analisar a sociedade burguesa, seu objeto de estudo. Não pretendemos, é claro, fazer o mesmo esgotamento preciso de análise que o pensador alemão fez, mas pretendemos desvelar a essência na qual se baseia o ensino de leitura do texto literário na BNCC. Um dos

instrumentos que nos auxiliará nessa investigação é o conhecimento que decompõe o todo, pois é por meio da decomposição que conseguiremos realizar a separação do que é essência e do que é fenomênico. Tal conhecimento de decomposição também é compreendido como movimento dialético, o qual se constitui como um método revolucionário de compreensão e de transformação da realidade.

Para entender a estrutura de um determinado objeto, que neste caso específico corresponde ao nosso objeto de estudo, será ainda indispensável o auxílio de determinada atividade analítica. A atividade analítica envolve o fato de que os objetos fazem parte de um todo, e é esse todo que ilumina o objeto. Todavia, é a consciência humana que irá fazer essa atividade de análise e ela é composta por duas formas que se interpenetram e influenciam reciprocamente, uma vez que estão baseadas na práxis objetiva e na apropriação prático-espiritual do mundo, conforme assinalou Kosik (2002). É a teoria materialista do conhecimento que captará o sentido ambíguo da consciência. Uma das finalidades do materialismo é justamente conhecer o que está por trás da aparência fenomênica, isto é, descobrir qual é a práxis do objeto. É por meio do método dialético que conseguiremos explicar os fenômenos culturais, partindo da atividade prática objetiva do homem histórico.

Para entender o método dialético, precisamos ter em mente que é a partir da interação das partes que o todo se cria e que o todo não é estagnado na abstração por cima das partes. O real é compreendido pela dialética como um todo que abrange um conjunto de relações, de fatos e de processos e também a sua criação, suas estrutura e gênese. Nesse sentido, para a dialética, o real é compreendido como um todo que se desenvolve e se cria. É por meio do método dialético que conseguiremos revelar o conteúdo objetivo e o significado dos fatos, porque é por meio dele que os fatos são decifrados. Dessa maneira, consideramos que, para conhecer determinado objeto, precisamos conhecer o contexto real em que ele está inserido, o que leva em conta a premissa de que os fatos existem de maneira primordial e originária e ao homem cabe a tarefa de haurir os fatos do contexto, isolá-los e torná-los relativamente independentes. Para nós, é esse um dos fundamentos de todo conhecimento, isto é, acreditamos, em concordância com o fundamento marxista, que o conhecimento é uma cisão dialética ou, em outras palavras, “[...] uma oscilação entre os fatos e o contexto (totalidade, cujo centro ativamente mediador é o método de investigação)” (KOSIK, 2002, p. 49)

Antes de passarmos ao próximo capítulo, cabe apresentar uma breve explicação sobre o instrumento de investigação que servirá como ferramenta para a análise do nosso objeto de pesquisa. Utilizaremos como apoio metodológico investigativo a pesquisa documental. Ela se caracteriza por se assemelhar muito à pesquisa bibliográfica, contudo, ao invés de utilizar contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental conta com materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados

conforme os objetos de pesquisa. De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental segue, como desenvolvimento, os mesmos passos da pesquisa bibliográfica, porém, considera-se que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais. Há documentos de primeira mão, os quais não receberam qualquer tratamento analítico, como, por exemplo, documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. E há documentos de segunda mão, que já foram analisados de alguma forma, como relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. No caso da presente pesquisa, iremos nos debruçar em um documento oficial, a Base Nacional Comum Curricular; por conta disso, lidaremos com um documento de primeira mão.

### **3 AS CORRENTES PEDAGÓGICAS HEGEMÔNICAS E ALTERNATIVAS POSSÍVEIS A ELAS**

Este capítulo pretende apresentar os fundamentos teórico-pedagógicos que circundam a Base Nacional Comum Curricular, a fim de relacioná-los com o que o documento resguarda para a leitura de texto literário. Para alcançar tal finalidade, buscaremos, primeiramente, compreender o quadro geral das correntes pedagógicas que dominaram e dominam o cenário educacional no Brasil, vinculando a elas o papel do ensino de leitura de texto literário. Esse quadro geral contribuirá para esta pesquisa na medida em que possibilitará entendermos que os fundamentos teóricos contidos na pedagogia das competências, especialmente no que compete à leitura de textos literários, estão enraizados nos mesmos pressupostos das correntes pedagógicas hegemônicas, como a Escola Nova e a pedagogia tecnicista. Como auxílio para tal exposição, utilizaremos a divisão feita por Saviani (2008) a respeito das correntes pedagógicas não críticas e hegemônicas e das críticas e contra-hegemônicas.

#### **3.1 AS CORRENTES PEDAGÓGICAS HEGEMÔNICAS: UMA APRESENTAÇÃO PANORÂMICA**

Apresentaremos, por meio de Saviani (2021 [1983]), as correntes pedagógicas hegemônicas a partir do seu posicionamento diante da questão da marginalidade. De acordo com o autor, no que diz respeito ao problema da marginalidade, pode-se classificar as teorias educacionais em dois grupos: “[...] no primeiro, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização” (SAVIANI, 2021 [1983], p. 4). A questão da marginalidade é explicada por ambos os grupos segundo a maneira como entendem as relações entre educação e sociedade. Desse modo,

a sociedade, para o primeiro grupo, é concebida como essencialmente harmoniosa e tendendo à integração de seus membros e a marginalidade, por sua vez, seria decorrente de “[...] um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida” (SAVIANI, 2021 [1983], p. 4). A educação, para o primeiro grupo, corresponderia a um instrumento de correção das distorções encontradas na marginalidade ou, em outros termos, “[...] uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade” (SAVIANI, 2021 [1983], p. 4). No que corresponde às relações entre educação e sociedade, as correntes pedagógicas do primeiro grupo, consideram a autonomia da educação frente à sociedade, uma vez que ela tem um papel decisivo na conformação da sociedade, buscando aniquilar sua desagregação e garantir a construção de uma sociedade igualitária.

O segundo grupo de teorias pedagógicas, por conseguinte, compreende que há uma divisão entre grupos de classes antagônicas dentro da sociedade “[...] que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material” (SAVIANI, 2021 [1983], p. 4). Nesse ínterim, entende-se como marginalidade o fenômeno inerente da própria estrutura social e educação como estritamente dependente da estrutura social que gera a marginalidade. Desse modo, a educação não é vista como um instrumento de superação da marginalidade, mas um fator que contribui para sua perpetuação, uma vez que “[...] sua forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar” (SAVIANI, 2021 [1983], p. 4-5). Diante desse quadro apresentado por Saviani (2021 [1983]), as correntes pedagógicas do primeiro grupo são denominadas como teorias não críticas e hegemônicas, enquanto as do segundo como críticas contra-hegemônicas. No decorrer deste capítulo, iremos desdobrar cada uma dessas correntes e daremos início nesta seção pelas pedagogias hegemônicas; assim, começemos pela tradicional.

A pedagogia tradicional organiza-se em torno do princípio que concebe a educação como direito de todos e dever do Estado. No entanto, esse direito tem como propósito moldar os indivíduos para que suas atitudes correspondam ao tipo de sociedade alinhada aos interesses da classe burguesa. Em se tratando de seu surgimento, a pedagogia tradicional, tal como a conhecemos hoje, teve início em meados do século XX. De acordo com Saviani (2021 [1983]), naquele período, essa corrente pedagógica voltava-se à função de consertar os indivíduos para que eles pudessem se encaixar no modelo social que tentava se consolidar, o democrático. Por meio do regime democrático, pretendia-se construir uma sociedade composta por cidadãos bem formados e que dispusessem de conhecimentos elaborados e eruditos para que seu papel social tivesse efeitos

positivos no progresso econômico e cultural. Nesse cenário, a marginalidade era compreendida como espelho da ignorância; isto é, o marginal era aquele que não era bem esclarecido (SAVIANI, 2021 [1983]). Como condição de superação a esse problema, havia-se o entendimento de que, por meio de uma educação voltada para instruir as pessoas de acordo com os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente, a marginalidade seria derrotada.

Seguindo esse preceito, o modelo de ensino instaurado estruturava-se em forma de classes, compostas por um professor, quem detinha o papel de transmitir os conhecimentos sistematizados logicamente aos alunos, cuja obrigação era a de assimilar os conhecimentos transmitidos pelo professor (SAVIANI, 2021 [1983]). O texto literário, por sua vez, como conteúdo a ser transmitido, possuía a função de ajustar os indivíduos ao modelo de sociedade ideal. Por essa razão, não eram quaisquer obras a serem ensinadas nas escolas; dava-se credibilidade àquelas que eram renomadas e muito bem prestigiadas socialmente, pois havia a compreensão de que os indivíduos deveriam ser educados aos moldes de grandes autores (SOARES, 2004). Em outros termos, os ensinamentos contidos nas obras literárias condiziam com as expectativas sociais esperadas. Além disso, ainda em se tratando da disciplina de Língua Portuguesa, o ensino tradicional tinha como foco ensinar a gramática para que os estudantes pudessem analisar os textos dos autores consagrados e aprenderem sobre o sistema da língua, conforme aponta Soares (2004). Segundo a autora em questão, os livros didáticos apresentavam trechos de autores consagrados, somente trechos, sem a presença de comentários e exercícios, e cabia ao professor comentar, discutir, analisar e propor exercícios e questões aos alunos.

Conforme assinala Saviani (2021 [1983]), todo o entusiasmo em educar os indivíduos aos moldes dos grandes ensinamentos para construir uma sociedade bem desenvolvida e harmoniosa resultou em uma grande frustração. O modelo de ensino da pedagogia tradicional perdeu forças por conta de não conseguir atingir um amplo acesso de alunos na escola, sendo que, mesmo os que adentraram nela, não tiveram um aproveitamento bem-sucedido nesse formato escolar. Esse obstáculo fez com que o plano da sociedade democrática que se planejava construir não fosse executado como o esperado. Assim sendo, surgiram críticas ao modelo de ensino proposto pela pedagogia tradicional e, também, um crescimento de novas correntes pedagógicas que se ativeram a superar a questão da marginalidade e a criticar o modelo de ensino proposto por essa corrente pedagógica. A Escola Nova corresponde a uma dessas perspectivas.

De acordo com os apontamentos de Saviani (2021 [1983]), esse novo modelo de ensino escolar teve início entre o começo e a metade do século XX, por meio do movimento de reforma da escola tradicional, conhecido como escolanovismo ou Escola Nova. A Escola Nova compartilha da mesma crença da pedagogia tradicional em atribuir à esfera escolar a função de equalização social, “[...] portanto, as esperanças de que se pudesse corrigir a distorção expressa no fenômeno da

marginalidade, por meio da escola, ficaram de pé” (SAVIANI, 2021 [1983], p. 6). O movimento escolanovista parte das premissas da pedagogia tradicional ao mesmo tempo em que critica seus fundamentos, de forma a esboçar “[...] uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, por intermédio de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares” (SAVIANI, 2021 [1983], p. 6-7). No modelo de escola proposto pela Escola Nova, a marginalidade deixa de ser percebida sob o prisma do não domínio de conhecimento e passa a considerar o marginalizado aquele que não “[...] se sente aceito pelo grupo e, por meio dele, pela sociedade em seu conjunto” (SAVIANI, 2021 [1983], p. 7), ou seja, o rejeitado.

Saviani (2021 [1983]) ressalta que por detrás dessa concepção de marginalidade, a Escola Nova compreendia como marginais aqueles que não se sentem aceitos por determinado grupo social. Está presente nessa concepção o critério de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola, abrindo caminho para um tratamento diferencial daqueles que são compreendidos como diferentes. Assim sendo, os marginais são compreendidos também como aqueles que apresentam diferenças no domínio do conhecimento e do desempenho cognitivo. Para a Escola Nova, “marginalizados são os ‘anormais’, isto é, os desajustados os inadaptados de todos os matizes” (SAVIANI, 2021 [1983], p. 7). Nesse novo cenário da educação escolar, em que se compreende o ser marginalizado para além de suas diferenças aparentes, refletiu-se sobre novos contornos a respeito da concepção de educação. Deslocou-se o eixo da questão pedagógica inspirada na filosofia e centrada na ciência da lógica para uma concepção de pedagogia baseada em princípios de ordem biológica e psicológica. A esse respeito, no que se refere ao deslocamento do viés filosófico, difundido pela pedagogia tradicional, para o científico, deferido pelo escolanovismo, cabe aqui trazer algumas ponderações de Saviani (2021 [1983]). De acordo com o autor, a Escola Nova criou um cenário em que coloca o método tradicional como um método pré-científico, dogmático e medieval. No entanto, essa crença é falsa porque, segundo o autor, o ensino tradicional

[...] constituiu-se após a Revolução Industrial e implantou-se nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século XIX, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática. (SAVIANI, 2021 [1983], p. 35)

Para Saviani (2021 [1983]), o que é considerado pré-científico no método tradicional, segundo os preceitos do escolanovismo, é o fato de que o método tradicional articulava o ensino com o produto da ciência e a Escola Nova com o processo de desenvolvimento da ciência. Nota-se que o que o escolanovismo critica, sobretudo, é o método de ensino da pedagogia tradicional, o qual

é estruturado por meio de um método expositivo composto por passos, identificados como: preparação, apresentação, comparação e assimilação, generalização e, por fim, aplicação. Ao contrário do ensino tradicional, a Escola Nova considera o ensino como um processo de pesquisa e, por conta disso, “[...] se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor” (SAVIANI, 2021 [1983], p. 37). O ensino, para a Escola Nova, corresponderia ao desenvolvimento de um projeto de pesquisa (uma atividade) composto por passos, que se diferem em muito do ensino tradicional. De acordo com Saviani (2021 [1983], p. 37), esses passos estabelecidos pela Escola Nova são configurados da seguinte forma:

[...] começa por uma atividade; na medida em que a atividade não pode prosseguir por algum obstáculo, alguma dificuldade, algum problema que surgiu, é preciso resolver esse problema. Como se vai resolver esse problema? Então, todos, alunos e professores, saem à cata de dados dos mais diferentes tipos, dados documentais, bibliográficos, dados de campo etc. Esses dados, uma vez levantados, permitirão acionar uma ou mais hipóteses explicativas do problema. Formula a hipótese, é preciso passar à experimentação, é preciso testar essas hipóteses. São esses os cinco passos do método novo.

O ensino tradicional, a seu turno, tinha como finalidade a transmissão de conhecimentos obtidos pela ciência, conseqüentemente, esses conhecimentos já eram compendiados, sistematizados e incorporados à cultura da humanidade, conforme aponta Saviani (2021 [1983]). Por conta disso, entende-se por que a pedagogia tradicional colocava como centro o professor, o conteúdo e o aspecto lógico, porque tinha a compreensão de que era o professor quem dominava os conteúdos logicamente estruturados e organizados. Já no ensino proposto pela Escola Nova, a centralidade recaía para a obtenção dos conhecimentos por parte dos alunos; por isso, há uma atenção especial no aluno, nos procedimentos de aprendizagem e nos aspectos psicológicos, porque o interesse do ensino novo é o desenvolvimento do procedimento que conduz o aluno ao conhecimento, a fim de que responda às suas dúvidas e indagações (SAVIANI, 2021 [1983]).

Saviani (2021 [1983], p. 38) critica o modelo de ensino proposto pelo escolanovismo, porque, ao interpretar a educação como se fosse um procedimento de pesquisa, “[...] a Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido inviabilizava-se também a pesquisa”. Para o autor, o escolanovismo artificializou o ensino, uma vez que ele não é um processo de pesquisa. Para explicar melhor o seu ponto de vista, Saviani (2021 [1983]) demonstra que, como a pesquisa é uma incursão ao desconhecido, ela não pode ser atrelada a esquemas lógicos e preconcebidos. Define-se por desconhecido aquilo que é confrontado ao conhecido, isto é, “[...] se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a

pesquisa, ao domínio do já conhecido” (SAVIANI, 2021 [1983], p. 38). Eis o grande problema dos métodos novos, segundo o autor: sem dominar o conhecido não é possível chegar ao desconhecido. A pesquisa se faz a partir do domínio dos conhecimentos que já existem, segundo a área de quem se propõe a pesquisar. Além do mais, Saviani (2021 [1983], p. 39) também pontua que “[...] o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu conjunto desconhece”. Se a pesquisa se curvar ao lado dos interesses individuais do pesquisador, corre o risco de se tornar uma pseudopesquisa e, para se tornar legítima, é necessário que seja definida em termos sociais, ou seja, aquilo que a humanidade ainda não conhece, uma vez que “[...] só assim será possível encetar investigações que efetivamente contribuam para o enriquecimento cultural da humanidade” (SAVIANI, 2021 [1983], p. 39).

Saviani (2021 [1983]) ainda assinala que a partir da nova teoria pedagógica surge um movimento de secundarizar o que o aluno aprende, fazendo com que ele aprenda a aprender. Essa nova concepção, apoiada no lema “aprender a aprender”, fez com que houvesse uma reformulação na estrutura escolar. Ao contrário da antiga organização escolar, em que as classes eram confiadas a professores que detinham o conhecimento de grandes áreas de conhecimento, oportunizando o contato dos alunos com grandes obras literárias e com textos que eram concebidos como modelo a serem imitados e assimilados, a Escola Nova defendia o agrupamento dos educandos de acordo com sua área de interesse, os quais decorriam de sua atividade livre. Sendo assim,

[...] o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. (SAVIANI, 2021 [1983], p. 8)

Logo, a escola se reconfiguraria como um ambiente alegre, movimentado, barulhento e multicolorido, com pequenos grupos de alunos e em um espaço estimulante, repleto de materiais didáticos ricos e bibliotecas de classe. Esse ideal de organização escolar proposto pelo escolanovismo foi amplamente disseminado, chegando a ser levado em consideração pelos educadores e gerando consequências nas redes escolares organizadas a partir da forma tradicional. Tais mudanças tiveram um impacto negativo para o sistema escolar, uma vez que provocaram o afrouxamento das disciplinas e uma secundarização da transmissão de conhecimentos, o que acabou rebaixando o nível de ensino escolar para as camadas mais pobres, as quais têm a escola como principal meio de acesso a saberes elaborados (SAVIANI, 2021 [1983]). Desse modo, ao invés de resolver o problema da marginalidade a que se propunha desde seu surgimento, a Escola Nova agravou-o.

A organização escolar da Escola Nova, com suas implicações para o processo de formação dos alunos, fez com que o ensino de texto literário fosse repensado. De acordo com os dogmas escolanovistas, esse conhecimento não mais serviria para formar humanisticamente os indivíduos em concordância com o que os grandes nomes da literatura deixaram de herança, mas sim para que os estudantes obtivessem o conhecimento da língua. Dessa forma, a partir dos paradigmas escolanovistas, o ensino da retórica, a arte de falar e escrever bem e da poética foram substituídos pelo ensino do texto, ou seja, o texto servia apenas para compreender as estruturas que compõem a língua. Nessa direção,

É então que gramática e texto, estudo sobre a língua e estudo da língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. (SOARES, 2004, p. 167)

Além do mais, como nesse modelo pedagógico o papel do professor não é mais o de fornecer aos alunos o conhecimento dos grandes textos literários e muito menos o de formular questões e propor exercício sobre esses saberes, sua formação passou a não ser tão requisitada, uma vez que os próprios manuais e livros didáticos já eram compostos por conteúdo e exercícios. Assim sendo, o professor se curva ao papel de apenas transmitir conteúdos já prontos pelos livros didáticos. Percebe-se, a partir de então, um enfraquecimento da autonomia do professor em elaborar suas aulas a partir de suas próprias escolhas e de acordo com sua formação. Segundo Soares (2004, p. 167),

[...] os manuais didáticos passam a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática. Já não se remete ao professor, como anteriormente, a responsabilidade e a tarefa de formular exercícios e propor questões: o autor do livro didático assume ele mesmo essa responsabilidade e essa tarefa que os próprios professores passam a esperar dele.

De acordo com Saviani (2021 [1983]), ao final da primeira metade do século XX, as propostas da Escola Nova não despontaram como o esperado, resultando em uma grande frustração. Ao mesmo tempo em que se tornava dominante nos meios educacionais, revelando-se um antídoto aos vícios empregados pela pedagogia tradicional, o escolanovismo mostrou-se não tão eficaz a respeito da questão da marginalidade. Desse modo, novas correntes pedagógicas surgiram na tentativa de suprir esse problema não superado pela Escola Nova. Ainda em consonância com Saviani (2021 [1983]), de um lado, tentou-se desenvolver uma espécie de Escola Nova Popular, inspirada nos princípios pedagógicos de Freinet e de Paulo Freire e, de outro, uma pedagogia que

também compartilha de fundamentos semelhantes aos propostos pelos escolanovismo, conhecida como pedagogia tecnicista. É sobre essa última que iremos agora discorrer.

A pedagogia tecnicista surge em meio ao processo de desenvolvimento econômico estipulado pelo regime militar, na década de 1960. Por meio da adoção do modelo econômico conhecido como associado-dependente, que reforçava a presença de empresas internacionais no Brasil, o país também importou o modelo organizacional que presidia essas empresas. Assim, “[...] a demanda de preparação de mão de obra para essas empresas associadas à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou a adoção daquele modelo organizacional no campo da educação” (SAVIANI, 2013, p. 367). Desse modo, foram difundidas para o campo educacional as ideias referentes à organização racional do trabalho – taylorismo e fordismo –, juntamente ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento, que, por sua vez, configuraram a orientação pedagógica conhecida por pedagogia tecnicista. Essa corrente pedagógica nasce também dentro de uma perspectiva de autores que consideram “[...] a educação como investimento, versando sobre os fundamentos econômicos da educação e sobre a formação de mão de obra” (SAVIANI, 2013, p. 370).

De acordo com Saviani (2013), essa corrente pedagógica fundamenta-se no pressuposto de neutralidade científica e é inspirada em preceitos de racionalidade, de eficiência e de produtividade. A finalidade da pedagogia tecnicista é tornar o processo educativo objetivo e operacional, assim como ocorre no processo de trabalho fabril.

Aqui é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho. (SAVIANI, 2013, p. 381-382)

Vale ressaltar que, nesse esquema de produção, “[...] é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada” (SAVIANI, 2021 [1983], p. 10). Dessa forma, procurou-se construir uma educação dotada de organização racional, sem interferências subjetivas que pusesse em risco sua eficiência. Com efeito, era preciso que os objetivos fossem operacionalizados e os processos mecanizados.

Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes

modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. (SAVIANI, 2021 [1983], p. 10-11)

Ao contrário da pedagogia tradicional, em que cabia ao professor o papel de sujeito do processo e de elemento decisivo e decisório, e da Escola Nova, na qual esse papel desloca-se para o educando, sendo o centro da relação entre professor e aluno, a pedagogia tecnicista considera como elemento principal no processo de ensino a organização racional dos meios. Desse modo, a posição do professor e do aluno é secundarizada, relegando-os à “condição de executores de um processo” (SAVIANI, 2021 [1983], p. 11). São os especialistas habilitados, neutros, objetivos e imparciais que possuirão a tarefa de planejar, coordenar e controlar o meio educacional. É em nome da eficiência que há essa conversão, a fim de compensar e corrigir as deficiências do professor e maximizar os efeitos de sua intervenção.

Apesar da pedagogia da Escola Nova também dar importância aos meios, é preciso deixar claro que há uma diferença fundamental entre o que concebe a pedagogia tecnicista sobre essa categoria e o que entende o escolanovismo. Ao contrário da Escola Nova, a pedagogia tecnicista não compreende que os meios estão dispostos em função da relação professor-aluno, ou seja, que eles é quem decidirão se vão ou não utilizar determinados meios. Para essa corrente, quem determinará o que o professor e o aluno devem fazer são os processos, “[...] portanto, embora a pedagogia tecnicista possa ser vista como uma radicalização da ênfase metodológica contida na pedagogia nova, há, entre essas duas concepções uma diferença substantiva” (SAVIANI, 2013, p. 382). A partir da hegemonia dos meios, a pedagogia tecnicista apresenta um novo olhar para o ser marginalizado, que não será mais o ignorante e nem o rejeitado, mas sim o incompetente, o improdutivo e o ineficiente. Dessa maneira,

[...] a educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim estará ela cumprindo sua função de equalização social. (SAVIANI, 2021 [1983], p. 11)

Para a pedagogia tecnicista, a função da equalização social é compreendida no sentido de equilibrar o sistema. Com efeito, este “[...] comporta múltiplas funções, às quais correspondem determinadas ocupações, e como essas diferentes funções são interdependentes, de tal modo que a ineficiência no desempenho de uma delas afeta as demais e, em consequência, todo o sistema” (SAVIANI, 2021 [1983], p. 12). Portanto, a educação precisa fornecer um treinamento eficiente para que os alunos executem múltiplas tarefas demandadas do sistema social. De acordo com Saviani (2021 [1983], p.12),

[...] a educação será concebida, pois, como um subsistema, cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.

As propostas advindas da pedagogia tecnicista corresponderam a uma reorganização do sistema escolar. A prática educativa, segundo o modelo tecnicista, fundiu com as condições tradicionais predominantes nas escolas e com as influências da pedagogia do escolanovismo, a qual exerceu um poderoso atrativo sobre os educadores. Esse cruzamento de ideias pedagógicas fez com que a pedagogia tecnicista contribuísse “[...] para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2021 [1983], p. 12). Nessas condições, agravou-se ainda mais o problema da marginalidade, tornando os conteúdos de ensino cada vez menos dilatados, e havendo um aumento de evasão escolar e repetência, mesmo com altos índices de ampliação de vagas nas escolas.

Em se tratando do ensino de leitura de texto literário, no cenário da pedagogia tecnicista, cabe apontar que se curva aos domínios e propósito dessa corrente, tornando-se objetivo e operacional. Nesse ínterim, o seu ensino terá como objetivo ser pragmático e utilitário, servindo exclusivamente para fins de uso da comunicação.

Trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua. (SOARES, 2004, p. 169, grifos do original)

Os textos a serem ensinados, segundo a perspectiva tecnicista, não precisam seguir um critério de escolha literária, mas a partir do critério de “intensidade de sua presença nas práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 170). Assim sendo, são os textos de jornais e revistas, histórias em quadrinhos, publicidade e humor que passam a ter o papel de protagonismo no ensino escolar. Além do mais, por conta dessa descentralização do texto literário, concebe-se também uma nova interpretação do conceito de leitura, que passa a não mais aceitar apenas o texto verbal, como também as interpretações advindas do texto não-verbal e da linguagem oral, a qual é valorizada por conta dos objetivos da comunicação no cotidiano.

Antes de darmos continuidade a nossa apresentação das correntes pedagógicas críticas e contra-hegemônicas, é necessário fazer aqui uma discussão a respeito dos pontos de convergência

entre os princípios pedagógicos da Escola Nova e da pedagogia tecnicista. Para entender melhor o que estamos querendo dizer, é necessário abordar um ponto que talvez tenha passado despercebido em nossa apresentação. Ao contrário da pedagogia tradicional, a Escola Nova e a pedagogia tecnicista compartilham princípios teórico-metodológicos educativos muito similares, contendo apenas algumas diferenças parciais. Tais princípios dizem respeito à adaptação dos indivíduos ao modelo de sociedade que se pretende instaurar. O princípio adaptativo que as duas correntes em evidência compartilham diz respeito ao enaltecimento da aprendizagem que o indivíduo realiza por si mesmo. Tanto a teoria do “aprender a aprender” – Escola Nova – quanto a do “aprender a fazer” – pedagogia tecnicista – seguem essa mesma ordem de educar a partir dos interesses particulares do aluno, com a única ressalva de que a pedagogia tecnicista prioriza o processo e o meio, e a pedagogia escolanovista a obtenção de conhecimento pelo educando. Com o intuito de desenvolver melhor essa discussão, na seção a seguir trataremos de apresentar de modo mais aprofundado a relação que há entre esses princípios teóricos que norteiam a Escola Nova e a pedagogia tecnicista, em correspondência com a teoria do “aprender a aprender”. À derradeira, é preciso deixar claro, também, que essa relação constitui-se como apoio teórico para esta pesquisa, por conta da pedagogia das competências compor o quadro de teorias afetas ao lema “aprender a aprender”, pedagogia essa que fundamenta a Base Nacional Comum Curricular e, por isso, também oferece implicações ao que se propõe para o ensino de texto literário, objeto de nosso estudo.

### 3.2 A RELAÇÃO ENTRE OS PRINCÍPIOS DA ESCOLA NOVA E DA PEDAGOGIA TECNICISTA COM O LEMA “APRENDER A APRENDER”: UMA ESPECIFICAÇÃO

O trecho a seguir foi retirado da própria BNCC e será exposto para demonstrar como o princípio da teoria do “aprender a aprender” está fortemente enraizado na pedagogia das competências, a qual, como já destacado, é tomada como norte para os fundamentos da Base<sup>1</sup>.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. *Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível*, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14, grifos nossos)

---

<sup>1</sup> Ainda que tenhamos destinado um capítulo específico para a análise do documento que tomamos como objeto ponto de partida para a discussão proposta neste estudo, não nos eximimos de antecipação da menção e da reflexão sobre ele quando consideramos significativo às explanações teóricas em desenvolvimento, como é o caso neste ponto.

No início da passagem acima, fica evidente que, para a BNCC, a educação escolar deve preparar os indivíduos para se adaptarem aos desafios colocados pelo contexto mundial, cuja finalidade corresponde à mesma que as correntes pedagógicas hegemônicas defendem como princípio fundante, como vimos em Saviani (2021 [1983]). Esse desafio de adaptação requer uma série de aptidões por parte dos indivíduos a serem ensinados, as quais necessitam de um sistema de ensino que capacite o aluno a “aprender a aprender” para que sejam desenvolvidas. A fim de entendermos de forma mais aprofundada o que está contido nessa teoria, iremos, nesta seção, discutir o lema do “aprender a aprender” e seus princípios norteadores, relacionando-os com a pedagogia da Escola Nova e a pedagogia tecnicista.

De acordo com Duarte (2011), consta como posicionamento valorativo do lema “aprender a aprender” que a aprendizagem realizada pelo indivíduo por si mesmo daria a ele mais autonomia do que aquela em que há a presença da transmissão de experiências e de conhecimentos por outras pessoas. Esse posicionamento está fundamentado na afirmação de que aprender algo por meio da transmissão de conhecimentos por uma outra pessoa seria um obstáculo para o alcance de tal autonomia do indivíduo. A esse princípio de aprendizagem, do qual é excluída a presença de outra pessoa como transmissora de saberes, está ligada também a ideia de desenvolver no aluno um método de aquisição de conhecimento para que ele não dependa de outra pessoa para alcançar tal finalidade. Para as teorias do “aprender a aprender”, o método de aquisição de conhecimento precisa estar fomentado em atividades educativas que partem dos gostos, interesses, particulares e necessidade dos próprios indivíduos a serem educados. Sob esse pretexto, considera-se que a educação escolar obterá êxito se for trabalhada de maneira funcional, atendendo às necessidades pragmáticas da própria criança.

[...] além de o aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à própria atividade da criança, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da criança [...].  
(DUARTE, 2011, p. 47)

Por detrás dos princípios acima elencados, há o pressuposto de que a educação deve preparar os indivíduos para que eles possam acompanhar o ritmo acelerado dos processos de mudança na sociedade capitalista. Nesse cenário, no qual se sobreleva a sociedade dinâmica, os conhecimentos escolares, produzidos pelas gerações passadas e resultantes do que se entende como uma sociedade estática, não seriam mais suficientes para a formação das novas gerações. Dessa forma, os conhecimentos a serem ensinados precisam acompanhar o ritmo acelerado da sociedade capitalista, tornando-se cada vez mais provisórios, “[...] pois um conhecimento que hoje é tido

como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses” (DUARTE, 2011, p. 47).

Conforme foi apresentado na seção anterior, podemos considerar que esses princípios fundantes das teorias do “aprender a aprender” estão muito ligados aos das correntes pedagógicas do escolanovismo e do tecnicismo. A educação escolar, como concebida por essas pedagogias, tem o papel de ser um instrumento que serve para a equalização social – de superação da marginalidade – como “[...] uma força homogeneizadora que tem por finalidade reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social” (SAVIANI, 2021 [1983], p. 4). Para a Escola Nova, o marginal é o rejeitado, aquele que não se sente integrado a determinado grupo social, e, para a pedagogia tecnicista, o marginal é aquele que é considerado improdutivo, ineficiente e incompetente. Tanto uma quanto a outra tomam como base as leis da sociedade regente, sem ao menos questionar a maneira como ela é operada. Tornam culpados aqueles que não se encaixam às determinações do sistema e os rotulam de marginalizados. Sendo assim, a sociedade é compreendida como contendo uma estrutura que não precisa de reformas profundas. A aprendizagem, tanto para a Escola Nova como para a pedagogia tecnicista, não é entendida como um produto do fator social, mas sim como estritamente individual, uma vez que, tomando como exemplo aqueles alunos que não se encaixam aos ditames da sociedade dominante, os problemas que apresentam são particulares e individuais.

Por detrás desse discurso de modelo de sociedade quase perfeita e de integração de todos, no qual as imperfeições são resultados individuais, existe o discurso de “naturalização social” (DUARTE, 2011). Esse discurso de naturalização, voltado para a educação, está presente nas correntes pedagógicas hegemônicas, as quais apresentam princípios em torno da ideia do aluno aprender por si mesmo; de desenvolver por si só um método de aquisição de conhecimento; de se excluírem as interferências da transmissão de conteúdo por um profissional qualificado e bem preparado; de levarem em conta, no processo de ensino e aprendizagem, os gostos e interesses particulares dos alunos; e de valorizarem os conhecimentos que acompanhem o ritmo acelerado da sociedade, uma vez que a escola está a serviço da manutenção da sociedade burguesa, conforme aponta Duarte (2011).

Seguindo esses princípios norteadores das teorias do “aprender a aprender”, entende-se que o indivíduo se desenvolverá à medida em que for exposto ao meio em que vive, sem que haja interferência de forças externas que possam dificultar tal desenvolvimento. Isto é, compreende-se o desenvolvimento humano como algo natural. Por conta disso, intervenções como as dos professores não são fundamentais, visto que o aluno aprenderá naturalmente, de acordo com o ritmo de seu desenvolvimento. Para este trabalho, é necessário expor aqui os princípios que regem esse ideal naturalizante. Como forma de desdobrar essa discussão, apresentaremos, inicialmente, a teoria

construtivista de Piaget (1990) que mostrará, de modo experimental e científico, como se realiza cognitivamente a adaptação do indivíduo ao meio. Em adendo, é preciso esclarecer, conforme aponta Duarte (2011), que a epistemologia construtivista piagetiana é que norteia toda as premissas do “aprender a aprender”. Em seguida, exibiremos os preceitos teóricos contidos no documento *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, uma vez que nele está contido a ideia de que a Escola Nova superaria o modelo tradicional de ensino e alcançaria o desenvolvimento social se estivesse alinhada aos princípios científicos e biológicos.

Em seu livro *Epistemologia Genética*, Piaget (1990) propõe desvendar as origens da construção da inteligência humana por intermédio do paralelo entre a história do pensamento científico e o estudo experimental do desenvolvimento da inteligência. De acordo com as conclusões científicas decorrentes de seus estudos, Piaget (1990) entendeu que o processo de construção de conhecimento dependia da interação entre o equilíbrio orgânico (estruturas endógenas) e os processos externos ao pensamento, ou seja, o meio (estruturas exógenas). Desse modo, concebeu a inteligência como uma espécie de adaptação das estruturas endógenas em interação com as estruturas exógenas, cuja função principal é a estruturação do universo da mesma forma que o organismo se estrutura ao meio ambiente.

Para o epistemólogo suíço, quando ocorre alguma mudança nas estruturas da inteligência, ou, em outros termos, quando aprendemos algo novo, o que realmente acontece é uma adaptação das estruturas da inteligência a uma situação nova, por meio do processo de assimilação e acomodação. O primeiro conceito diz respeito a “[...] uma integração de elementos novos em estruturas ou esquemas já existentes” (MACEDO, 1983, p. X). O segundo, a “[...] que todo conhecimento está ligado a uma ação e de que conhecer um objeto ou um acontecimento é assimilá-lo à esquemas de ação” (MACEDO, 1983, p. X). Além das concepções de assimilação e acomodação, vigoram, na construção de novos saberes, esquemas. Esses podem ser conceituados como “[...] aquilo que numa ação é transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação para a seguinte, ou seja, o que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação” (MACEDO, 1983, p. XI). Ademais, para o genebrino, existem esquemas que são simples, que podem ser considerados como inatos, e esquemas que são construídos, gradativamente, pelos indivíduos, que acabam criando acomodações e situações novas.

Além do mais, ainda sobre o processo de formação das estruturas intelectuais, Piaget (1990) dotou a noção de estágios como uma das maneiras de explicar a organização da atividade mental. Os estágios mentais podem ser classificados como: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e estágio obrigatório formal. No estágio sensório-motor, os esquemas de inteligência não podem ser considerados conceitos, uma vez que não são manipulados por um pensamento. Nesse estágio de desenvolvimento, a ação do sujeito é primitiva e inconsciente, o que

ocasiona uma indiferenciação entre o que é subjetivo e objetivo. O sujeito, nesse nível de inteligência, tem como única referência seu próprio corpo, por isso fica centrado sobre ele mesmo de forma inconsciente. Nesse estágio de formação, a diferenciação entre sujeito e objeto está calcada na formação de coordenações e na sua distinção entre coordenadas que ligam entre si as ações do sujeito e as que se referem às ações de uns objetos sobre outros.

No estágio que se segue, denominado pré-operatório, acontecem progressos significativos nas estruturas internas intelectuais, principalmente naquelas referentes às estruturas operatórias. Esse período é caracterizado pelo surgimento da linguagem verbal e é o momento em que “[...] o sujeito torna-se rapidamente capaz de fazer interferências elementares, de classificações em configurações espaciais, de correspondências” (PIAGET, 1990, p. 14). Para o teórico, o período de transição entre o estágio sensório-motor e o pré-operatório só é possível graças à condição necessária dos fatores endógenos do progresso da inteligência pré-verbal e a da interiorização da imitação em representação. Piaget (1990, p. 19) não exclui nesse processo os fatores exógenos, como a vida social, mas deixa claro a importância dos fatores endógenos sobre estes, conforme podemos observar no excerto a seguir:

[...] a passagem das condutas sensório-motoras para as ações conceitualizadas deve-se não apenas à vida social mas também aos progressos da inteligência pré-verbal em seu conjunto e à interiorização da imitação em representações. Sem esses fatores prévios, em parte endógenos, tanto a aquisição da linguagem quanto as transmissões e interações sociais seriam impossíveis, pois eles constituem uma das condições necessárias destas.

De acordo com a teoria piagetiana, é a partir desse estágio que a criança começa a reconhecer os objetos separados de si, tanto ausentes quanto presentes, consegue discernir seus vínculos da situação atual e classificar e categorizar com mais mobilidade e liberdade.

No segundo nível pré-operatório, acontece uma descentração, não somente entre os movimentos, como ocorria no nível anterior, mas também entre conceitos ou ações conceitualizadas. Trata-se, portanto, de funções constituintes, uma vez que “[...] se formarão no estágio das operações concretas, comportam uma quantificação efetiva” (PIAGET, 1990, p. 24).

No primeiro nível do estágio das operações concretas, ocorre a construção dos instrumentos de conhecimento.

Essa novidade fundamental é devida, uma vez mais, ao progresso das coordenações, sendo o caráter próprio das operações, antes de tudo, constituírem-se um sistema de conjunto ou “estruturas”, suscetíveis de fechamento, assegurando, assim, a necessidade das composições que elas envolvem, graças ao jogo das transformações diretas ou inversas. (PIAGET, 1990, p. 28-29)

Para Piaget (1990, p. 30), a construção de instrumentos caracteriza-se por uma “pré-correção dos erros”, isto é, pela possibilidade que o indivíduo tem de operar inversamente e de antecipar suas ações. O teórico separa três momentos essenciais nesse nível de estágio da construção operatória: a abstração reflexiva, “que fornece as ligações de encaixe e de ordem” (PIAGET, 1990, p. 35); a coordenação nova, “que reúne num todo” (PIAGET, 1990, p. 35); e a autorregulação, isto é, a equilibração, que “permite percorrer o sistema nos dois sentidos (reversibilidade da soma e da subtração)” (PIAGET, 1990, p. 35).

No segundo nível das operações concretas, que ocorre por volta dos nove ou dez anos de idade, já se atinge o equilíbrio geral das operações concretas. No entanto, a grande novidade desse período é o domínio das operações infralógicas ou espaciais. É nesse estágio que o indivíduo começa a ter noção das operações lógicas matemáticas e as noções de espaço. Para Piaget (1990), é ainda neste estágio do desenvolvimento que ocorre uma série de desequilíbrios fecundos, os quais são muito similares aos que aconteciam desde o começo do desenvolvimento. Contudo, no período das operações concretas, esse desequilíbrio se realiza de maneira muito maior do que anteriormente e levará o indivíduo a completar suas estruturas operatórias de forma estável e completa, “[...] construindo sobre sua base ‘concreta’ essas ‘operações sobre operações’ ou operações à segunda potência que constituirão as operações proposicionais ou formais” (PIAGET, 1990, p. 44).

É no estágio das operações formais, por volta dos onze anos de idade, que os sujeitos começam a realizar hipóteses, proposições, implicações, relações de proporção e distributividade e coordenar dois sistemas de referências. Segundo Piaget (1990), é nesse período que as operações lógico-matemáticas se interiorizam, por meio das abstrações reflexivas, ocasionando, assim, operações sobre outras operações. De acordo com o teórico, é por intermédio dessa nova característica do pensamento que os sujeitos poderão ter acesso ao conhecimento abstrato e evoluirão daquelas construções graduais pertencentes ao estágio das operações concretas. Sendo assim, por meio dessa novidade no desenvolvimento cognitivo do sujeito é que ele alcançará a acessibilidade de uma leitura mais objetiva a respeito das leis que regem os objetos físicos e as explicações que fazem o sujeito sair do centro em sua conquista de objetos.

Diante dessa exposição a respeito dos principais estágios de desenvolvimento da inteligência humana, fica claro que, para Piaget (1990), é somente por intermédio da compreensão das raízes orgânicas que se desvendarão os mistérios da epistemologia genética. Segundo o próprio teórico,

[...] o problema epistemológico tem, portanto, que ser formulado em termos biológicos, o que é indispensável na perspectiva de uma epistemologia genética, pois a psicogênese permanecerá incompreensível enquanto não se remontar até suas raízes orgânicas. (PIAGET, 1990, p. 54)

Além do mais, esse movimento em prol do caráter biológico para a formação da inteligência humana, difundido e defendido na teoria piagetiana, pode ser percebido também quando o teórico se posiciona contrário à teoria empirista, cuja defesa era de que, por meio do mundo exterior, os seres vivos modificavam seus hábitos. Para Piaget (1990), as modificações nos hábitos se sucedem não por mera influência do meio, especificamente, mas por intermédio de um desequilíbrio acometido pela interação das estruturas do organismo vivo com o meio. De acordo com as próprias palavras do autor,

[...] o que faltava essencialmente a Lamarck eram as noções de um poder endógeno de mutação e de recombinação e, sobretudo, de um poder ativo de auto-regulação. Daí resulta que, quando Waddington e Dobzhansky, entre outros, apresentam-nos hoje o fenótipo como uma “resposta” do genoma às incitações do meio, essa resposta não significa que o organismo tenha simplesmente recebido a marca profunda de uma ação exterior, mas que houve interação no sentido pleno do termo, ou seja, que, em consequência de uma tensão ou de um desequilíbrio provocados por uma mudança do meio, o organismo inventou por combinações uma solução original que culminou num novo equilíbrio. (PIAGET, 1990, p. 56)

Sendo assim, de acordo com o exposto até aqui, só haverá resposta a um estímulo se o organismo for capaz de fornecê-la, ou seja, se o campo biológico for favorável para a interagir com o meio. Fica compreendido, então, nas entrelinhas, que, para a teoria piagetiana, a consolidação da aprendizagem só se efetivará se as capacidades orgânicas do indivíduo estiverem desenvolvidas.

Não é apenas à corrente filosófica do empirismo que Piaget (1990) se opõe, o teórico também se afasta da teoria de desenvolvimento inatista, a qual estabelece que as estruturas do conhecimento são biologicamente pré-formadas por meio de uma programação hereditária e anterior ao uso do indivíduo. De acordo com o autor suíço, ainda, as estruturas do conhecimento só são necessárias ao final do desenvolvimento cognitivo e “não comportam qualquer programação prévia” (PIAGET, 1990, p. 59). Além do mais, as pesquisas realizadas por Piaget (1990) concluíram que o fenótipo é produto da interação entre os fatores hereditários (biológicos) e o meio, sem que haja uma linha determinante que delimite o que é inato e o que é adquirido, uma vez que há nesse meio a zona das autorregulações próprias do desenvolvimento. De acordo com Piaget (1990, p. 65), as autorregulações podem ser denominadas como “[...] uma das características mais universais da vida e o mecanismo mais geral que é comum às reações orgânicas e cognitivas”.

Na perspectiva da epistemologia genética, as novas experiências só são formadas por meio da atividade operatória do sujeito, “[...] que culmina na construção desses instrumentos e (terceira fase) na da estrutura explicativa” (PIAGET, 1990, p. 87). A experiência só serve para que o sujeito se esforce para buscar outras mais adequadas.

Mais precisamente, o papel da experiência, numa primeira fase, consiste apenas em desmentir as previsões demasiado simples baseadas nas operações de que o sujeito dispunha e em forçá-lo a buscar outras mais adequadas. Por exemplo, numa pesquisa sobre a distributividade no estiramento de um elástico, o sujeito começa por raciocinar em termos aditivos, como se o alongamento ocorresse somente na extremidade (em seguida, no final de cada um dos segmentos desiguais mas com adições iguais); então, a experiência desfaz-lhe o engano, mas, na ausência de estruturas multiplicativas e de proporções, ele se contentará com relações parciais e admitirá que um grande segmento aumenta um pouco mais do que um segmento pequeno, sem saber quanto. (PIAGET, 1990, p. 87)

Assim, diante dessa teoria, a ligação entre o organismo vivo, os comportamentos e o pensamento do sujeito com o mundo físico podem estar enraizados, profundamente, na dimensão psicogenética ou biogenética. No que diz respeito a essa ideia, Piaget (1990) faz uma comparação dos insetos e das células das rãs para demonstrar que existe uma certa percepção nesses animais diferenciada para velocidade, para formas e para distância.

No que se refere às relações cinemáticas (vols. XX e XXI dos “Etudes”), é interessante, com efeito, constatar que no domínio das percepções animais hereditárias (as pesquisas envolveram batráquios e insetos) existe uma percepção diferenciada da velocidade, assim como das formas e distâncias, e foi até possível descobrir na rã células especializadas a esse respeito, ao passo que nada existe nesse gênero para a duração. (PIAGET, 1990, p. 88)

Na teoria da epistemologia genética, conclui-se, então, que há uma convergência entre a gênese e o desenvolvimento do pensamento científico, e essa consonância estaria relacionada ao papel das operações do sujeito acompanhado das atribuições das estruturas operatórias aos objetos. Em outra passagem, Piaget (1990) demonstra que o universo da biogênese é superior ao universo das experiências, uma vez que as estruturas objetivas dos objetos existem e são descobertas somente a partir do momento em que são reconstruídas biologicamente, ou seja, por intermédio da aproximação do sujeito. Dessa forma, é por meio da biogênese que há a superação do mundo físico, uma vez que se trata de transformação e enriquecimento dos objetos.

[...] o objeto existe e que as próprias estruturas objetivas existem antes que se as descubra. Mas elas não são descobertas ao término de uma viagem operacional (no sentido bridgmaniano) [...] só são descobertas reconstruindo-as, ou seja, à medida que nos podemos aproximar delas cada vez mais, mas sem a certeza de conseguirmos simplesmente atingi-las alguma vez. Nessa perspectiva, também o sujeito existe e, mesmo que os seus instrumentos procedam, em sua origem, do próprio mundo físico, por intermédio da biogênese, superam-no incessantemente ao construírem um universo extemporâneo de possíveis e de vínculos necessários, o qual é muito mais fecundo do que um “universo do discurso”, pois que se trata de sistemas de transformações que enriquecem os objetos para melhor os reunir. (PIAGET, 1990, p. 99)

A construção de conhecimento é compreendida para a epistemologia genética a partir da assimilação recíproca entre duas estruturas diferentes, de modo que, por meio de transformações, a estrutura superior pode ser derivada da inferior, integrando-se a ela e enriquecendo-a. No entanto, é por intermédio das abstrações reflexivas que se realizam as assimilações recíprocas, uma vez que engendram novas reorganizações. Sendo assim, fica evidente que, para essa teoria, a construção de conhecimento não se realiza por meio de reducionismos e sim por meio de um processo constitutivo e da pré-formação.

O princípio de adaptação, difundido pelo epistemólogo suíço, não leva em consideração, em sua teoria da construção da inteligência humana, a contribuição dos produtos históricos e culturais para o desenvolvimento dos sujeitos. Se as pedagogias do “aprender a aprender” seguem os mesmos caminhos da teoria construtivista de Jean Piaget, então elas também desconsideram ou consideram pouco a importância do papel cultural na formação psíquica do sujeito. Essa questão a respeito da importância do papel da cultura para o desenvolvimento humano será expandida ao longo deste trabalho. Por ora, cabe esclarecer que o conceito de adaptação difundido no escopo do “aprender a aprender” tem como pano de fundo a teoria construtivista piagetiana que defende a ideia, como já exposto, de que a construção do conhecimento depende da interação entre o equilíbrio orgânico dos sujeitos e os processos externos ao pensamento, ou seja, o meio. A teoria construtivista exclui desse processo de constituição da inteligência o papel da transmissão de conhecimentos por parte do ser que já adquiriu antes os conhecimentos, através de outro, uma vez que concebe a inteligência humana como adaptadora das estruturas endógenas em interação com as estruturas exógenas, as quais apresentam como função a estruturação do universo da mesma forma que o organismo se estrutura ao meio.

Em se tratando dos princípios que regem o escopo em causa, soma-se ao construtivismo a visão pós-moderna e neoliberal de que as relações humanas são determinadas por acontecimentos causais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional, isto é, são os “[...] acasos da vida de cada sujeito que determinariam o que é ou não relevante para sua formação” (DUARTE, 2010, p. 35). É por meio dessa concepção que surge, no meio pedagógico, o relativismo dos conhecimentos escolares ou, em outros termos, a crença de que os conhecimentos são adquiridos pelos sujeitos a partir de sua referência espacial.

Segundo esse princípio relativista, se o ato de conhecer depende das particularidades do ponto de referência no qual se situa o sujeito cognoscente e se é impossível situar-se para além dessas particularidades, então estariam inevitavelmente comprometidas a universalidade e a objetividade do conhecimento. (DUARTE, 2010, p. 35)

Por intermédio dos princípios do relativismo emerge também a ideia multiculturalista de que “[...] o mundo humano seria constituído por uma infinidade de culturas, cada qual com seus valores, suas práticas, suas crenças e concepções sobre a natureza e a sociedade” (DUARTE, 2010, p. 36). Isso porque, de acordo com esse ideário, cada cultura seria constituída por conhecimentos próprios sobre diversos assuntos, não tendo espaço para um consenso de que haveria, dentro desse conjunto de culturas, conhecimentos certos e errados, pois “[...] seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura” (DUARTE, 2010, p. 36). Aplicando esse princípio à esfera escolar, interpreta-se que a escola não deve impor certo conhecimento em detrimento de outro na prática pedagógica, porque precisa entender sua colocação em determinada cultura.

Em consonância a Duarte (2010), nos currículos escolares, vêm se difundindo cada vez mais as ideias propaladas pelo princípio multiculturalista, colocando os conteúdos científicos em posição secundária e periférica, uma vez que seu valor dependeria dos anseios de determinada cultura. Para o autor, os efeitos ocasionados por essa prática na educação escolar são devastadores, principalmente porque impactam negativamente nas discussões sobre currículo, uma vez que, na esteira desse discurso de validação e do respeito das diversas culturas, propaga-se ainda mais o irracionalismo e o anticientificismo. Outra questão é a validação dos conhecimentos à prática cotidiana dos alunos, o que, segundo o autor, acarreta problemas na naturalização das desigualdades e nos preconceitos, que estão enraizados na sociedade, além de haver a supervalorização do conhecimento pessoal (tácito) em detrimento do conhecimento científico e teórico.

Seguindo a linha de discussão biologista apresentada por meio de Piaget, apresentaremos agora os princípios norteadores do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*. A fundamentação que estrutura o Manifesto tem como paradigma um pensamento racional, segundo o qual se entende que a ciência seria a única capaz de permitir que a população saísse do estágio pré-lógico e irracional para alcançar um nível de maturidade e uma capacidade de planejar a própria vida e interferir nos rumos da vida social de forma positiva. Nessa direção, defende-se que na escola deveria estar “assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 6). Segundo o manifesto em voga, a causa principal da desorganização do aparelho escolar está “na falta de espírito filosófico e científico aos problemas da educação” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 1). A origem dessa problemática é considerada sob duas formas: a primeira relacionada à ausência de uma cultura universitária e a segunda à “formação meramente literária de nossa cultura” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 1). Com efeito, para o Manifesto, o educador precisa ter sua filosofia educacional voltada exclusivamente para o trabalho científico e se munir de um conhecimento sobre a vida humana que não se estenda para além de seu raio visual.

É por meio de uma visão plural e mirada na diversidade que a escola poderá organizar “uma doutrina de vida e ampliar o horizonte mental” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 1). Dessa maneira, ela terá instrumentos para encarar o problema educacional em conjunto, sob um ponto de vista mais amplo, para, então, submeter o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico. De modo semelhante, ela empregará os métodos comuns e todo gênero de investigação científica se for munida de um espírito científico. Assim considerando, a escola recorrerá às técnicas mais ou menos elaboradas para dominar determinada situação e realizará experiências “[...] medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 1).

O *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* defende que a educação nova assumirá sua verdadeira função social, a de ir além dos limites da classe e tornar a escola mais humana, se levar em consideração o aspecto biologicista na esfera escolar. Desse modo, o objetivo da Escola Nova torna-se “[...] organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 4). Seguindo esse viés, também é proposto assegurar o equilíbrio entre os valores mutáveis e os indissociáveis da vida humana, como o trabalho, a solidariedade social, a cooperação, a consciência social e o espírito de justiça, de renúncia e de disciplina, em que “[...] longe de se propor a fins particulares de determinados grupos sociais, às tendências ou preocupações de classes, os subordina aos fins fundamentais e gerais que assinala a natureza nas suas funções biológicas” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 4).

Outros princípios escolanovistas que merecem destaque correspondem à laicidade, à gratuidade, à obrigatoriedade e à coeducação. De acordo com o Manifesto em causa, estes preceitos estão relacionados também ao caráter biológico, pois “[...] decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 6).

A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda "na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e

o jovem", cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 6)

Para o *Manifesto*, a educação deve ser considerada apenas uma quando se propõe a desenvolver as capacidades vitais do ser humano, uma vez que sua função torna-se servir às diferentes fases do crescimento humano “[...] que são partes orgânicas de um todo que biologicamente deve ser levado à sua completa formação” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 6). O documento ainda deixa claro que o princípio decorrente da finalidade biológica oferece às instituições escolares uma perspectiva mais larga, mais fecunda e mais salutar.

Foi por intermédio do desenvolvimento das ciências naturais que a doutrina escolanovista norteou seus princípios educativos. Segundo os pioneiros da Escola Nova, o estudo científico e experimental libertou a educação do empirismo, atribuindo-lhe um caráter “nitidamente científico e organizado” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 6). Nesse ímpeto, a escola assume “[...] uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de ‘dentro para fora’, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 6).

A Escola Nova posiciona os processos mentais como funções vitais e os subordina à vida, fazendo com que sejam eles o meio de satisfazer às múltiplas necessidades materiais e espirituais do educando. Sob esse aspecto, a escola terá subsídio de fornecer aos alunos um meio vivo e natural, “[...] favorável ao intercâmbio de reações e experiências, em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e às suas necessidades” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 6).

Diante da função biológica que a Escola Nova assume, compreende-se que é na atividade espontânea, alegre e fecunda, “dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 8) que o trabalho escolar deve se basear, a fim de formar indivíduos que possam contribuir para sociedade de acordo com suas aptidões psicobiológicas particulares.

Nesse mesmo documento, é ainda mencionado que é a partir de uma reorganização com o mundo natural e social embrionário que a escola fornecerá ao educando os meios para que ele observe, experiencie e crie todas suas atividades satisfatórias. Seguindo esse princípio, a escola se tornará um organismo vivo, com sua estrutura social organizada “à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 8).

A política se propõe a dar à escola um caráter científico e técnico, rompendo com a formação excessivamente literária que ela herdou da pedagogia tradicional. Esse novo modelo de educação “[...] impõe reformas profundas, orientadas no sentido da produção e procura reforçar, por

todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturais” (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 10). O manifesto em questão não exclui a importância da arte; ao contrário, ele reconhece a sua importância social. A arte e a literatura são importantes ferramentas para o desenvolvimento humano do indivíduo, contribuindo para o aumento do raio visual do homem, além de constituírem valor moral e educativo. No entanto, considera-se que, numa sociedade em progresso, economicamente, deve-se priorizar outras demandas primeiramente, como os meios de subsídio alimentar. Nesse sentido, a arte só terá lugar de destaque à medida em que as bases econômicas estiverem sólidas.

Diante das apresentações feitas até aqui, pode-se perceber, por intermédio da teoria construtivista de Jean Piaget, que a inteligência é construída a partir da interação do corpo orgânico dos indivíduos com o meio. E a cognição humana, sob esta concepção, é desenvolvida por meio de estágios operacionais, que se desenvolvem de maneira natural e etária. O meio, nesse processo, não é difundido e nem colocado sob reflexão a respeito de seu papel no processo de desenvolvimento humano, muito menos na questão que diz respeito à transmissão de conhecimentos. Como se, em qualquer meio em que o indivíduo se encontre, ele alcançasse tais estágios de desenvolvimento. Junto a essa teoria, expusemos o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* para mostrar que os princípios que regem a Escola Nova circundam a compreensão de que o sistema educacional precisa garantir uma educação à população que a coloque dentro do sistema econômico. Por conta disso, a educação precisa conceber a escola de maneira científica, como um todo orgânico. Nessa direção, os alunos precisam ser encarados da mesma forma, sendo por meio de seu equilíbrio biológico que eles terão êxito na escola. Com efeito, o *Manifesto* não despreza a importância do papel da arte e da cultura no meio social, mas considera que ela será mais bem aproveitada se tiver por finalidade atingir os propósitos e as necessidades da sociedade, especificamente do mercado.

Essas considerações trazidas à tona também estão presentes na pedagogia das competências, a qual é tomada como princípio fundante pedagógico da BNCC. Apresentaremos seu surgimento e seus princípios para a educação na seção a seguir. Expô-los aqui servirá de apoio para compreender o cenário atual em que se encontra a educação sob os critérios da Base e para entendermos onde se encaixa o papel do texto literário como conhecimento a ser ensinado nas escolas.

### 3.3 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS COMO MANIFESTAÇÃO DO LEMA “APRENDER A APRENDER” E SUAS PROPOSTAS PARA O ENSINO ESCOLAR

Conforme aponta Amaral (2016), a adoção da teoria das competências no Brasil teve como ponto de partida a ascensão dos governos neoliberais e neoconservadores, na década de 1990, e o

*Consenso de Washington*, que reuniu vários representantes de países em desenvolvimento na América Latina com o intuito de oferecer a eles ajuda financeira, por parte do capital privado, em troca de reforma educativas em seus países. As propostas advindas desse *Consenso* tinham como finalidade estabelecer uma série de reformas de cunho político e econômico para que o Estado brasileiro estivesse cada vez mais alinhado aos interesses do neoliberalismo. Dessa maneira, as teorias educacionais influenciadas pelo *Consenso de Washington*, como é o caso da pedagogia das competências, passaram a ter como objetivo principal “servir às exigências do mercado financeiro e ao equilíbrio fiscal” (AMARAL, 2016, p. 42).

Em se tratando dos fundamentos teóricos que regem essa vertente pedagógica, cabe ressaltar que, quando foram criados, compreendiam o conceito de competências “relacionado ao fato de o aluno conseguir atingir os objetivos especificados” (AMARAL, 2016, p. 43). Foi a partir da associação com o construtivismo de Piaget que o significado de competência passou a ter uma outra conotação. Para o construtivismo, a noção de competência está voltada ao pressuposto de equilíbrio e de acomodação, como foi visto, os quais são construídos por meio da interação entre os esquemas adaptativos dos sujeitos e o meio.

Amaral (2016) pontua que, no cenário atual, a preocupação da pedagogia das competências não está voltada às reais necessidades do educando. Sua preocupação é a mesma identificada em todo o lema do “aprender a aprender”, a de tornar os indivíduos capazes de exercer comportamentos flexíveis ou de terem competências para se sentirem individualmente responsáveis por suas próprias necessidades de sobrevivência. Nesse sentido, a concepção de educação que está em voga na pedagogia das competências é aquela que leva em consideração o interesse dos educandos. Percebemos que há uma relação muito estreita com os mesmos pressupostos educacionais advindos da pedagogia da Escola Nova, a qual também coloca como cerne do processo educativo os interesses do educando, visto que a centralidade dessa vertente é a obtenção de conhecimento por parte do próprio aluno. Para tanto, as vontades particulares dos alunos precisam estar em concordância com os conhecimentos e domínios exigidos pela sociedade da qual este indivíduo faz parte. Nessa direção, o educando precisa também dominar certos conteúdos que o capacitarão para operar na sociedade capitalista. Fazer essa ligação entre o que o aluno gosta e o que a sociedade precisa para sobreviver é o grande desafio das escolas, segundo os critérios da pedagogia das competências. De acordo com Amaral (2016, p. 50), “[...] a escola tem um grande desafio: proporcionar meios para que o aluno se interesse por ela, de modo que ela possa lhe proporcionar esse domínio”.

A noção de competência diz respeito à capacidade que um indivíduo tem de agir em determinada situação ancorado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Todavia, tal conhecimento precisa ter certa relação com a utilidade prática na vida social do aluno.

Parece um argumento perfeito, porém, como se verá adiante, todas essas preocupações visam simplesmente dar conta de adaptar o indivíduo aos interesses do mercado, de capacitá-lo para resolver situações novas e complexas de acordo com os interesses da classe dominante. (AMARAL, 2016, p. 58)

Entende-se, por intermédio dessa passagem, que a pedagogia das competências propõe um ensino de conhecimentos que estejam alinhados aos interesses financeiros da classe dominante. Essa noção de competência está muito atrelada aos princípios da pedagogia tecnicista, como vimos anteriormente, trazendo de novo seus pressupostos, e percebemos que se trata da mesma noção de competência que acabamos de apresentar. Vimos, por meio de Saviani (2021 [1983]), que o tecnicismo defende um ensino baseado na neutralidade científica, em preceitos da racionalidade, eficiência e produtividade, e que o elemento principal do processo de ensino é a organização racional dos meios. De acordo com essa teoria, o professor e o aluno são os executores de um processo e o foco de ensino é, justamente, o processo. O que está em jogo, na pedagogia tecnicista, não é a obtenção de conhecimento e nem a transmissão de conteúdo, e sim como os alunos utilizam os conhecimentos para executá-los, ou seja, para agir em determinada situação conforme a obtenção desses conhecimentos, sem questioná-los e nem se limitar a eles, como defende a teoria das competências. Constata-se, assim, que há convergências entre a pedagogia das competências e a pedagogia tecnicista, conforme já discutido anteriormente neste capítulo.

Ainda sobre a temática do que os alunos devem aprender na escola, a abordagem educacional da pedagogia das competências prevê um currículo imparcial e nivelador, a partir do qual precisam ser oferecidas “condições para que todos se desenvolvam como cidadãos em potencial” (AMARAL, 2016, p. 50). Mais uma vez, podemos identificar a presença da pedagogia tecnicista, que, baseada em princípios de neutralidade científica, desconsidera a profundidade dos conhecimentos para a formação crítica dos educandos e defende um ensino voltado para equilibrar o sistema e uma educação que forneça um treinamento eficiente para que os alunos executem as múltiplas tarefas demandadas pelo sistema social. Além do mais, no que diz respeito à formação por competências, considera-se que “[...] a escola deve modificar-se para oferecer as ferramentas necessárias para que os alunos tenham um desenvolvimento humano satisfatório, tornando-se capazes de atuar positivamente na sociedade em que estão inseridos” (AMARAL, 2016, p. 50-51). Uma proposta educacional, de acordo com esses parâmetros, tem como objetivo desenvolver competências para todos, em vistas de educar para a cidadania e para erradicar o fracasso escolar.

O ato de educar, para a teoria das competências, precisa se sujeitar a “mobilizar o aluno para que se torne um aprendiz” (AMARAL, 2016, p. 54). Para que se alcance esse objetivo, é necessário que haja uma prática pedagógica alinhada aos interesses da teoria das competências. Nesse sentido, a escola precisa capacitar a equipe escolar para diagnosticar o que o aluno já sabe;

entender quais são as dificuldades de aprendizagem do educando; promover possibilidades de aprendizagem para que o aluno avance em seu processo formativo; e fazer intervenções, quando necessárias, nesse percurso. O êxito da escola está em desenvolver no aluno a sua capacidade de aprender.

Sob a lógica das competências, “[...] a prioridade no trabalho educacional é dotar o aluno de competências que lhe servirão para uso prático em sua vida [...] não há lógica na passagem de certo conhecimento se o aluno não tiver necessidade dele” (AMARAL, 2016, p. 55). Sobre essa proposição, podemos fazer um paralelo entre os princípios escolanovistas e tecnicistas. O primeiro, encontramos quando o foco é capacitar o aluno para aprender; um dos princípios da Escola Nova é fazer com que o aluno, por si só, obtenha conhecimento, sem esquecer que por trás dessa concepção está o discurso naturalizante propagado pelo construtivismo piagetiano, de que são as capacidades cognitivas dos alunos em interação com o meio que farão com que eles aprendam, secundarizando a participação do professor nesse processo. Em segundo lugar, percebe-se a presença da pedagogia tecnicista, vinculada estreitamente aos princípios escolanovistas, quando o foco do trabalho educacional, para a pedagogia das competências, é fazer com que o aluno mobilize as competências para o uso prático em sua vida. Nesse princípio, podemos perceber que os conhecimentos, as competências, servem para ser operacionalizadas pelo aluno para executar uma determinada tarefa.

Para a pedagogia das competências, o processo de aprendizagem ocorre de forma diferenciada em cada aluno, uma vez que leva em consideração suas particularidades, como história de vida, origem social e a relação interacional com a cultura escolar. Por conta disso, é preciso que o profissional de educação, além de ter consciência dessas condições, também respeite as diferenças de facilidade e de dificuldade de cada indivíduo ao lidar com os ensinamentos em sala de aula. Tendo como pressuposto que os processos de aprendizagem não são homogêneos, a pedagogia das competências apresenta uma proposta pedagógica que concede à escola o papel de buscar respostas para os problemas básicos de aprendizagem das crianças e dos adolescentes e as condições necessárias para a instauração de uma proposta didática que dê sentido ao trabalho escolar. Percebemos que essa concepção de ensino e aprendizagem aferida pela pedagogia das competências está muito alinhada com os princípios valorativos das teorias do “aprender a aprender” que apresentamos por meio de Duarte (2011), os quais fundamentam também as tendências pedagógicas do escolanovismo e do tecnicismo. Ao mencionar que a escola tem o papel de buscar respostas para os problemas básicos de aprendizagem dos educandos e condições necessárias para a instauração de uma proposta didática que dê sentido ao trabalho escolar, podemos fazer alusão aos princípios do escolanovismo, que defende a ideia de utilizar os conhecimentos para a execução de demandas do sistema social.

De acordo com a pedagogia das competências, para que a escola atinja o sucesso na aprendizagem no aluno, o trabalho dos profissionais em educação precisa estar voltado à construção de competências em prol do acúmulo de conhecimentos que tenham como finalidade gerar efeitos práticos. De acordo com Amaral (2016, p. 86),

[...] pode-se concluir que, na pedagogia das competências, o que se espera realmente é preparar o indivíduo para a vida cotidiana, fora da escola, de modo que ele possa agir e interferir na política, na economia, na sociedade. Porém, não se trata de uma preocupação com a formação crítica do aluno, ou seja, ele será adaptado para atuar na sociedade, mas não como sujeito transformador. De acordo com essa concepção, a escola só tem sentido se conseguir preparar o aluno, adaptá-lo ao mercado de trabalho.

Seguindo esses preceitos, a aprendizagem desenvolvida na escola terá a função de fazer com que o aluno seja capaz de executar uma determinada situação-problema por meio da articulação com os recursos cognitivos aprendidos. Nesse viés, a aprendizagem, para a pedagogia das competências, caracteriza-se como uma “atividade que gera um desafio ao sujeito que tem interesse por solucioná-lo” (AMARAL, 2016, p. 86). Assim, o trabalho do professor restringe-se à finalidade de despertar no aluno o desejo para enfrentar tais desafios, “só assim estará propondo uma tarefa que poderá ser encarada como situação de aprendizagem” (AMARAL, 2016, p. 86). Tanto o método de pesquisa propagado pelo escolanovismo quanto a ideia de utilizar os conhecimentos para a solução de problemas estão presentes nesse ideal de aprendizagem proposto pela teoria das competências.

Seguindo esses princípios, fundamentados na pedagogia da Escola Nova e na pedagogia tecnicista, a pedagogia das competências também advoga que é dever do professor dominar os saberes que serão ensinados, ser capaz de dar aulas, administrar uma turma e avaliar “[...] o desempenho dos alunos na aprendizagem, assim como envolvê-los em suas aprendizagens e em seu trabalho” (AMARAL, 2016, p. 88). Além do mais, a forma avaliativa desenvolvida em sala de aula precisa ser formativa, visto que desse modo, “[...] será capaz de identificar as reais necessidades dos alunos e intervir para saná-las” (AMARAL, 2016, p. 88). Nesse viés, o professor é interpretado como orientador e o seu papel se restringe a criar situações de aprendizagem.

No que corresponde à forma avaliativa, o professor deve dar continuidade à aprendizagem que o aluno vem estabelecendo em seu percurso de formação, pois assim contribuirá com a construção de competências, que serão concluídas ao final do ciclo de aprendizagem do aluno. Começar a cada ano um novo conteúdo de ensino, excluindo o que já foi realizado e aprendido no ano anterior, é algo repreendido pela pedagogia das competências. No entanto, ao mesmo tempo em que retoma o que o aluno aprendeu em ciclos anteriores e dá continuidade ao seu grau de desenvolvimento das competências, o professor deve também “[...] desenvolver a competência de

avaliação do nível de ensino em que estão os alunos, além de ter o domínio de um programa anual” (AMARAL, 2016, p. 90). Isto é, o professor precisa regular os processos de aprendizagem do educando. Todavia, o profissional só conseguirá realizar esse desafio por meio de uma avaliação e de um ensino que estejam de acordo com as necessidades dos educandos. Além do mais, o profissional da educação deve exercer um trabalho de identificar as situações-problema e ajustá-las de acordo com o nível e as possibilidades dos alunos, e tais situações ainda precisam estar estruturadas para fornecer novos desafios, os quais devem levar o educando ao progresso de aprendizagem.

No que corresponde à formação profissional do educador, Amaral (2016) chama a atenção para o fato da pedagogia das competências interpretar sua formação como pessoal. Para essa corrente, almeja-se investir não somente na formação acadêmica do professor, mas também em sua experiência de vida. Nesse sentido, valoriza-se, na prática escolar, as relações construídas entre o professor, o aluno e as suas referidas interpretações, que, para a pedagogia das competências, são traduzidas na relação com saberes a serem ensinados. Segundo a pedagogia das competências, por trás do sucesso de aprendizagem é necessário que haja um vínculo afetivo entre professor e aluno. Aliás, para essa corrente, o vínculo afetivo é tão importante quanto a própria preparação do docente, segundo Amaral (2016).

No que compete à questão dos conteúdos, a pedagogia das competências delineia que, além de estarem associados ao percurso de formação de cada aluno, “devem ser pensados como uma sucessão de níveis ou graus de programas” (AMARAL, 2016, p. 95). Vale lembrar que a pedagogia das competências compreende que, mesmo estando em um mesmo ambiente, os indivíduos não aprendem da mesma forma. Por isso, a prática de padronizar e programar a aprendizagem é tão criticada por essa corrente pedagógica. Com o intuito de fornecer um ensino que leve em conta tais diferenças, a pedagogia das competências propõe o seguinte:

[...] uma organização modular em ciclos de aprendizagem. Sua proposta é que o conteúdo que será oferecido ao longo de anos de trabalho seja estruturado em uma série de módulos, definidos como espaços-tempos de formação caracterizados cada um por uma unidade temática e por objetivos de formação definidos. (AMARAL, 2016, p. 96-97)

A questão central da proposta de ensino por divisão em módulos é o tempo. Para a pedagogia das competências, esse programa curricular favorecerá o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno no que compete ao tempo que eles precisam para alcançar determinada competência. A pedagogia das competências respalda-se no argumento de que a organização modular poderia beneficiar o processo de aprendizagem do educando, uma vez que ela otimizaria o

tempo do professor, possibilitando que seu trabalho seja executado por meses e semanas por meio de um ou dois módulos.

[...] a organização modular solucionaria o problema da instabilidade existente entre as disciplinas, em razão das múltiplas mudanças que ocorrem durante um mesmo dia. Diferentemente do que acontece com as disciplinas distribuídas em uma grade de carga horária, a organização modular oferece condições de melhor aprofundamento em determinado assunto, porque inexistente a necessidade de mudar para outra disciplina ou de o professor deixar a turma exatamente no momento em que ela começa a compreender a ideia da atividade que lhe está sendo proposta. (AMARAL, 2016, p. 97)

Tendo em vista que a pedagogia das competências defende tais premissas, a fim de atenuar o problema do fracasso escolar e reparar as diferenças sociais que existem dentro da sala de aula, ela também propõe uma metodologia de ensino que pretende identificar as características individuais dos alunos para atribuir-lhe um ensino sob medida. O fracasso escolar é concebido pela pedagogia das competências como “discrepância entre o conteúdo oferecido aos alunos e à forma de avaliação praticada na escola” (AMARAL, 2016, p. 100). Assim, como forma de combater esse problema, a pedagogia das competências apresenta uma avaliação formativa. O método utilizado nesse tipo de avaliação é bem diferente daquele que convencionalmente se conhece; nele, para que o professor auxilie a progressão dos alunos em sentido objetivo, precisará, primeiramente, delimitar as aquisições e os modos como os alunos raciocinam.

[...] se o professor se propuser à prática de uma avaliação formativa, ela deverá vir acompanhada por uma intervenção diferenciada, levando em consideração o próprio percurso de formação de cada aluno. Assim, a avaliação formativa assume uma postura de luta contra o fracasso escolar. Segundo Perrenoud: “A avaliação formativa situa-se em uma perspectiva pragmática, não tem nenhum motivo para ser padronizada, nem notificada aos pais ou à administração. Inscreve-se na relação diária entre o professor e seus alunos e seu objetivo é auxiliar cada um a aprender, não a prestar contas a terceiros”. (AMARAL, 2016, p. 101)

Sendo assim, a pedagogia das competências não tem como propósito excluir a avaliação, mas sim reformular seus critérios, levando em consideração o nível de necessidade do aluno. Além disso, tem em vista uma proposta de avaliação que desconsidere o risco de “[...] rotulação e classificação dos alunos por razões de seus resultados em provas de conhecimentos, propõe também a possibilidade de implantação de módulos de avaliação” (AMARAL, 2016, p. 103). A justificativa para a criação de módulos de avaliação está no fato de que os alunos, ao adentrarem à escola, já trazem com eles uma carga de conhecimentos adquiridos ao longo da vida, que muitas vezes não estão no alcance do domínio do professor. O foco da avaliação formativa é fazer com que a intervenção pedagógica do professor seja a de observar metodicamente o processo de aprendizagem

do aluno e compreender melhor seu funcionamento para que possa ajustá-los de maneira mais sistematizada e individual.

Consideramos, por meio desse quadro descritivo acerca da pedagogia das competências, que essa teoria é fortemente influenciada pelos interesses neoliberais. Seu fundamento teórico está apoiado ao construtivismo de Piaget, e diretamente influenciado pelas tendências pedagógicas da Escola Nova e da pedagogia tecnicista, como pudemos observar ao longo da exposição da teoria das competências. A finalidade dessas correntes pedagógica, tanto a pedagogia das competências como a Escola Nova e a tecnicista, é formar indivíduos capazes de exercer comportamentos que correspondam aos interesses da classe burguesa. Dessa forma, por mais que apresentem indicativos metodológicos relevantes para uma efetiva aprendizagem dos estudantes, os fundamentos que alicerçam tais indicativos direcionam a um tipo de formação humana alinhada ao interesse do capital. A teoria das competências propõe um ensino que afasta cada vez mais a certeza da responsabilidade do poder econômico na vida das pessoas, fazendo crer que são os próprios indivíduos os responsáveis pelas suas necessidades e condição de vida.

Ao contrário das propostas da teoria das competências, neste trabalho, defendemos um ensino escolar que vislumbre a transformação humana nos sujeitos. Apoiamo-nos em uma linha científica, a marxiana, que percebe a relação exploratória existente dentro do capitalismo e que revela suas contradições, mostrando que esse modelo econômico pode ser superado. Por meio dessa perspectiva, também entendemos que são os sujeitos de determinada classe social os únicos a possuírem o poder para tal superação e só conseguirão fazer isso, entre outros processos, por intermédio de um percurso educativo que revele sua condição humana e que se proponha a transformá-los subjetivamente.

É por conta desse propósito de princípio educativo que delineamos as concepções de leitura de texto literário na BNCC como objeto de estudo nesta pesquisa, porque entendemos que o texto literário, e não obstante a sua leitura, se configuram como uma forma de manifestação artística, a qual tem como essência a arte, produto do trabalho humano que funde forma e conteúdo a fim de elevar a imediatez da vida cotidiana a outros patamares, revelando suas contradições e enaltecendo subjetivamente os processos psíquicos e psicológicos do sujeito, para que ele se desenvolva enquanto ser humanizado e transforme a sua realidade (DUARTE, 2021).

Findada a apresentação acerca da pedagogia das competências, de seus princípios e do alinhamento desses princípios com as tendências pedagógicas da Escola Nova e da pedagogia tecnicista, passemos agora à apresentação das correntes pedagógicas intituladas contra-hegemônicas. O desdobramento de tais vertentes de ensino contribuirá para esta pesquisa, a fim de evidenciar ao leitor que, no cenário educacional, não há somente as correntes pedagógicas que se submetem à manutenção da ordem econômica existente. Há também linhas pedagógicas que se

propõem a questionar o estabelecimento de tal domínio daquelas e que fornecem uma teoria de educação totalmente oposta e crítica àquelas impostas pela ordem da sociedade. Cabe salientar, contudo, que seu surgimento não decorreu de forma análoga ao aparecimento da pedagogia tradicional, da Escola Nova, da pedagogia tecnicista e da pedagogia das competências, como forma de combate imediato às correntes hegemônicas. A construção das correntes pedagógicas contra-hegemônicas se deu por intermédio de reflexões de princípios filosóficos muito anteriores às correntes dominantes, por meio de pensadores consolidados e de teorias que tinham como finalidade repensar a ordem econômica imposta e propor uma nova maneira de organização social, que vai além da que é comumente conhecida e imposta pela classe social burguesa.

### 3.4 PEDAGOGIAS CONTRA-HEGEMÔNICAS E SEUS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS: AS ALTERNATIVAS

As pedagogias contra-hegemônicas surgiram a partir do pressuposto de “[...] orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente” (SAVIANI, 2008, p. 11). As primeiras discussões a respeito do cenário educacional, especificamente no Brasil, ocorreram no final do regime monárquico e início da implementação da primeira República. É nesse período que nasce o movimento operário, cujo desenvolvimento se deu no seio das ideias socialistas e dos ideais anarquistas, e o qual serviu como fundamento para as ideias pedagógicas contrárias ao modelo econômico vigente.

A despeito das propostas advindas do ideário anarquista, a educação constituía sua preocupação central, visto que seu posicionamento “[...] se expressava num duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escolas autônomas e autogeridas” (SAVIANI, 2008, p. 13). No entanto, esses princípios não ficaram estagnados apenas no campo das ideias; buscou-se praticá-los “[...] por meio da criação de universidade popular, centro de estudos sociais e escolas, com destaque para as Escolas Modernas inspiradas em Francisco Ferrer, autor do método racionalista” (SAVIANI, 2008, p. 13).

A partir de 1930, houve mudanças no cenário político que fizeram com que as pedagogias advindas do movimento operário perdessem força. Foi também nesse período que se criaram as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as quais expuseram ideias divergentes entre os liberais e a posição clériga, mas sendo vencida por aqueles. Segundo Saviani (2008, p. 17), “[...] nesse conflito as forças progressistas se alinharam em torno da posição liberal, não restando clima para a defesa de concepções pedagógicas mais avançadas”.

Acompanhando esse movimento, na década de 1960, entra em cena a proposta pedagógica libertadora de Paulo Freire que propunha um método que levava em conta “[...] a vivência da situação popular (1º passo), de modo a identificar seus principais problemas e operar na escolha dos ‘temas geradores’ (2º passo), cuja problematização (3º passo) levaria à conscientização (4º passo) que, por sua vez, redundaria na ação social e política (5º passo)” (SAVIANI, 2008, p. 17).

Já na década de 1970, com a difusão da visão crítica, a qual “[...] se empenhou em desmontar os argumentos da concepção pedagógica produtivista, evidenciando a função da escola como aparelho reprodutor das relações sociais de produção” (SAVIANI, 2008, p. 17), vicejaram teorias que se opuseram à hegemonia instalada na sociedade capitalista, denominadas crítico-reprodutivistas. No entanto, essas não podem ser consideradas teorias pedagógicas de fato, uma vez que, conforme assinala Saviani (2008), versavam sobre a educação no sentido de sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa; por isso, são consideradas apenas teorias sobre a educação.

Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de “teorias crítico-reprodutivistas”. (SAVIANI, 2021 [1983], p. 13)

Não obstante, somente na década de 1980, por meio da abertura democrática do país e da Constituinte de 1988, além de outros movimentos, foi que desabrocharam as propostas pedagógicas contra-hegemônicas. Todavia, a propagação dessas novas correntes não se consolidou de forma linear e sem obstáculos. Dentre os inúmeros percalços que inviabilizaram a disseminação de tais ideais, o próprio processo de transição para o regime democrático pode ser destacado como o mais dificultoso, uma vez que essa “[...] ‘transição democrática’ se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem sócio-econômica” (SAVIANI, 2008, p. 18). Isto é, o período de redemocratização não mudou significativamente nada para a grande parcela da população; seu processo se desenvolveu a partir dos interesses da classe dominante, ou seja, da burguesia. Ainda no que diz respeito a esse período, segundo Saviani (2008, p. 19), “[...] a transição só pode ser feita por ruptura decorrente da luta por uma forma de democracia que assegure à massa popular dos mais ou menos espoliados e excluídos e aos trabalhadores como classe o direito à revolução (dentro da ordem e contra a ordem)”.

A grosso modo, as concepções das correntes contra-hegemônicas, surgidas naquele período, fundamentaram-se em um misto ou uma união de ideais, até certo ponto divergentes entre si, como no caso dos liberais progressistas e dos marxistas, em decorrência do princípio de

democracia e ordem que se propagava pela classe dominante. Pode-se elencar essas correntes em duas perspectivas, conforme delinea Saviani (2008, p. 19):

[...] uma centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar [...] e, quando dirigida às escolas propriamente ditas, buscava transformá-la em espaços de expressão das ideias populares e de exercício da autonomia popular; outra, que se pautava pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado.

Sobre as tendências pedagógicas do primeiro grupo, cabe destacar que estavam fortemente ligadas à concepção de educação libertadora definida por Paulo Freire, com proximidade aos ideais difundidos pela Igreja e com a teologia da libertação, e também com as concepções libertárias oriundas do movimento anarquista. Em relação à segunda tendência, estas inspiravam-se na orientação teórica do marxismo; no entanto, as próprias correntes fundamentadas no marxismo continham diferenças epistemológicas, uma vez que

[...] uns mantinham como referência a visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e a busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, outros se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal. (SAVIANI, 2008, p. 20)

De acordo com essa passagem, fica evidente que até mesmo as tendências mais próximas epistemologicamente, em tese, apresentavam discrepâncias em relação à concepção de educação. Em vista disso, importa identificar os desdobramentos dessas correntes pedagógicas para perceber, analiticamente, seus pontos convergentes e divergentes, a destacar: a pedagogia da “educação popular”, a pedagogia da prática, cujo fundamento pode ser atrelado ao grupo da primeira tendência; e aquelas relacionadas ao segundo, como a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica.

No que diz respeito à pedagogia da “educação popular”, inspirou-se na concepção filosófica libertadora, assumindo uma posição, “[...] no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo” (SAVIANI, 2008, p. 20). Nesse sentido, elas “[...] tendiam a conceber a autonomia popular de uma forma um tanto metafísica, cuja validade não dependeria de condições histórico-políticas determinadas, mas seria decorrente de uma virtude intrínseca aos homens do povo” (SAVIANI, 2008, p. 20). Diante disso, podemos perceber uma certa harmonia entre os propósitos defendidos pela educação popular e os princípios anarquistas, surgidos no século XIX. O ponto culminante que nos revela essa assertiva é quando “educação popular”

assume a prerrogativa de autonomia pedagógica, isto é, a compreensão que a educação verdadeiramente libertadora estaria e se realizaria fora das instituições (do Estado).

Outra corrente pedagógica que também segue as mesmas premissas da primeira tendência, mas com inspiração libertária, corresponde à pedagogia da prática. Segundo Saviani (2008), para os adeptos da pedagogia da prática, é o saber gerado na prática social que deve ser valorizado e ensinado nas escolas. Esse saber é compreendido como aquele manifestado de forma imediata na prática social em um primeiro momento. É por meio de um segundo momento que se deve ultrapassar a aparência do conhecimento e captar a sua natureza própria, como sínteses de múltiplas determinações, que é social e de classe (SAVIANI, 2008). A pedagogia da prática também compreende que o ato pedagógico corresponde a um ato político e o eixo da questão pedagógica do interior da escola é deslocado para a prática social. Além disso, busca-se instaurar um aprendizado voltado para as necessidades práticas. A pedagogia da prática critica a forma clássica de ensino, cujo ponto principal é a transmissão de conhecimento, afirmando ser necessário alterar o trabalho pedagógico do eixo transmissão-assimilação para a organização de relações sociais novas que trabalhem sob a forma de produtores associados. De acordo com os princípios da pedagogia da prática, a escola se torna uma unidade de produção e distribuição de conhecimentos que serão articulados aos verdadeiros interesses da maioria que compõe determinada população. Assim sendo, a educação, para a pedagogia da prática, é compreendida como um processo de produção e não de inculcação de conhecimentos.

No que tange às concepções advindas da pedagogia crítico-social dos conteúdos, importa reconhecer que esta situa-se no segundo quadro das tendências pedagógicas contra-hegemônicas, isto é, aquelas que defendem a valorização do acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado. Segundo Saviani (2008), essa corrente pedagógica foi formulada por José Carlos Libâneo, por meio da publicação, em 1985, de seu livro *Democratização da escola pública*, cujo embasamento está fortemente ligado ao pressuposto teórico de Snyders. Para a pedagogia crítico-social dos conteúdos, os critérios que distinguem as pedagogias entre si e, mais especificamente, uma pedagogia progressista ou de esquerda de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista, é a primazia dada aos conteúdos escolares. No entanto, Saviani (2008) ressalta que, mesmo partindo do princípio teórico marxista, essa corrente não aprofunda a referência teórica marxista em sua obra; apenas sinaliza para o objetivo da democratização da escola pública. Sendo assim, Libâneo deixa a desejar quanto a sua aproximação com a teoria marxista, abrindo espaço para a “questão relativa ao grau em que a proposta mantém-se ainda nos limites da concepção liberal” (SAVIANI, 2008, p. 22). Em relação ao teor da proposta pedagógica da corrente crítico-social dos conteúdos, Saviani (2008, p. 23) comenta o seguinte:

[...] o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais. E os conteúdos do ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos. Desse entendimento decorre que a “postura da pedagogia dos conteúdos” implica que ao professor cabe, de um lado, garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos (continuidade) e, de outro lado, ajudá-los a ultrapassar os limites de sua experiência cotidiana (ruptura).

Diante dessa citação, entende-se que, para a pedagogia crítico-social dos conteúdos, a questão central metodológica deve voltar-se ao acesso aos conhecimentos sistematizados, sendo que estes não devem partir “[...] de um saber artificial nem do saber espontâneo, mas se empenharão em relacionar a prática dos alunos com os conteúdos propostos pelo professor” (SAVIANI, 2008, p. 23). De modo sintético, é a partir da troca entre os conteúdos transferidos pelo professor e as experiências imediatas dos alunos que, para a pedagogia crítico-social dos conteúdos, estes superarão sua forma imediata de ver o mundo.

Ademais, ainda segundo Saviani (2008), os pressupostos teóricos que baseiam essa proposta pedagógica estão fortemente associados a uma concepção de aprendizagem de conhecimento segundo a qual já existe uma estrutura cognitiva em que o professor pode apoiar-se, cabendo ao próprio discente prover, caso essa estrutura não seja dada. Além disso, entende-se por aprendizagem significativa aquela que deve partir do que o aluno já sabe para, então, caminhar “[...] em direção à síntese na qual o aluno atinge uma visão mais clara e unificada” (SAVIANI, 2008, p. 23).

No que corresponde à pedagogia histórico-crítica, esta surge em meio ao cenário instaurado no período de transição da redemocratização no Brasil, em 1980, por meio das ideias desenvolvidas por Dermeval Saviani, a partir dos debates e discussões realizados na turma de doutorado em educação da PUC em 1979. Sobre a concepção epistemológica que embasa a pedagogia histórico-crítica, Saviani (2008) assinala que está fundamentada nos mesmos princípios filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais do materialismo histórico-dialético, principalmente no que se refere à compreensão da teoria sobre psicologia, como é o caso da psicologia histórico-cultural, desenvolvida por Vigotski.

Seguindo, então, um caminho teórico convergente com a filosofia marxista, a pedagogia histórico-crítica entende que “[...] as condições históricas de produção da existência humana resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital” (SAVIANI, 2008, p. 25). Dessa forma, sua concepção de educação é entendida, conforme já exposto na introdução desta dissertação, como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2008, p. 24). De acordo com o autor em menção, diferentemente das outras correntes pedagógicas

intituladas contra-hegemônicas, a pedagogia histórico-crítica concebe a prática social como parte central da prática pedagógica. Por conta disso, o método pedagógico em que essa corrente se respalda refere-se a

[...] parte da prática social onde o professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução de problemas posto pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2008, p. 25)

Contudo, vale ressaltar que, por mais que a pedagogia histórico-crítica seja coerente com a fundamentação marxista, ela não extrai do marxismo uma concepção pedagógica, e sim baseia-se nele. Saviani (2008) entende que nenhum pensador marxista elaborou, de fato, uma corrente pedagógica em sentido próprio. Aliás, o próprio autor nem sequer transpõe os textos marxistas para a pedagogia e muito menos os aplica em suas análises ao contexto pedagógico. O que realmente faz é elaborar “[...] uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de um mundo e de homem própria do materialismo histórico” (SAVIANI, 2008, p. 25).

A tentativa de implementação das correntes pedagógicas contra-hegemônicas nas escolas públicas brasileiras na década de 1990 não teve sucesso, por conta da entrada do neoliberalismo como forma de governo e, juntamente com ele, o neoconservadorismo que, em união, promoveu uma reforma educativa em diversos países. Contudo, as pedagogias de educação popular tiveram abertura em propor a “Escola Cidadã” em 1990; porém, sua proposta não era a mesma de sua fundação, uma vez que procurou se integrar, no novo clima político neoliberal e pós-moderno, à visão da pedagogia libertadora e aos movimentos da educação popular. Saviani (2008, p. 26) afirma, sobre a “Escola Cidadã”:

Como esclarece Romão num trabalho posterior, a referida proposta articula o “Relatório Jacques Delors”, publicado no livro “Educação: um tesouro a descobrir”, o livro de Edgar Morin, “Sete saberes necessários à educação do futuro” e o livro de Paulo Freire, “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente”. Esther Pillar Grossi também busca situar-se no novo contexto conciliando Piaget com Paulo Freire e introduzindo elementos de Wallon e Vigotski numa proposta que denomina de “pós-contrutivismo”.

Dentro da concepção da pedagogia da prática, surgiu, em 1994, a Escola Plural, cuja elaboração e implementação se deu na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Belo Horizonte. No que corresponde a esse modelo de ensino, porém, também foi revestido por uma nova concepção de educação que levava em conta desenvolver as aprendizagens difundidas pelo

*Relatório Jacques Delors*, tais como “aprender a aprender”, “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver” e “aprender a ser”.

No que compete à pedagogia crítico-social dos conteúdos, esta não foi retomada por Libâneo, seu criador, em 1990, uma vez que o autor priorizou o estudo de questões em torno da pedagogia e da didática. Seu livro, *A democratização da escola pública*, no qual a proposta foi divulgada, entretanto, continuou sendo reeditado (SAVIANI, 2008).

Pode-se perceber, diante do novo cenário político e econômico que se instaurou na década de 1990, que as correntes contra-hegemônicas, com exceção da pedagogia histórico-crítica, uma vez que esta continuou em defesa da educação como prática social, foram afetadas e influenciadas pelo neoliberalismo e neoconservadorismo. Há aí claramente uma contradição em relação a sua proposta inicial, visto que as pedagogias consideradas contra-hegemônicas se propuseram a “[...] buscar orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente” (SAVIANI, 2008, p. 12).

No próximo capítulo, realizaremos a análise das concepções de leitura e de texto literário na BNCC. Conforme já havíamos mencionado anteriormente, trata-se de uma análise que se fundamenta na pesquisa documental. Como foi dito, a pesquisa documental tem como objeto de investigação materiais que ainda não receberam um tratamento analítico e que podem ser reelaborados conforme o objeto de pesquisa.

## 4 CONCEPÇÕES DE ENSINO DE LEITURA DE TEXTO LITERÁRIO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DEPREENSÕES A PARTIR DA ANÁLISE

O presente capítulo contempla a análise documental da Base Nacional Comum Curricular que propomos desenvolver, a fim de investigar nosso objeto de estudo, associado à seguinte questão de pesquisa: **as concepções prevaletentes para a leitura do texto literário em Língua Portuguesa/Anos Finais na BNCC (2017) estão ocupadas em garantir que tipo de apropriação para que ideal de formação dos indivíduos?** Para dar conta dele, a análise foi realizada em duas partes, sendo a primeira referente à discussão em torno das concepções de língua e leitura assumidas na BNCC e a segunda abordando especificamente as concepções e indicações para o trabalho educativo com o texto literário.

### 4.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LEITURA ADOTADAS PELA BNCC

A concepção de língua assumida pela Base Nacional Comum Curricular fundamenta-se no diálogo com outros documentos e orientações curriculares já produzidos nas últimas décadas, com a finalidade de atualizá-los no que se refere às pesquisas recentes da área e às transformações advindas das práticas de linguagem, ocorridas por meio do desenvolvimento das Tecnologias Digitais e da Informação e Comunicação (TDICs). Levando esse pressuposto em consideração, a BNCC concebe a língua por meio da perspectiva enunciativo-discursiva, como podemos observar logo de início na seção do documento que diz respeito à Língua Portuguesa: “[...] assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (BRASIL, 2017, p. 67). Ao adentrarmos na teoria que ampara a concepção de língua defendida na Base, entendemos que está fundamentada em um ideal que tem como cerne a interação discursiva entre os sujeitos sociais. Desse modo, afasta-se de uma concepção de língua cujo fundamento é o sistema abstrato de código linguístico estável e imutável – objetivismo abstrato –, e de outra que apresenta como principal objeto os processos psicológicos intrínsecos ao sujeito – subjetivismo individualista.

A perspectiva enunciativa-discursiva parte do pressuposto de indivíduo como “[...] produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 216). Nesse ínterim, a língua é compreendida dentro do processo de interação social entre os falantes e, assim, “[...] a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de

vários enunciados” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 219). Além do mais, o enunciado, para essa perspectiva, significa um momento da comunicação discursiva, a qual é entendida como “[...] apenas um momento da constituição ininterrupta e multilateral de uma dada coletividade social” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 219-220). Desse modo, a comunicação discursiva é concebida e explicada dentro de uma ligação com a situação concreta.

Para a teoria em destaque, só é possível uma análise das formas da totalidade dos enunciados, como unidades reais do fluxo discursivo, através do reconhecimento de cada um dos enunciados como um fenômeno puramente sociológico. Assim sendo, segundo essa concepção, “[...] a linguagem deve se fundamentar no enunciado concebido como um fenômeno real da linguagem e como uma estrutura socioideológica” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 223). De acordo com a teoria enunciativo-discursiva, a língua é, então, tomada como “[...] um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 224). Ademais, de acordo com tal teoria, as leis de formação da língua são sociológicas em sua essência e a sua criação pode ser denominada como uma necessidade mecânica cega, ao mesmo tempo em que é também uma necessidade livre quando se torna consciente e voluntária. Por fim, considera-se a estrutura do enunciado como puramente social, uma vez que “[...] o enunciado, como tal, existe entre os falantes. O ato discurso individual (no sentido estrito da palavra individual) é um *contradictio in adjecto*” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 225, grifos no original).

Em se tratando do documento em análise, podemos identificar o fundamento apresentado da perspectiva enunciativo-discursiva quando a BNCC (BRASIL, 2017, p. 67) dispõe o seguinte:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Desse modo, depreendemos que a Base apresenta uma visão de língua compreendida dentro do processo de interação social entre os falantes e de realidade como acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Em contrapartida, entendemos também que a posição assumida pela Base Nacional Comum Curricular, ao conceber a língua pela perspectiva enunciativo-discursiva, não é suficiente, porque tal pressuposto teórico pode ser tomado epistemologicamente de maneira diferente; além do mais, pode ainda se articular a uma base pedagógica distinta, de modo que, por mais que compartilhem de alguns posicionamentos, são perspectivas que concorrem entre si epistemologicamente e metodologicamente.

Para discorrer melhor a respeito do que acabamos de indicar, entendemos que há um conflito epistemológico ao assumir a perspectiva enunciativo-discursiva, porque há correntes de pensamento que, mesmo assumindo a língua como interação social, estão fundamentadas em ideais filosóficos distintos. É o caso, por exemplo, das acepções pós-modernas e aquelas que pendulam ao materialismo histórico e dialético. Essas perspectivas, mesmo se distanciando de uma concepção de língua compreendida como um sistema abstrato de formas estáveis, imutáveis e fechado, como prega o objetivismo abstrato, e de uma concepção a qual concebe os aspectos psicológicos como intrínsecos ao sujeito, como consideram os adeptos do subjetivismo individualista, apresentam posicionamentos epistemológicos contrários.

O ideário pós-moderno se mostra contrário à tradição metafísica ou, até mesmo, à tradição científica, que busca entender o objeto e as partes que o constituem, se colocando a favor de um posicionamento linguístico que leve em consideração os problemas imediatos, em certa medida, tentando resolvê-los. Enquanto isso, a perspectiva do materialismo histórico e dialético defende, grosso modo, que a língua, como atividade social, é “[...] o produto de um trabalho social e histórico de uma comunidade. É uma sistematização sempre em aberto [...] a língua é o produto de um trabalho na qual ela mesma é instrumento” (GERALDI<sup>2</sup>, 2003 [1991], p. 78). Aqui fica evidente a divergência entre as concepções epistemológicas em evidência, visto que a perspectiva materialista histórico-dialética assume a língua como produto do trabalho e a pós-moderna se aproxima mais a um viés que leva em consideração a língua na discursividade imediata, como produtora ela mesma da realidade, tomada, ainda, dos problemas imediatos da vida cotidiana, a fim de revelá-los.

A BNCC delimita ainda que, ao lado da abordagem das perspectivas enunciativo-discursivas, encontra-se o texto como centralidade na unidade de trabalho do componente curricular de Língua Portuguesa. Tal proposta se alinha a uma percepção de que o texto deve estar relacionado aos contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades como leitura, escuta e produção de textos em diferentes semioses, como fica evidente na passagem a seguir:

Tal proposta assume centralidade no texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 67)

---

<sup>2</sup> Registramos ciência de que o autor em causa não se alinha ao materialismo histórico e dialético; contudo, avaliamos que a definição de língua empregada por ele neste texto, pontualmente, converge com a concepção de língua assumida pela corrente filosófica em questão.

Para compreendermos o que a Base quer dizer ao assumir como centralidade o texto como unidade de trabalho, recorreremos à discussão de Geraldi (2003 [1991], p. 135) em *A produção de textos*, do livro *Portos de Passagem*, que apresenta a produção de texto dentro do trabalho discursivo. Primeiramente, o teórico leva em conta a produção de texto, tanto oral quanto escrita, como o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem, porque concebe que é no texto que a língua se revela em sua totalidade, “[...] quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma reação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões”. Todavia, menciona que essa ponderação da produção de texto como ponto central dos processos de ensino e de aprendizagem tem como discussão anterior aquela “[...] relativa ao sujeito e seu trabalho de produção de discursos, concretizados nos textos” (GERALDI, 2003 [1991], p. 135). Sobretudo, ressalta que o texto não nasce do sujeito, ou seja, não se entende o sujeito como fonte de seus discursos e seus sentidos, mas que, durante a produção do discurso,

[...] o sujeito articula aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentemente de quem e para quem resultam. (GERALDI, 2003 [1991], p. 136)

Esse processo não se configura como uma reprodução mecânica do que já foi dito e muito menos significa que o sujeito deva criar algo novo, mas sim que o sujeito deve “[...] comprometer-se com sua palavra e de sua articulação individual com a formação discursiva de que faz parte, mesmo quanto dela não está consciente” (GERALDI, 2003 [1991], p. 136, grifo no original).

Quando a BNCC dispõe que o trabalho com o texto precisa estar relacionado aos contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem “[...] em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017, p. 67), remetemos à Chraim (2022), a qual discorre criticamente sobre o tão difundido paradigma no meio educacional de que o ensino de linguagem deve considerar e objetivar os usos sociais da língua, revelando que a menção aos *usos sociais da língua* dentro dos estudos sobre alfabetização tem ligação com o construtivismo.

Para desencadear esta discussão, primeiramente expomos o momento em que principia a noção da importância do termo *usos sociais da língua*. Segundo a autora em menção, a gênese social da linguagem se deve ao fato do seu caráter instrumental psíquico que serve de mediação entre os sujeitos e a realidade concreta, uma vez que, ao longo do percurso da história humana, a linguagem surge para atender às necessidades dos seres humanos que precisam de um instrumento para auxiliá-los em sua comunicação e organização. A linguagem, dessa forma, é um fator

determinante para a humanização da espécie humana (CHRAIM, 2022). É, a partir de então, que pode ser implicada a tão famosa proposição do termo *usos sociais da língua* – “[...] a gênese da linguagem é social, portanto, todos os usos que se fazem dela são, necessariamente, sociais” (CHRAIM, 2022, p. 158).

Todavia, no paradigma social da linguagem, fica intrínseco não somente o uso da linguagem oral, mas também se difunde para a escrita. Assim como a linguagem oral, o ensino da escrita também está envolvido nos usos sociais, já que ela também foi produzida ao longo da história pela humanidade para dar conta das necessidades que surgiram na sociedade. No entanto, diferentemente da linguagem oral, a escrita precisa ser apropriada por meio de instrução formal. Em se tratando do campo educacional, a expressão utilizada, *usos sociais da escrita*, emerge em meio a um contexto que “[...] exigia alternativas teóricas e práticas diante do que se costuma denominar de ‘fracasso’ na alfabetização” (CHRAIM, 2022, p. 158). Segundo Chraim (2022, p. 158), conforme o proceder histórico, os métodos analíticos e sintéticos de alfabetização não estavam dando conta da tarefa de capacitar os sujeitos para que pudessem dominar o sistema de escrita a fim de que participassem ativamente “[...] de espaços importantes da sociedade – espaços de trabalho, sobretudo”. Desse modo, com o que políticas públicas classificavam como fracasso na alfabetização, novas teorizações ganham projeção, com o objetivo de afastar-se dos ideais de ensino tradicional da língua em prol de outros pressupostos. É o caso, por exemplo, dos estudos de letramento, vinculados ao construtivismo piagetiano, “[...] o qual já havia problematizado profundamente os métodos, sem que alternativas metodológicas fossem apresentadas” (CHRAIM, 2022, p. 158).

Os métodos de alfabetização tradicionais, de modo geral, tinham como fundamento instruir de forma que os sujeitos decodificassem e codificassem a escrita alfabética por meio de um esforço repetitivo, ou, em outros termos, por meio de um treinamento. De fato, sob a ótica do ensino tradicional, “[...] a origem social da linguagem é apagada, secundarizada, de maneira que essa formação linguística denega o caráter histórico e cultural desse fenômeno” (CHRAIM, 2022, p. 159). É por meio de uma crítica a esse modelo de ensino, que exclui os usos sociais da linguagem, que há a entrada do construtivismo no sistema educacional, cujo fundamento leva em conta “[...] que os sujeitos somente aprenderão sobre a linguagem a partir dos *usos* que dela se fazem na sociedade” (CHRAIM, 2022, p. 159, grifo nosso). Mas o que cabe destacar sobre essa nova perspectiva, que leva em conta os *usos sociais da escrita*, é o risco de aniquilar uma das características da escrita, a de ser um sistema que só pode ser compreendido por meio da instrução formal (CHRAIM, 2022).

Chraim (2022) deixa claro que a adoção da expressão *usos sociais da escrita* no cenário educacional brasileiro se deu pelo movimento das teorizações construtivistas, especialmente da

psicogênese da língua escrita e do que se denominou como teorias interacionistas. Como já vimos ao longo desta pesquisa, o construtivismo tem como base os fundamentos piagetianos que levam em conta a interação do organismo com o meio, excluindo o caráter histórico dos sujeitos e dos objetos a serem apropriados por ele. Em se tratando do ensino de língua escrita, essa vertente coloca como foco o estudante em sua relação individual com a língua escrita. Chraim (2022), ao lidar com Ferreiro e Teberosky, autoras de base construtivista, exemplifica o que corresponderia a um ensino de língua escrita que teria como norte os *usos sociais da escrita*, segundo os princípios construtivistas.

[...] em lugar do trabalho com textos artificiais, criados especialmente para as lides com as regularidades do sistema de escrita preconizados, tal qual propunham os métodos de alfabetização, essas autoras apontam para a necessidade do trabalho educativo se ater ao que está ‘à volta’ da criança, ao que lhe ‘provê o meio’. A ponderação, contudo, acerca da qualidade dos objetos culturais dos quais os estudantes devem se apropriar não é encontrada nas proposições das pesquisadoras, já que seu foco está nas hipóteses que a criança formula em torno da escrita e, também, numa compreensão linear de desenvolvimento – porque lida com o ser humano a partir de sua dimensão biológica –, em como se dá a passagem de uma hipótese à outra, até que se chegue ao nível alfabético propriamente dito. (CHRAIM, 2022, p. 161)

Assim, de acordo com a perspectiva construtivista de ensino da língua escrita, percebe-se que há uma lacuna sobre o que ensinar para as classes de alfabetização, uma vez que “[...] aprende-se fazendo; ou [...] se aprenderia pela via da interação com o objeto de conhecimento, formulando-se hipóteses, buscando-se regularidades da modalidade escrita da língua intuitivamente, superdimensionando, portanto, o protagonismo do sujeito” (CHRAIM, 2022, p. 160-161).

Os estudos de letramento também se configuram como um campo que tematiza os *usos sociais da escrita*; todavia, são considerados como “[...] um movimento teórico que incorpora às suas análises todos os tipos de interações, nos diferentes campos de atividade humana, que têm a escrita como elemento constitutivo” (CHRAIM, 2022, p. 167). Nesse sentido, há de se refletir sobre suas proposições nesta pesquisa, uma vez que os estudos de letramento correspondem a uma das principais fontes teóricas da discussão sobre alfabetização formal no Brasil, sobretudo em marcos legais. Chraim (2022, p. 162) pondera que os estudos do letramento, “[...] compreendendo os usos da escrita como situados, tematizam, à luz de argumentos também linguísticos, questões como ‘poder’ e ‘identidade’”. Não vamos nos deter a explicar seus conceitos e fundamentos, mas nos atemos às críticas a esse campo, principalmente no que se concebe como os *usos sociais da escrita* no âmbito educacional, aspecto nodal na tomada dos pressupostos da BNCC no que compete à concepção de língua.

Os estudos do letramento, tomados como uma teoria pós-colonial, preconizam que, no que compete à educação linguística, não se pode prescindir de questões sobre identidade e poder, pois o

que está em voga é a validação dos conhecimentos das minorias (CHRAIM, 2022). Há, dentro dessa perspectiva, uma preocupação em valorizar aqueles conhecimentos já consolidados pelos estudantes, de cunho cotidiano, deixando para segundo plano todo o caráter do ensino escolar em educar os sujeitos para que eles consigam entender de forma profunda e omnilateral a realidade concreta onde vivem. O alcance disso, entendemos, só é possível por meio da apropriação dos conhecimentos científicos que circundam os campos da ciência, da filosofia e da arte. Além do mais, sob o viés do materialismo histórico e dialético, não existem conhecimentos pertencentes a certos grupos sociais, visto que todo conhecimento, por ser produto das atividades intelectuais dos seres humanos e produzido ao longo da história, pertence a todo o conjunto da sociedade. Cabe à escola a função de socializar esses conhecimentos, “[...] numa mirada contra-hegemônica, considerando que, na sociabilidade capitalista, o conhecimento [...] aparece como propriedade da elite” (CHRAIM, 2022, p. 164).

Outro posicionamento dos estudos do letramento que merece atenção aqui é o fato de colocar a escola como uma das agências de letramento existentes na sociedade e “[...] suas práticas específicas apenas [como] um tipo de prática, que desenvolve algumas habilidades também específicas, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita” (CHRAIM, 2022, p. 166-167). Segundo a perspectiva que assumimos, entende-se que colocar a escola como apenas uma determinada agência dentro da sociedade, que apresenta um determinado tipo de prática e que desenvolve um tipo de habilidade específica, é arriscado, devido ao fato de que pode retirar da instituição escolar a sua centralidade em garantir a apropriação da escrita em sua forma mais desenvolvida por aqueles das camadas populares que têm a escola como único veículo de acesso a esse conhecimento. Retirar da escola essa sua característica central, principalmente no que diz respeito às camadas menos favorecidas, é retirar também a capacidade da classe dominada de participar das demandas da sociedade que exigem a escrita para serem acessadas, o que vai desde atitudes automáticas do cotidiano até participar de atos culturais mais elaborados e sofisticados.

A respeito da finalidade dos conhecimentos a serem ensinados na escola, a BNCC propõe que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser *mobilizados* em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, *devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas*. (BRASIL, 2017, p. 67, grifos nossos)

Chama atenção, nesse excerto, em um primeiro momento, o fato de que a BNCC estabelece que os conhecimentos servem apenas para serem mobilizados em prol de que os alunos participem de práticas de diferentes esferas da atividade humana. Perrenoud (1999), em seu livro

*Construir competências desde a escola*, conceitua conhecimento como um entre tantos outros recursos cognitivos os quais são utilizados para se enfrentar uma determinada situação da melhor forma possível. Já podemos observar de antemão que essa conceituação de Perrenoud (1999) se aproxima da ideia de conhecimentos a serem mobilizados destacada na BNCC e também na mesma lógica dos estudos de letramento. O autor em menção também adverte para o fato de que os conhecimentos servem para serem mobilizados em virtude de que os sujeitos sejam capazes de agir eficazmente em um determinado tipo de situação. Em complementação, considera ainda que os conhecimentos são condições necessárias de determinado tipo de competência, fazendo parte de um esquema de mobilização, os quais têm por objetivo construir as competências para que essas estejam a serviço de uma ação eficaz. Compreendidos dessa forma, para a teoria das competências, os conhecimentos são assim considerados a partir de sua mobilização em determinada situação. Chama atenção, nessa denominação de conhecimentos da qual parte a teoria das competências, o fato de que, ao determinar que os conhecimentos servem apenas para serem mobilizados em virtude dos sujeitos agirem em uma situação específica, abre-se uma brecha para a compreensão de que não necessariamente os conhecimentos, principalmente os formais, devem ser objeto de ensino e, conseqüentemente, de apropriação pelos sujeitos, mas que seriam quase que originais neles, sendo apenas evocados quase que intuitivamente quando necessário. Utilizemos da indicação sobre o ensino de língua estrangeira, extraído do livro *Construir as competências desde a escola* de Perrenoud (1999), para demonstrar como exemplo a mobilização de conhecimentos e que, para a teoria das competências, o ensino de língua serve exclusivamente para que o aluno tenha desempenho de comunicação. Perrenoud (1999) inicia sua exposição considerando que as aulas expositivas com grandes números de horas às vezes não são tão eficientes quanto a imersão desse aluno na língua que se deseja aprender. Segundo o próprio autor:

[...] devemos comunicarmo-nos para obter o que queremos, de preferências imediatamente. Uma criança com dois anos de idade, à razão de três ou quatro horas de intercâmbios verbais por dia, sete dias por semana, acumula em menos de um ano de sua vida tanto tempo de conversa em sua língua materna quanto um estudante do ensino médio na língua inglesa durante oito anos de escolaridade. O problema foi claramente enunciado para o aprendizado das línguas estrangeiras e tem-se considerado, às vezes, alternativas radicais, por exemplo, estadas linguísticas intensivas em vez das horas de ensino espalhadas em quase uma década, ou ainda um ensino bilíngue, em que certas disciplinas científicas ou literárias são ministradas em uma língua estrangeira. (PERRENOUD, 1999, p. 21)

Tendo em vista essa posição em prol de pôr o aluno em imersão com a língua que se pretende ter o domínio, considera-se que é por meio de uma prática de interação com uma língua estrangeira que a competência é construída. Para Perrenoud (1999), por meio dessa prática de situação de interação, sobreleva-se um engajamento pessoal e um forte desejo de entender, por parte

do aluno, e de fazer-se entender, contribuindo para o enriquecimento e a consolidação dos conhecimentos sintáticos e lexicais dos falantes. De acordo com suas palavras: “[...] sobretudo, desenvolve esquemas que permitem contextualizá-los com base no nível de língua, no assunto da conversa, nos interlocutores presentes, na situação de comunicação” (PERRENOUD, 1999, p. 21-22). Isto é, constrói-se uma competência, aprendendo a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes.

Contraditoriamente a essa visão, acreditamos que os conhecimentos, os quais estão distribuídos em conteúdos escolares, como os de Língua Portuguesa, têm como função mais do que serem mobilizados para que os sujeitos ajam eficazmente em determinados tipos de situações, mesmo que isso esteja implicado de alguma forma em seu ensino. Sua função primordial, contudo, é transmitir a visão de mundo veiculada por esses conhecimentos aos estudantes, pois, conforme pondera Duarte (2021, p. 95), “[...] ensinar conteúdos escolares como ciência, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar”.

Duarte (2003, p. 15), em seu livro *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*, ao discutir a respeito das relações entre o “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento, chama a atenção para o fato de que a ideia de Perrenoud (1999) – de que é muito mais importante a habilidade de mobilização de conhecimento do que a apropriação de conhecimentos teóricos – está vinculada a uma das ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento, produzida pelo capitalismo, a qual corresponde à “[...] capacidade de lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano”. O autor observa, também, o fato de que a sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo para

[...] enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve à superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. (DUARTE, 2003, p. 14)

Em um segundo momento, vinculado a essa discussão da mobilização de conhecimentos e do seu respectivo desfavorecimento, por conta da crença ideológica capitalista de que já “[...] estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano” (DUARTE, 2003, p. 14), encontramos, na Base, a leitura ao lado da produção e do tratamento reflexivo sobre as linguagens, sendo caracterizadas como capacidade que deve estar “[...] a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (BRASIL, 2017, p. 67). Tal denominação nos remete à crítica de Britto (2012, p. 35), o qual defende que a leitura, compreendida como implicação

importante “[...] na participação social dos indivíduos, contribuindo decididamente para sua maior produtividade, intervenção política e social, organização da vida prática”, está limitada à compreensão de que a capacidade de ler serve apenas como instrumento para que os indivíduos participem na sociedade urbano-industrial. Para Britto (2012), a leitura só se tornou uma implicação importante na participação social dos indivíduos por conta do surgimento do novo modelo de organização social – o capitalismo globalizado. Nesse modelo de organização social, a vida cotidiana exige uma mediação em diferentes níveis de complexidade através da escrita. Desse modo,

[...] supõe indivíduos que disponham de algum conhecimento das coisas modernas (ainda que apenas no nível operacional), encontrem soluções para problemas (no limite da normatividade funcional), avaliem suas ações e reajustem comportamentos de acordo as circunstâncias e à padronização da vida prática. (BRITTO, 2012, p. 40)

O uso da dimensão da leitura relacionada com a reprodução da vida no espaço cotidiano apresenta uma interpretação fortemente contextualizada e referenciais da ordem do cotidiano, os quais são estabelecidos pelas tradições ou pelos instrumentos formativos ideológicos, como meios de comunicação de massa, igrejas, instituições de Estado etc. Para Britto (2012), tal uso refere-se à dimensão pragmática, a qual se caracteriza por ter pouca manifestação dos elementos essenciais das práticas intelectuais da escrita, como a expansão da memória e a metacognição. Ainda menciona que “[...] os usos da escrita em atividades da vida diária correspondem à situação em que esta atua como comando direto de um processamento mecânico, irrefletido” (BRITTO, 2012, p. 41). Assim, compreendemos que, quando a BNCC especifica que a leitura deve estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas, inferimos que é a esse tipo de leitura que ela se refere também, o da dimensão pragmática, na qual não supõe um esforço intelectual de leitura mais aprimorado do sujeito, apenas aquela presente em seu entorno cotidiano.

Ademais, as contribuições de Britto (2012) a respeito do que se quer promover quando se promove a leitura podem nos ajudar a discorrer criticamente sobre o posicionamento da BNCC sobre sua concepção de leitura. Segundo as palavras do autor, configura-se como situação de alienação a leitura que requer um hábito descomprometido, isento da reflexão aguda do sentido das coisas, no qual a pessoa é levada pelas circunstâncias e tem o interesse pragmático como motivo.

O que é alienado é automatizado, é feito mecanicamente, sem consciência dos processos de significação e, portanto, sem capacidade de ampliação de horizontes de vida. A pessoa não tem controle ou consciência nem da atitude nem das coisas nela implicadas; não compreende o alcance e as consequências dos fatos e dos gestos. (BRITTO, 2012, p. 49)

Assim, considera-se que, de certa forma, ao propor uma leitura que apenas está a serviço da ampliação da participação em práticas de diferentes esferas de atividade humana e levando em conta apenas os conhecimentos a serem mobilizados e não os apropriados pelos alunos, a BNCC está assumindo, mesmo que não de maneira explícita, uma posição que repercute a alienação própria do capitalismo. De maneira contrária a esse posicionamento, entendemos que “[...] a promoção de leitura não pode submeter-se a mimetismo do imediato, desenvolvendo a cada um o que lhe já é conhecido; ela precisa buscar um diferencial – a potencialidade de abrigar o conhecimento humano” (BRITTO, 2012, p. 51).

Ainda na esteira da discussão da proposta que acabamos de analisar, encontramos, em outro trecho retirado da Base, o seguinte delineamento para o componente curricular de Língua Portuguesa:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então proporcionar aos estudantes *experiências* que contribuam para a ampliação dos letramentos, *de forma a possibilitar a participação significativa* e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 68, grifos nossos)

Diante dessa passagem, identificamos que, para a BNCC, a Língua Portuguesa teria o papel de proporcionar aos estudantes experiências para que possam ampliar os letramentos, a fim de que participem significativamente e criticamente nas diversas práticas sociais, as quais são compreendidas, pela Base, como constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. Sobre esse posicionamento, cabe trazer a crítica de Britto (2012) a respeito do letramento *versus* conhecimento e, em seguida, apresentar seu posicionamento a respeito do conhecimento e dos usos da escrita.

O autor em menção considera que ser letrado corresponde ao domínio das formas e regras da escrita e que isso não quer dizer o domínio das formas superiores de conhecimento. O ser letrado é considerado aquele que usa a escrita na esfera do cotidiano, “[...] as quais se relacionam a situações mediatas pelo contexto imediato” (BRITTO, 2012, p. 71). Desse modo, percebemos, portanto, que a BNCC, ao propor para o componente de Língua Portuguesa experiências para a ampliação de letramentos, é justamente para desenvolver, nos sujeitos, por meio de experiências, a possibilidade de usar a língua escrita em esferas do cotidiano e não para que eles se apropriem dos conhecimentos científicos e estéticos contidos na língua escrita para seu desenvolvimento/formação humana. Percebe-se, por meio dessa relação, uma certa despreocupação com os conhecimentos que levarão os sujeitos a terem uma educação que promova a formação humana tal quando entendida por meio da perspectiva que assumimos. Segundo Britto (2012, p. 75),

Nestas circunstâncias, ter letramento não significa ir além do alfabetismo funcional, isto é, do uso da escrita para a realização das tarefas do cotidiano urbano-industrial. O letramento, deste ponto de vista, se subsume ao fato de o modo de produção exigir o domínio suficiente de escrita para operar com as instruções de trabalho e normas de conduta e de vida, pouco tendo a ver com o conhecimento formal.

Para desenvolver seu raciocínio no que corresponde a sua concepção de ensino de linguagem na educação escolar, Britto (2012, p. 86) esclarece que a leitura e a escrita são condições básicas de inserção social: “[...] ler e escrever, interagir com os textos e com os conhecimentos e as informações que se veiculam dessa forma, operar com os referenciais que se constituem na tradição da escrita são condição de participação e de pertencimento à ordem social”. Contudo, o autor adverte que ler e escrever, como tal, não podem ser confundidos com a concepção usual de letramento, a qual é compreendida como um conjunto de habilidades de uso da leitura e da escrita em práticas sociais que envolvem a língua escrita e de atitude positiva em relação a essas práticas, o que se aproxima da problematização enfrentada por Chraim (2022) e já apresentada anteriormente nesta mesma seção. De acordo com Britto (2012, p. 86), a percepção de letramento remete à “[...] ideia de um mecanismo de pensamento abstrato, de um saber da escrita descolado das formas de conhecimento”. Ainda, em complemento, diz:

[...] “ser letrado” significaria ser funcionamento alfabetizado, isto é, ser capaz de usar da escrita para a realização das tarefas cotidianas características da sociedade urbano-industrial. O letramento, desse ponto de vista, se resume ao fato de o modo de produção supor um uso de escrita que permita aos indivíduos operar com instruções de trabalho e normas de conduta e de vida. (BRITTO, 2012, p. 86)

Contrariamente à perspectiva do letramento, entendemos, assim como defende Britto (2012), que o conhecimento da escrita e da leitura não pode ser ensinado de forma dissociada de outros conhecimentos objetivos, uma vez que implica a operação de formas de pensamento e de conhecimentos específicos, que são desigualmente distribuídos na sociedade de classes (BRITTO, 2012). O saber da escrita que independa do conhecimento produzido historicamente não existe. Por ser uma tecnologia que armazena a informação fora do corpo físico, a escrita teve um papel fundamental para o desenvolvimento da ciência, da filosofia, das leis e das artes (BRITTO, 2012). Além do mais, ela permite um controle da atividade intelectual que não se identifica na mesma intensidade em outras formas de registro, como a gravação em áudio e vídeo, a fotografia, os arquivos eletrônicos. Britto (2012, p. 88), ao se referir a essa propriedade da escrita, chama atenção para o seu caráter positivo que contribui para a atividade metacognitiva: “[...] refiro-me ao modo como se dá o envolvimento do sujeito com o texto, o ritmo das ações, a possibilidade de controle

quase pleno da ação, as formas de intervenção consciente no fluxo do pensamento”. Por meio da metacognição, a atividade com a escrita torna-se significativa no processo de constituição da consciência, no estabelecimento dos valores e nas formas de intervenção na sociedade. A escrita é uma das dimensões de interação com objetos culturais em que os sujeitos têm o maior controle do processo, uma vez que podem interromper a ação em qualquer momento e retomar o mesmo ponto a qualquer tempo (BRITTO, 2012). Desse modo,

[...] entre as diversas formas de exercício intelectual, a que pressupõe a ação metacognitiva mais aguda é a leitura/escrita (*reporto-me aos usos da escrita em que um sujeito, ou um grupo de sujeitos, investe tempo e esforço para pensar, realizando ação intelectual autocontrolada; deixo de lado os usos automatizados da escrita que se fazem em atividades da vida diária, situação em que esta atua como comando direto de um processamento mecânico*). (BRITTO, 2012, p. 88, grifos nossos)

Entende-se ainda, em alusão a Britto (2012), que o uso da escrita relacionado ao conhecimento não é tão frequente nas propostas pedagógicas centradas na teoria das competências e é desigualmente distribuído nas sociedades de classes, porque quem tem o domínio sobre a escrita é o grupo que detém o poder econômico e político, sendo esse cenário conveniente a esse grupo. Isso porque a escrita e seus bens culturais sempre foram controlados pelo grupo dominante, a classe dominada só teve acesso a certos usos da escrita, ou seja, foi alfabetizada por conta das transformações no modo de produção, “[...] e não a uma hipotética caminhada em direção à igualdade social” (BRITTO, 2012, p. 88). A importância da alfabetização e sua expansão está relacionada aos

[...] processos reguladores do cotidiano que impõem ao indivíduo a necessidade de usos específicos da escrita, num nível de quase automatismo, para seguir comandos, realizar tarefas conforme um modelo, informar-me, distrair-se, circular pelo espaço público, cuidar de si e organizar a vida diária. (BRITTO, 2012, p. 91)

Assim, entendemos que, quando a BNCC defende a ideia de uma formação linguística voltada para a prática e os usos cotidianos, afastada de uma educação que tem como cerne a formação independente dos sujeitos, é em decorrência das transformações no modo de produção capitalista e dos interesses econômicos da classe burguesa. Na lógica do capital, a grande parcela da população, a classe dominada, não precisa se apropriar dos bens culturais providos por meio da escrita, porque eles não são necessários para a manutenção do capital; ao contrário, são um perigo, pois fazem os sujeitos se questionarem sobre sua posição no meio social e sobre a sua condição de vida. Para o capitalismo, “[...] o que está em foco não é o conhecimento, mas a capacitação genérica, de forma a tornar a pessoa apta para agir em conformidade com as determinações do sistema” (BRITTO, 2012, p. 89). A BNCC, por sua vez, ao delimitar que o componente de Língua

Portuguesa precisa proporcionar aos estudantes experiências que ampliem os letramentos e a participação dos sujeitos nas diversas práticas sociais que são constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens, parece estar alinhada a esses mesmos propósitos da classe dominante.

Em outra passagem do documento em análise, especificamente quando a Base se refere às demandas da escola, identificamos, novamente, um forte posicionamento em contemplar os usos das práticas de linguagem na esfera social, tão difundido pelos estudos do letramento, ao mesmo tempo em que, juntamente a essa proposição, contemplam-se as *produções*, o que remete à pedagogia tecnicista e ao seu foco central no “aprender a fazer”. Vejamos o que diz a BNCC:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: *contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções*, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. (BRASIL, 2017, p. 69, grifos nossos)

O apontamento em destaque na BNCC, que circunda em torno de contemplar a produção, remete novamente a Saviani (20 2021 [1983]), o qual apresenta os princípios gerais em torno da pedagogia tecnicista, mencionando que essa vertente tem como princípio tornar o processo educativo objetivo e operacional, bem como ocorre em um trabalho fabril, no qual não são os instrumentos de trabalho que estarão a serviço do trabalhador, como ocorre no artesanato, mas, ao contrário, o trabalhador estará em função dos desígnios do instrumento de trabalho. Cabe aqui retomar que é a organização racional dos meios o elemento central da pedagogia tecnicista, colocando em posição secundária o professor e o aluno, “[...] relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 2021 [1983], p. 11). Para essa pedagogia, são os processos que definem o que o professor e o aluno devem fazer. A educação é concebida como um subsistema, o qual necessita de um funcionamento eficaz e essencial para o equilíbrio do sistema social de que faz parte.

Em se tratando do ponto de vista pedagógico, a questão central da pedagogia tecnicista é o “aprender a fazer”. A respeito desse princípio, coadunamos com alguns apontamentos que Britto (2012) faz sobre essa vertente pedagógica para dentro do ensino de língua. O autor considera como pressuposto assumido pela vertente tecnicista um modo de ação e de conhecimento humanos que seriam universais e, assim, ideais para todos, em que “[...] os processos são de natureza puramente abstrata, uma operação mental vazia, aplicável a inúmeras situações [...] e que a educação igualitária viria a ser aquela que permitisse a todos o desenvolvimento de tais competências”

(BRITTO, 2012, p. 77). Além disso, aproxima a perspectiva do letramento para o uso da escrita com a pedagogia tecnicista; de acordo com o autor, “[...] a ideia de letramento como uso da escrita em práticas sociais e profissionais comporta, mesmo sendo outra a concepção de sociedade estudiosa, uma concepção tecnicista da educação e dos sujeitos” (BRITTO, 2012, p. 75). Seguindo sua linha de pensamento, Britto (2012, p. 75) chama atenção para o fato de que, para a pedagogia tecnicista, o que interessa são os usos pragmáticos, predominantes na produção material e na reprodução ideológica, “[...] instância que se relaciona com dar conta de instruções, receber informações, agir conforme os protocolos de comportamento, assumir os valores ideológicos e hegemônicos”. Nota-se que, para a pedagogia tecnicista, o que importa são os processos operacionais, são eles que se sobressaem aos conhecimentos, tornando-os, inclusive, operações do tipo saber-fazer, habilidades e funcionalidades.

Na passagem a seguir, retirada da BNCC, podemos identificar um exemplo de trabalho pedagógico que tem como pano de fundo o princípio do “aprender a fazer”, defendido pela pedagogia tecnicista, e que parece convergir com a nossa colocação a respeito do delineamento dessa corrente pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa.

Como resultado de um trabalho de pesquisa sobre produções culturais, é possível, por exemplo, *supor a produção de um ensaio e de um vídeo-minuto*. No primeiro caso, um maior aprofundamento teórico-conceitual sobre o objeto parece necessário, e certas habilidades-analíticas estariam mais em evidência. No segundo caso, ainda que um nível de análise possa/tenha que existir, as habilidades mobilizadas estariam mais ligadas à síntese e percepção das potencialidades e formas de *construir sentido das diferentes linguagens*. Ambas as habilidades são importantes. Compreender uma palestra é importante, assim como *ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme*. *Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo*. (BRASIL, 2017, p. 69, grifos nossos)

Identifica-se, nesse excerto, a presença do princípio pedagógico tecnicista do “aprender a fazer” quando a BNCC coloca, como exemplo de um resultado de um trabalho de pesquisa, a produção de um ensaio ou de um vídeo-minuto, e também quando menciona que são habilidades importantes *ser capaz de atribuir sentido, fazer uma comunicação e produzir gifs*. Observa-se, a partir desse trecho, um exemplo de que, para a BNCC, o fim do trabalho educativo é o “aprender a fazer”.

Em outra passagem, percebemos que a BNCC considera a diversidade cultural como uma de suas premissas, de modo a descartar um pensamento que classifique ou desconsidere as hibridizações e mesclas. Observemos o que se propõe:

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, *a diversidade cultural*. Sem aderir a um

raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2017, p. 70, grifos nossos)

A partir do que foi apresentado sobre o posicionamento da BNCC, inclinado para o ‘ângulo’ da diversidade cultural, podemos depreender que, subjacente a essa consideração, há uma vinculação com o que defende os estudos do letramento, principalmente quando se remetem à supervalorização do que é local. Para discorrer melhor sobre esse ponto de vista, remetemos novamente a Chraim (2022, p. 162), quando traz à tona a temática dos estudos de letramento e a supervalorização do local. Segundo a autora, “[...] o conceito de ‘pluralismo’ é bastante relevante nessa abordagem, considerando-se os usos que se fazem da escrita – e as valorações que se atribuem a ela são de diferentes ordens”.

Assim considerando, entendemos que o aporte teórico dos estudos do letramento “[...] busca documentar os ‘letramentos vernaculares’ de diferentes grupos sociais, bem como explorar sua relação com os ‘letramentos dominantes’” (CHRAIM, 2022, p. 162). A BNCC, de certa forma, ao se posicionar contrariamente a um raciocínio classificatório e se colocando ao lado de um ideal que contempla toda a diversidade de conhecimentos linguísticos, a fim de garantir uma ampliação de repertório e a interação do educando com o diferente, ao que parece, está se alinhando ao pensamento extraído dos estudos do letramento, que, como vimos, também defendem a valorização dos usos da escrita em diferentes ordens, tanto vernaculares quanto dominantes, com predileção àquelas.

Em sentido contrário a esse posicionamento, acreditamos que não há um conhecimento específico das minorias e um conhecimento da classe dominante, “[...] mas conhecimentos que, por terem sido produzidos ao longo da história por homens e mulheres constituídos de aspectos humanos universais, são de todo o conjunto da sociedade” (CHRAIM, 2022, p. 164). Ainda em complementação a essa temática, também destacamos as contribuições de Duarte (2021), que defende a ideia de que é pelo trabalho educativo, orientado para o desenvolvimento e a formação humana, que os alunos irão se apropriar de formas culturais superiores, conforme segue:

A apropriação das formas culturais superiores de expressão humana não elimina as outras formas, mas produz um processo de superação por incorporação. Mas, como mostra a pedagogia histórico-crítica, esse processo de apropriação, pelos indivíduos, das produções culturais que permitem a elevação de sua subjetividade aos níveis mais ricos e complexos alcançados pelo gênero humano não ocorre sem a mediação do trabalho educativo. Tal mediação consiste em processo intencional e sistemático de ensino. (DUARTE, 2021, p. 59)

Desse modo, acreditamos que os conhecimentos não pertencem a determinado grupo/identidade social, como abordam os estudos de letramento; eles são produtos do trabalho humano e, por conta disso, pertencem a todo o conjunto de pessoas. Defendemos, sim, que há conhecimentos superiores que incorporam por superação aqueles menos elaborados. Todavia, isso não quer dizer que os conhecimentos incorporados e superados devem ser desvalorizados; eles são incorporados dentro do processo educativo também, mas, claro, dentro de um processo educativo que promove a formação e o desenvolvimento dos educandos de forma humanizadora.

Agora, passemos para a parte da BNCC que corresponde ao eixo de leitura. Vejamos o que registra o documento:

*O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos de leituras para fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 71, grifos nossos)*

Em um primeiro momento, podemos identificar que essa proposta demonstrada pela Base, no que corresponde ao eixo leitura, assemelha-se muito àquelas aferidas pelo governo militar para a disciplina curricular no ano de 1970, quando se instaurou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71). Por meio dessa LDB, ocorreu uma radical mudança nos currículos escolares de todo o país, acompanhando o golpe civil-militar realizado em 1964. Segundo Soares (2004, p. 169), a nova lei para os currículos escolares reformulou todo o ensino primário e médio, e “[...] punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento”. Os objetivos do ensino escolar sob a égide desse novo regime passaram a ser mais pragmáticos e utilitários e, assim, tratou-se de “[...] desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagem, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais” (SOARES, 2004, p. 169). Ora, podemos identificar a partir daí uma certa similaridade com as práticas de linguagem disponibilizadas pela BNCC, aquelas que “[...] decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos” (BNCC, 2017, p. 71).

Além disso, Soares (2004) ainda comenta que, no período que corresponde ao regime militar, o ensino de Língua Portuguesa deixou de lado o estudo sobre a língua ou da língua, para desenvolver o estudo do uso da língua. Como observamos ao longo desta análise, a BNCC prospecta o mesmo objetivo, focalizando a língua em uso. Vimos que essa finalidade é convergente

com a teoria das competências, com pressupostos dos estudos do letramento e com a pedagogia tecnicista, principalmente. Portanto, podemos depreender que a BNCC não está trazendo uma transformação para os currículos escolares de Língua Portuguesa, como é observável nos discursos governamentais em prol de sua implementação, uma vez que encontramos finalidades e objetivos de ensino muito semelhantes aos das propostas curriculares executadas já há muito tempo. O discurso tão amplamente difundido pela Base de que é um documento novo, que propõe mudanças para o ensino escolar, não passa, de certa forma, de uma ‘estratégia’ utilizada pelo governo para escamotear seus reais interesses para a educação, ligados ao desenvolvimento econômico em favor dos interesses do mercado, da burguesia.

Em um segundo momento, quando identificamos, na Base, as práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor, ouvinte e espectador com textos escritos, orais e multissemióticos, constatamos que, além do texto escrito, a BNCC também inclui a leitura daquelas manifestações artísticas que não possuem escrita textual, e também coloca o espectador ao lado do leitor. Desse modo, percebe-se que a compreensão de leitura pela qual a Base se orienta é polissêmica, ou seja, abrange todo e qualquer tipo de leitura, o que vai além da decodificação do texto escrito. Nessa direção, trazemos aqui a crítica de Chraim (2022, p. 172) a respeito do ideário dos multiletramentos, quando enfatiza que, ao se assumir o posicionamento dos multiletramentos, corre-se o risco de secundarizar o ensino da escrita nas suas formas mais desenvolvidas, uma vez que, sob a ótica deles, “[...] a linguagem escrita passa a ser somente mais uma modalidade dentre tantas outras com as quais a escola teria de ocupar”. Assim, entendemos que a BNCC, ao colocar lado a lado o texto escrito e os orais e multissemióticos, parece estar secundarizando o ensino da escrita em suas formas mais desenvolvidas e a colocando num patamar de mais uma modalidade dentre tantas outras. Contrariando essa posição, defendemos que o papel da escola, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, é

[...] garantir a formação de leitores e autores de textos escritos nos gêneros do discurso mais representativos da história social, de modo que os estudantes se apropriem de ferramentas teóricas, desenvolvendo-se e humanizando-se por meio desse recurso. E para dar conta disso, o foco, de forma alguma, precisa repousar sobre plataformas digitais, mas sim, sobre a ampliação do acesso, por parte dos sujeitos, aos objetos da cultura escrita. (CHRAIM, 2022, p. 173)

Ainda a respeito da secundarização do ensino do texto escrito, cabe aqui trazer as palavras de Britto (2012, p. 32) sobre o que não é leitura:

[...] interessa especialmente observar que interpretar não é ler (ainda que faça parte da leitura), da mesma forma que a leitura é diferente da escuta de falas do dia a dia, mesmo que em ambos os casos haja a realização linguística. O teatro, a música, o cinema, a pintura, a escuta, a fotografia, assim como a aula, não são leituras em

sentido estrito: supõe processos intelectuais diferentes, mesmo que tão complexos quanto e com muitas articulações com a leitura do texto. Não se diz isso desprezando tais atividades e objetos de cultura, mas exatamente buscando evitar um pernicioso e inútil conceito demasiadamente abrangente de leitura. Se tudo for leitura, ler não será nada.

Diante do exposto, podemos entender que a compreensão de outras manifestações que não do texto escrito supõe processos intelectuais diferentes, que podem ser mais complexos e com articulações com a leitura do texto, mas não são leituras do texto escrito em si. Assim, quando a BNCC coloca a leitura de textos orais e multissemióticos ao lado da leitura do texto escrito, podemos averiguar que esses exemplos não se configuram como leituras, e sim como manifestações que supõem outros processos intelectuais, os quais são, em muitos casos, desvinculados da escrita.

Na passagem abaixo, retirada da Base, também chama a atenção a menção à leitura de fruição estética de textos e obras literárias:

[...] leituras para *fruição estética de textos e obras literárias*; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 71, grifos nossos)

Nota-se, a partir do excerto em destaque, que o que é proposto pela Base em torno da leitura parece ter como finalidade práticas que são importantes para o desenvolvimento dos educandos, como, por exemplo, fruição estética e obras literárias, a leitura com finalidade de pesquisa, leitura para embasamento de trabalhos escolares, para o conhecimento, entre outras. De fato, tais tipos de leituras não podem ser descartadas do ensino de leitura, uma vez que apresentam um papel importante para o desenvolvimento formativo dos educandos. Todavia, conforme já se vem analisando, percebemos certas convergências teóricas da BNCC que nos levam a não deixar de lado uma discussão crítica que se faz em torno da leitura, porque consideramos que tais posicionamentos já analisados na Base têm como finalidade apenas educar para que os alunos mobilizem conhecimentos para enfrentar os ditames da sociedade.

Assim sendo, defendemos a ideia de que a leitura a ser ensinada na escola precisa ser compreendida como uma ação intelectual e cultural, vinculada à história e, por conta disso, necessita de um esforço maior do leitor, como considera Britto (2003). Para o autor, a leitura é concebida como “[...] uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos” (BRITTO, 2003, p. 100). Além de ser uma ação intelectual, resulta em um produto que não pode se configurar como acúmulo de informações, mas como representação da realidade que está presente

no texto. Assim considerando, a leitura é um valor cuja essência não é original do sujeito, mas sim uma articulação do conjunto de valores e saberes socialmente dados.

Neste sentido, a leitura seria um ato de posicionamento político diante do mundo. E quanto mais consciência o sujeito tiver desse processo, mais independente será sua leitura, já que não tomará o que se afirma no texto que lê como verdade ou como criação original, mas sim como produto. A ignorância do caráter político do ato de ler, por sua vez, não anula seu componente político, porque este é constitutivo do processo, mas conduz à mitificação da leitura e dos textos impressos e ao não reconhecimento dos interesses e compromissos dos agentes produtores de texto. (BRITTO, 2003, p. 100)

Enquanto ação intelectual, a leitura tem como finalidade levar os sujeitos a ter novas experiências, a buscar conhecimentos e valores prévios. Além disso, ela é um instrumento por meio do qual os sujeitos terão acesso à arte literária. Nesse sentido, para Britto (2003, p. 111), a arte se difere de outras formas de reprodução do real, porque busca uma nova experiência do vivido, a qual está inteiramente ligada ao inconsciente, e também corresponde aos

[...] frutos de processos coletivos de produção que vão se reproduzindo como uma espécie de um mesmo, sem a intenção deliberada de construção do novo, ou de modelos de racionalidade em que se busca o controle do processo intelectual e a explicação e a intervenção sobre a natureza.

Desse modo, acreditamos, junto ao autor em menção, que a arte, em forma de literatura, supera essas outras formas de reprodução do real, porque é uma das expressões de construção de outro mundo. Por meio dela, os sujeitos se voltam para sua própria vida e indagam sobre a sua própria existência e condição humana. A arte é admiração e contemplação da vida, contudo, no sentido de não esquecer ou apagar a própria condição da existência humana. Dessa maneira, ela pertence à dimensão ética e política. Ética porque pressupõe o princípio histórico da vida e a dimensão de pensar e construir o ser humano humanizado. No que compete à dimensão política, a arte é agente promotor de um conjunto de valores e comportamentos humanos necessários para a própria condição humana. Portanto, a arte, em forma de escrita, sob o viés ético e político, funciona como veículo para capacitar o leitor a não tomar o que se afirma no texto como algo verdadeiro e consolidado, mas sim como produto histórico (BRITTO, 2003). Conforme as palavras de Britto (2003, p. 111), entendemos “[...] a arte como ação essencialmente ético-político, no sentido de que é uma ação de intervenção no meio, é uma maneira de construir a condição da possibilidade humana”. É por isso que ela é muito perigosa ao modelo econômico atual, pois, com o potencial de humanização que a caracteriza, coloca em xeque os princípios do sistema político e econômico capitalista.

Em complementação à discussão, entendemos, ainda, que uma educação linguística que se limita a possibilitar os estudantes a compreenderem os textos que circulam dinamicamente nas práticas escolares e na vida social não implica em fazer com que eles percebam a língua como um fenômeno histórico e complexo, muito menos leva o educando a usar a língua para estudar, aprender e se desenvolver subjetivamente. De acordo com Britto (2012), não é uma inverdade dizer que a leitura, a escrita e a interação com os textos, com os conhecimentos e com as informações são condições de participação e de pertencimento à ordem social. Porém, o autor ressalva que relegar o ensino escolar da leitura e da escrita apenas a esse viés de tornar os sujeitos participativos e pertencentes à sociedade é negar-lhes o direito de ter acesso a outros conhecimentos da leitura e da escrita, aqueles conhecimentos que tornarão o ser humano mais desenvolvido intelectualmente e que lhe possibilitará perceber criticamente as circunstâncias em que está inserido.

Ainda articulada à temática da leitura, encontramos na BNCC outra passagem, que aponta o seguinte:

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (BRASIL, 2017, p. 75)

Ao que parece, para a BNCC, o desenvolvimento do aluno em relação à leitura se dará apenas se participar de atividades de leitura que possibilitem a ele ampliar seu repertório, e tais leituras referem-se àquelas que podem ser tanto orais e textuais quanto multissemióticas, como vimos anteriormente. Fazemos um paralelo desse delineamento proposto pela Base com o construtivismo piagetiano, que, como já foi apresentado, entende que as relações entre indivíduo e sociedade são apoiadas em um pressuposto naturalizante, “[...] o de que a interação entre indivíduo e meio realiza-se por meio de uma dinâmica universal para todas as interações entre um organismo e o meio ambiente” (DUARTE, 2011, p. 154). Nessa direção, também não podemos esquecer da relação com as teorias pedagógicas do escolanovismo e do tecnicismo que, também alinhadas aos princípios construtivistas, excluem do processo educativo a transmissão de conhecimentos pelo professor, deixando livre o estudante para aprender por meio de sua experiência com o mundo e seus interesses, seguindo a ideia de que desse modo o aluno teria mais autonomia. Em contraponto a esse ideal educativo, trazemos à tona uma crítica feita por Duarte (2011) a respeito do caráter naturalizante que está presente nessas teorias pedagógicas, a exemplo daquelas que se filiam ao lema “aprender a aprender”.

Para Duarte (2011), a teoria naturalizante que paira nas correntes pedagógicas hegemônicas advém da visão capitalista que faz as pessoas acreditarem que as relações sociais assemelham-se às relações entre as coisas, ou seja, às relações entre entidades naturais. Segundo tal perspectiva, o

homem não consegue perceber que as relações são mediadas pelo valor de troca. No capitalismo, esse valor de troca é naturalizado, fazendo com que os homens compreendam esse processo como algo natural. De acordo com Duarte (2011, p. 153),

As relações sociais alienadas assumem assim a aparência de fenômenos da natureza. Estamos perante a questão da naturalização das relações sociais, que na sociedade capitalista invade todo o pensamento dos indivíduos pertencentes a essa sociedade, desde o pensamento cotidiano até a arte, a ciência e a filosofia.

Assim considerando, para o capitalismo, as relações de troca e de mercado são naturalizadas, ou seja, vistas como pertencentes à natureza do ser humano e, assim, são características essenciais do desenvolvimento individual e da sociedade. Nesse ínterim, “[...] o desenvolvimento dos indivíduos estará sempre limitado pelo desenvolvimento do mercado, isto é, os indivíduos só serão motivados a produzir se o mercado for ampliando-se cada vez mais, para que aumente o número de consumidores e de produtos” (DUARTE, 2011, p. 157). Esse mesmo paradigma de que o homem é um ser que possui a tendência natural à troca também está presente no campo educacional, conforme assinala Duarte (2011, p. 158): “[...] o trabalho educativo, nessa perspectiva, para se efetivar como um processo democrático e emancipatório, deve caracterizar-se por uma multiplicidade de interações comunicativas, de trocas”.

Para os adeptos do marxismo, o recurso da naturalização não passa de uma determinada configuração histórica das relações sociais, ou seja, “[...] a consideração como natural, isto é, como pressuposto da vida social, daquilo que é histórico, produto do desenrolar histórico das relações sociais” (DUARTE, 2011, p. 164). Aqueles que defendem a ideia da perspectiva naturalizante não levam em conta que as relações sociais foram produzidas historicamente pelos seres humanos. A consequência de levar esse discurso naturalizante ao pé da letra resulta, como menciona Duarte (2011), na lógica da expansão do capital, a qual tem por finalidade tornar o indivíduo cada vez mais dependente da produção econômica por meio da valorização do valor de troca, derrubando, assim, todos os outros laços humanos que possam se tornar obstáculos para o domínio do capital. Além disso, torna-se mais imediatista e superficial o conhecimento oferecido aos indivíduos e, conseqüentemente, formam-se indivíduos mais superficiais e imediatistas.

Indo em linhas opostas a essa lógica naturalizante de educação escolar advinda do capital, acreditamos em um processo educativo que tenha como objetivo produzir necessidades nos indivíduos cada vez mais elevadas e enriquecedoras. É por meio da apropriação crítica de determinados conhecimentos que os indivíduos vão enriquecer intelectualmente, e acreditamos que assim será gerada no indivíduo a necessidade de novos conhecimentos, que vão além do “[...] pragmatismo imediatista da vida cotidiana e aproximem o indivíduo das obras mais elevadas produzida pelo pensamento humano” (DUARTE, 2011, p. 175). Essa produção de novas

necessidades não será realizada “[...] sem que o processo educativo conduza o indivíduo para o interior do universo de determinado conhecimento que se pretenda transmitir” (DUARTE, 2011, p. 175).

Identificamos, em outra passagem da BNCC, um posicionamento em favor dos interesses dos alunos quando estes operam com as habilidades da leitura. Segundo o documento, quando o interesse por um tema é grande, como, por exemplo, o envolvimento do educando com leituras de livros ficcionais, vivência com filmes e *games*, mobiliza-se no sujeito o contato com leituras mais desafiadoras e mais complexas. De acordo com a Base,

*O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta. O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e games relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos. (BRASIL, 2017, p. 76, grifos nossos)*

Essa colocação da Base, de que o interesse pela leitura mais complexa será mobilizado a partir do grau de envolvimento dos sujeitos com outros tipos de leituras não tão complexas e também com filmes, *games*, HQs e etc. nos remete novamente à discussão de Britto (2003, p. 104) em relação ao adágio “quem lê viaja por mundos maravilhosos”. O autor menciona que o que prevalece aqui é a assunção da leitura como entretenimento e como diversão. Britto (2003, p. 104) dispõe que, nesse sentido,

*A leitura seria uma forma de lazer intelectual, como ouvir música ou assistir a um espetáculo teatral, por mera distração, a fim de obter prazer passageiro numa fração de tempo que se espera passar com leveza. Daí porque ler, nesta perspectiva, está fortemente relacionado ao gosto e, ainda que não se explicita diretamente, ao texto ficcional.*

Esse tipo de leitura, predominante no discurso pedagógico, postula que o desinteresse dos alunos em relação à leitura se dá por causa do caráter autoritário que é impresso nas leituras escolares e que, se o objetivo é formar leitores, então, seria necessário permitir a realização de leituras agradáveis e prazerosas aos estudantes. Segundo o autor em menção, a leitura de entretenimento é mais fácil porque não exige mais do que os conhecimentos adquiridos na experiência cotidiana dos seus leitores, uma vez que se espelha em um universo conceitual e valorativo do senso comum (BRITTO, 2003) e também porque apresentam uma organização linguística (sintático-semântica e lexical) totalmente similar aos discursos do cotidiano, não

exigindo muito mais do que o código escrito e a ação mecânica de decodificação (BRITTO, 2003). Dessa maneira, “[...] pode-se dizer que tal prática leitora não é diferente de outras formas de consumo de cultura de massa – programas de televisão; cinema de entretenimento, teatro de comédia” (BRITTO, 2003, p. 105-106).

Britto (2003) ainda menciona que uma das consequências desses discursos na prática escolar e nas ações de promoção de leitura está no fato de que as práticas leitoras se curvam às vontades das empresas de produção de texto e informação. Do mesmo modo como produzem e vendem objetos de leitura, também vendem e produzem outros objetos da cultura de massa (BRITTO, 2003). Toda a diversidade dos gêneros de texto e seus respectivos veículos está relacionada aos interesses econômicos e políticos da indústria do texto, a qual, por sua vez, está estritamente vinculada à indústria da informação e do entretenimento (BRITTO, 2003). De acordo com o autor, “[...] supor o amadurecimento progressivo do leitor, que com o tempo passaria à leitura de textos mais densos, é o mesmo que supor que possa haver um amadurecimento do espectador de cinema, que de tanto assistir enlatados de Hollywood, termina por admirar cinema de autor” (BRITTO, 2003, p. 109). Assim, consideramos que não há lógica em promover a leitura literária a partir de textos que pertencem à esfera do entretenimento, porque “[...] a tendência mais provável é a de que o leitor, assim como ocorre com o espectador que rejeita programas que exigem mais envolvimento intelectual, torna-se avesso aos textos densos sob o argumento de que são complicados e chatos” (BRITTO, 2003, p. 109). Além disso, não se pode esquecer que o conhecimento que esse tipo de leitura oferece é de uma aceitação da representação de mundo em que as coisas são naturalmente como são. De acordo com Britto (2003, p. 110),

Não há engajamento do sujeito com o processo de reelaboração do saber instituído e, muito menos, questionamento dos valores veiculados. E, considerando que um dos conhecimentos que podem resultar da leitura é a reelaboração e ampliação dos mecanismos linguísticos e argumentativos, a concepção ingênua de leitura sequer contribui para que as pessoas ampliem sua capacidade de ler, isto é, sua capacidade de interagir autonomamente com discursos elaborados dentro do registro da escrita e referenciados em universos específicos de conhecimento.

Em outra passagem da BNCC, identificamos novamente esse posicionamento em favor de uma prática de leitura que favoreça o envolvimento dos educandos em textos que contemplem seus interesses, quando menciona contemplar formas de expressão da cultura juvenil:

[...] procurou-se *contemplar formas de expressão das culturas juvenis*, que estão mais evidentes nos campos artístico-literário e jornalístico-midiático, e menos evidentes nos campos de atuação na vida pública e das práticas de estudo e pesquisa, ainda que possam, nesse campo, ser objeto de pesquisa e ainda que seja possível pensar em um vídeo-minuto para apresentar resultados de pesquisa, *slides* de apresentação que simulem um *game* ou em formatos de apresentação de dados

por um número mínimo de imagens que condensam muitas ideias e relações, como acontece em muitas das formas de expressão das culturas juvenis. (BRASIL, 2017, p. 85-86, grifos nossos)

Ao mencionar que contempla as formas de expressão das culturas juvenis, a BNCC está vinculando implicitamente o terceiro posicionamento valorativo do “aprender a aprender”, proposto por Duarte (2011), que implica impulsionar na prática educativa atividades dirigidas para os interesses e necessidades da própria criança. As formas de expressão das culturas juvenis correspondem, de certa forma, a um tipo de conhecimento pautado no interesse dos sujeitos, e evidenciam esse forte apelo da teoria do “aprender a aprender” de que a educação precisa estar inserida de maneira funcional na atividade do educando. Como contraponto aos posicionamentos educativos do lema “aprender a aprender” tão difundido pelo escolanovismo, valemo-nos das palavras de Duarte (2011, p. 186), que faz uma aproximação dos posicionamentos valorativos contidos no “aprender a aprender” com a maneira com que o trabalhador é explorado dentro do sistema capitalista:

Do ponto de vista educacional, o lema “aprender a aprender” visa a operar algo semelhante na medida em que, em vez de a educação escolar formar indivíduos que sabem algo, ela passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido mostre-se útil ao processo de adaptação dos indivíduos à vida social, isto é, ao mercado. Assim como ao trabalhador é negada a propriedade dos meios de produção, só restando-lhe vender sua força de trabalho; assim como toda a produção é dirigida pelo valor de troca não pelo valor de uso das mercadorias; assim também os conhecimentos transmitidos pela escola passam a ter valor apenas na medida em que sua aprendizagem gere a capacidade permanente de aprendizagem, isto é, o conteúdo aprendido é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma pela qual é aprendido, desde que tal forma gere o “aprender a aprender”.

Cabe registrar que a BNCC organiza as práticas de linguagem – leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica – por meio de campos de atuação, por supostamente atentar para a importância de contextualizar o conhecimento escolar, as ideias e determinadas práticas, as quais derivam de situações da vida social e que precisam ser situadas também em contextos significativos para os estudantes. Os campos de atuação dos Anos Iniciais e Finais são divididos em cinco, que podem ser identificados por meio do quadro a seguir:

**Quadro 1:** Campos de atuação

<b>Anos iniciais</b>	<b>Anos finais</b>
Campo da vida cotidiana	
Campos artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa

Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BRASIL, 2017, p. 84.

Atentemo-nos apenas aos campos de atuação dos Anos Finais, visto que compõem nosso objeto de estudo compreender a(s) concepção(ões) de leitura do texto literário na BNCC atinentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Percebe-se que os campos em destaque são o artístico-literário, as práticas de estudo e pesquisa, o campo jornalístico-midiático e a atuação na vida pública. Todos esses campos são organizados, de tal forma, para contextualizar os conhecimentos que derivam da vida social e que fazem sentido significativo para os estudantes. O que nos chama a atenção é o fato desses campos de atuação estarem organizados assim como ocorre na divisão de trabalho aferida pelo capitalismo. Essa ideia remete à pedagogia tecnicista, que, como vimos em Saviani (2021 [1983]), parte de pressupostos de neutralidade científica, racionalidade, eficiência e produtividade e busca tornar o processo educativo objetivo e operacional. Essa perspectiva considera, ainda, a organização racional dos meios como elemento principal no processo de ensino e, dessa forma, professor e aluno correspondem a meros executores de um processo, e é o processo o foco dessa corrente pedagógica. Em outro trecho retirado da própria Base, podemos verificar mais explicitamente a vinculação com a corrente pedagógica tecnicista e com a divisão de trabalho, quando menciona que cada segmento considerado nos campos de atuação contempla uma progressão, partindo de práticas mais cotidianas em direção a práticas mais institucionalizadas.

Os campos de atuação considerados em cada segmento já contemplam um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (Campo da vida cotidiana), em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos). (BRASIL, 2017, p. 84)

Ao que parece, assim como ocorre em um processo de trabalho, com divisão de tarefas, se quer fazer na escola. Cada campo de atuação é organizado e pensado para ser ensinado de forma progressiva, como se os alunos estivessem em uma esteira e em cada parte dela fossem aperfeiçoados, por meio de campos de atuação.

Vejamos, agora, outro trecho da BNCC, em que se justifica a organização desses campos de atuação pela consideração das práticas de linguagem revertidas para situações significativas de uso e para o uso.

É preciso considerar, então, que os campos se interseccionam de diferentes maneiras. Mas o mais importante a se ter em conta é que justifica sua presença como organizador do componente *é que os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem* – leitura e produção de textos orais e escritos

– que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o *conhecimento metalinguístico e semiótico* em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – *deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso.* (BRASIL, 2017, p. 85, grifos nossos)

O que chama atenção nesse excerto é o fato de que a BNCC parece estar pautada em uma ideia de que os conhecimentos metalinguístico e semiótico precisam ser revertidos para situações significativas de uso e de análise para o uso. Todavia, a BNCC, nesse excerto, não especifica detalhadamente quais usos são esses, somente assevera que eles precisam ser revertidos para situações significativas, mas inferimos que eles têm a ver com os usos da esfera da vida social (cotidiana) e da prática escolar, conforme podemos identificar na citação a seguir:

Compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, *uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares.* (BNCC, 2017, p. 85, grifos nossos)

Uma vez que reconhecemos a importância dos conhecimentos linguísticos em situações que levam em conta a vida social e cotidiana, o que problematizamos aqui são os usos desses saberes dentro de uma educação que fomente a formação humana. Para isso, utilizamos como aporte teórico as contribuições de Britto (2012), quando este traz dois pressupostos básicos que sustentam sua concepção de ensino de língua.

Britto (2012) inicia sua tese informando que o ensino de língua deve ter como pressuposto um fundamento de educação escolar que tenha por objetivo contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos. Tais conhecimentos, segundo ele, devem transcender e romper com o senso comum, uma vez que reconhece “[...] que a assunção do senso comum e do pragmatismo como cerne da educação escolar submete a educação, em especial a educação pública, aos interesses do mercado” (BRITTO, 2012, p. 83). Salienta, contudo, que os conhecimentos tradicionais também precisam ser alvos de crítica e devem ser reconsiderados, porque muitos podem ser munidos de valores ideológicos e superados cientificamente. Para o autor, a educação linguística, e aqui equivalemos aos conhecimentos metalinguísticos e semióticos como são apresentados na BNCC, deve implicar em uma ação pedagógica que

[...] leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender e viver sua subjetividade. (BRITTO, 2012, p. 84)

Observa-se que ensinar os conhecimentos linguísticos implica também em seu uso; contudo, ele deve estar submetido a um conjunto de aprendizagens que vai além do pragmatismo e da vida cotidiana. Britto (2012, p. 85) também ressalva que o ensino de língua não pode ser ensinado como se fosse algo pronto e acabado, pois

[...] sua “apreensão demanda” apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza) e [...] porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção.

Ademais, diante dessa concepção de ensino de língua, Britto (2012) entende que o sentido do ensino está em fazer com que o outro saiba daquilo que ainda não conhece e que, mesmo que o falante do português saiba muito bem falar seu idioma, há ainda conhecimentos significativos que devem ser explorados. Assim, considera que “[...] faz todo sentido tomar a língua como objeto de investigação e conhecimento numa perspectiva que permita a ampliação da percepção do fenômeno da linguagem, *independentemente do uso prático e cotidiano*” (BRITTO, 2012, p. 93, grifos no original). Desse modo, ainda fazendo paralelo com o ensino da metalinguagem, entende-se que a eficiência de se trabalhar com tal abordagem dentro da sala de aula está no fato de que ela reproduz a concepção de língua e, logo, um valor linguístico. Ademais, compartilhamos com a ideia de Britto (2012, p. 95) que assevera que o ensino de língua portuguesa envolve o estudo de questões especificamente linguísticas e a experiência literária; ou seja, “[...] isso significa tomar a língua como objeto de investigação e análise, com base em teorias e conhecimento cientificamente corroborados”.

Por fim, Britto (2012) adverte para o fato de que a educação escolar, para superar o cotidiano e o senso comum, deve estar pautada em uma compreensão de aquisição de conhecimento que faça sentido dentro da dimensão da classe de um processo histórico no qual há transformação do próprio objeto de conhecimento. Para atingir tal objetivo, que acarreta uma educação escolar emancipatória, será necessário, segundo o autor, definir um currículo em que necessidades e interesses concretos dos envolvidos, realidades histórica, sociocultural, científica e tecnológica estejam dentro do processo pedagógico. Assim considerando, a educação linguística deve contribuir para:

[...] a ampliação da capacidade de interpretação da realidade, o que conduz compreender o ato de conhecer como esforço sistemático e abrangente; a apreensão de conceitos – percebidos como modelos de compreensão da realidade em permanente reelaboração –, para a busca permanente do conhecimento; e a problematização da vida concreta, como condição de compreender a realidade e atuar sobre ela para transformá-la. (BRITTO, 2012, p. 97)

Em outra passagem, a BNCC reitera a importância da pesquisa dentro do tratamento metodológico dos conteúdos. Segundo o documento, a “[...] pesquisa, além de ser mais diretamente focada em um campo, perpassa todos os outros em ações de busca, seleção, validação, tratamento e organização de informação envolvidas na curadoria de informação, podendo/devendo também estar presente no tratamento metodológico dos conteúdos” (BRASIL, 2017, p. 85). Podemos fazer uma relação dessa ideia com a corrente pedagógica escolanovista, juntamente ao ideal do construtivismo. Como já se debateu nesta dissertação, o escolanovismo “[...] buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa; daí por que ela se assenta no pressuposto de que os assuntos são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos e não apenas pelo aluno como também pelo professor” (SAVIANI, 2021 [1983], p. 37). Não podemos deixar de destacar as influências do construtivismo nessa proposição e, em decorrência disso, o segundo posicionamento do lema “aprender a aprender”, que diz respeito justamente à importância da aquisição de um método científico ao invés da apropriação do conhecimento científico. Segundo Duarte (2011, p. 40),

Trata-se da ideia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir o método científico do que o conhecimento científico já existente.

Ora, acreditamos que, de certa forma, essa ideia de construir métodos científicos, traduzida na Base como pesquisa, nada mais é do que um revigoramento do construtivismo e das ideias naturalizantes no campo educacional. Piaget (1990) foi explícito ao mencionar que, no processo de desenvolvimento da inteligência humana, o que importa não é o que o aluno adquire por meio da transmissão de conhecimento por outro, mas sim a adaptação que o sujeito faz no meio pelo processo de assimilação, excluindo daí aspectos importantes da condição histórica desse indivíduo. Assim, podemos considerar uma certa vinculação da BNCC quando esta dispõe que a pesquisa deve estar presente no tratamento dos conteúdos.

Findada a análise a respeito do que compreende a BNCC sobre língua e leitura, passemos agora para a análise do proposto para o trabalho educativo com o texto literário no documento normativo em causa.

#### 4.2 O TEXTO LITERÁRIO NA BNCC: UMA REFLEXÃO ANALÍTICA SOBRE SEUS PARÂMETROS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção, trabalharemos mais diretamente com o que a Base apresenta sobre o texto literário. Para situar o modo como ele se apresenta no documento normativo, cabe destacar que a

Base o direciona articulado com as práticas de linguagem, a saber: leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Além disso, tal tipo de texto é encontrado inscrito em um dos campos de atuação a partir dos quais o documento organiza os enfoques para o ensino de Língua Portuguesa, o campo artístico-literário. Segundo a BNCC, a organização curricular se dá desse modo por apontar “[...] para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 84).

Embora já tenhamos refletido, na seção anterior, sobre a organização curricular da Base Nacional Comum, retomamos aqui o modo como se estrutura o documento normativo para situar a posição do texto literário encontrada nele. Nesse sentido, vale lembrar, também, que o documento em questão está dividido em quatro campos de atuação, considerando os Anos Finais do Ensino Fundamental – campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Na presente pesquisa, como mencionado, daremos destaque maior ao campo artístico-literário.

Também vale ressaltar que, segundo as indicações do documento, o trabalho com os gêneros discursivos relacionados a vários campos de atuação se dá em decorrência das práticas de linguagem já vivenciadas pelos educandos, a fim de que eles ampliem essas práticas e se apropriem de novas. Desse modo, ainda de acordo com a BNCC, os educandos já conhecem e fazem uso dos gêneros que circulam nos campos das diferentes práticas, por conta do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização.

Contextualizada, então, a posição do nosso objeto de estudo em convergência com o documento normativo em evidência, passemos, agora, para o primeiro excerto destacado, que se refere à vinculação entre esses campos de atuação e os direitos humanos, da qual o lugar da leitura do texto literário pode ser depreendido. Segundo a Base, tais direitos perpassam todos os diferentes campos de atuação, sendo que um deles é o direito à literatura e à arte. Vejamos o que diz a BNCC:

Os direitos humanos também perpassam todos os campos de diferentes formas; seja no debate de ideias e organização de formas de defesa dos direitos humanos (campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública), seja no exercício desses direitos – *direito à literatura e à arte*, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis. (BRASIL, 2017, p. 86, grifos nossos)

Nessa passagem, o que nos chama a atenção é a menção aos direitos humanos que transcorrem o direito à literatura e à arte. É importante problematizarmos a respeito do que se considera como direito à literatura e à arte, porque consideramos que tais direitos estão além de se configurarem como meros conhecimentos que desenvolverão habilidades que potencialmente capacitarão os alunos a usá-las para poder participar das demandas que a sociedade impõe,

conforme estabelece a teoria das competências. Trata-se de discussão de certo modo clássica no campo de Literatura e Ensino, sobretudo pela elaboração de Antonio Candido<sup>3</sup> em *O Direito à Literatura* (2011 [1988]), à qual vale menção.

Compreendemos que a base de reflexão dos direitos humanos está em incluir todos os sujeitos no mesmo elenco de bens que são reivindicados pelos sujeitos individuais. A demarcação dos direitos humanos circunda tanto o ponto de vista individual quanto o ponto de vista social. Entendemos, apoiando-nos no autor em menção, a literatura como um bem incompreensível, uma vez que a concebemos como um direito que não deve ser negado a ninguém, pois está elencada no direito que garante a integridade espiritual dos sujeitos. A literatura, para Candido (2011 [1988], p. 176), bem como para nós, é entendida como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, o que corresponde a “[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. Desse modo, entendemos que ela é uma necessidade universal que precisa ser satisfeita; portanto, sua satisfação constitui-se como um direito. Acreditamos, enfim, que a literatura é um direito humano e universal e que todos devem ter acesso a ela, independentemente da classe social, a fim de que possam se desenvolver intelectualmente, humanizar-se, ter contato com a mais vasta produção estética humana, entender seu lugar no mundo e vislumbrar a possibilidade de mudar/transformar a forma como se organiza o contexto social ao qual pertencem.

Entendemos que a garantia da integridade espiritual dos sujeitos, o seu desenvolvimento intelectual e, por fim, mas não menos importante, a humanização, para que sejam alcançados, por meio do ensino de literatura, é fundamental um movimento de fruição estética e a BNCC coloca essa questão ao evidenciar que o campo artístico-literário tem como objetivo formar leitores literários por meio do desenvolvimento da fruição.

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de *possibilitar o contato* com as manifestações artísticas em geral, e, *de forma particular e especial*, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa *reconhecer, valorizar e fruir* essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o *desenvolvimento da fruição*, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. (BRASIL, 2017, p. 138, grifos nossos)

---

<sup>3</sup> Sobre o autor em menção, é preciso sinalizar que boa parte de suas ideias sobre educação parecem estar alinhadas ao movimento escolanovista, visto que, dentro outros aspectos, defende a importância de Fernando Azevedo para a educação, sendo este um dos precursores do movimento escolanovista no Brasil – conferir em: <https://www.youtube.com/watch?v=wbFkMJM9sOs> (Acesso em: 15 dez. 2022) –, tendo o próprio Antonio Candido concordado com o fato de que a educação brasileira precisou ter passado por reformas “científicas” em seu currículo, ocorridas sobretudo por força dos Pioneiros da Educação Nova. Compactuamos, nesta pesquisa, com sua teorização sobre literatura, especificamente com o que o autor discorre sobre sua função para a formação humana, mas discordamos de seu posicionamento político e filosófico a respeito do que concebe sobre educação escolar e sobre a organização da escola.

Embora já se tenha discutido, na seção anterior, a respeito da leitura-fruição, nesta, objetivamos agudizar a problematização da questão a respeito da formação de leitores-fruidores no espaço escolar e, conseqüentemente, do desenvolvimento da fruição, já que consideramos fundamental conceitualizar a noção de fruição assumida pelo documento, dada a vinculação dele à pedagogia das competências.

Primeiramente, é preciso deixar claro que entendemos que formar leitores-fruidores é um compromisso da Base para a educação escolar, mesmo quando o documento não se propõe a explicar claramente o que se entende por leitura-fruição. Nesse sentido, o documento apenas deixa algumas pistas de que se pretende formar leitores-fruidores, para que eles sejam capazes de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2017).

Nessa mesma direção, em outra passagem do documento em análise podemos identificar novamente a compreensão de que a literatura, e a arte em geral, para atingir sua função de ser humanizadora, precisa garantir a formação do leitor-fruidor: “Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um *leitor-fruidor*” (BRASIL, 2017, p. 136, grifos nossos). No que compete à humanização, como se vê, é necessário garantir a formação de leitores-fruidores, segundo a Base. Todavia, mais uma vez, a BNCC sequer traz uma explicação mais refinada do que se considera por humanização, conceito que, para nós, é central, mas que pode vir carregado, a depender da filiação filosófico-pedagógica, de pressupostos diversos e diferentes entre si.

Isso posto, a fruição estética assume sua importância para a humanização, porque é fundamental para a vida humana, pois, conforme dispõe Candido (2011, [1988], p. 176), “[...] assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado”. Todavia, ao buscarmos conceituar a ideia de fruição sob a ótica da pedagogia das competências, fundamento pedagógico da BNCC, ela pode ser entendida como um tipo de leitura que leva o leitor para a companhia do outro, como um ato gracioso, por assim dizer. Além disso, não envolveria questões que antecedem a leitura, também não precisaria de esforços e muito menos de pretextos para realizar esse tipo de leitura, como descreve Geraldi (2003 [1991], 1997). Essa noção proposta pelo autor leva à interpretação de que o fruir pode tanto ser compreendido como uma maneira de deleite, pois não há compromisso com a leitura e apenas possibilita ao leitor ir a outro mundo, quanto a compreensão de leitura que tenha como objetivo proporcionar o entretenimento, porque ele também é entendido como uma forma de afastar o leitor dos problemas da vida.

Entendemos que é pertinente, aqui, fazer uma problematização sobre como essas formas podem ser tomadas pelo capitalismo com a finalidade de alienação. O entretenimento e o deleite são armas poderosíssimas do capital para prevalecer no poder, porque podem ser concebidos como o tempo livre de que os sujeitos dispõem para se desocuparem das suas obrigações de trabalho e esquecerem das agruras da vida (BRITTO, 2012). Em outras palavras, para o capitalismo, “[...] é preciso que se acredite intensamente que as coisas são como são e devem continuar a ser desse modo, que esse é o destino natural da humanidade e de cada pessoa: cada um resta fazer o melhor para viver bem nesta ordem e entreter-se” (BRITTO, p. 126). O entretenimento seria aquele tipo de arte suave, no sentido de um produto de consumo fácil e ligeiro.

Salientamos que a arte também pode divertir e instruir, mas acima de tudo, indagar, revelar e aprofundar as questões mais íntimas e obscuras da realidade. O entretenimento, tomado pelo capital, anula essa força desmistificadora da arte e a coloca como apenas um produto que levará o indivíduo ao esquecimento de sua verdadeira condição de vida e o fará pensar que a organização social do meio se dá por fatores naturais. Um dos produtos do entretenimento são os livros que não se diferem de outras formas da cultura de massa, e que têm como propósito fazer fruir os sujeitos por meio de esquemas de interpretação muito próximos ao cotidiano, “[...] de maneira que não exigem mais que o domínio do código e a ação mecânica de decodificação, adquiridos pelo uso e pela repetição” (BRITTO, 2012, p. 126). Apesar dessa conceituação que elencamos, encontramos na BNCC objetivos de aprendizagem que têm como propósito o contato dos educandos com textos que se enquadram nesse viés do entretenimento:

Ressalta-se, ainda, a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que concorrem para a capacidade dos estudantes de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos. A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido. (BRASIL, 2017, p. 138)

Nota-se que o objetivo de aprendizagem até certo ponto parece ser coerente a uma perspectiva que valoriza o desenvolvimento da humanização dos educandos, quando se menciona que os estudantes precisam relacionar os textos e perceber os efeitos de sentidos que decorrem da intertextualidade e da polifonia resultante da inserção de diferentes vozes, mas os gêneros discursivos que são requeridos para tal objetivo referem-se à cultura de massa, ou seja, ao entretenimento, como podemos identificar a seguir:

**(EF69LP46)** Participar de práticas de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos

de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, escrevendo comentários, e resenhas para jornais, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlist* comentadas, *fanfics*, *fazines*, *e-zines*, *fanvídeos*, *fanclipes*, *posts*, em *fanpages*, *trailer* honesto, *vídeo-minuto*, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (BRASIL, 2017, p. 157, grifos no original)

Todavia, contrariando os pressupostos de fruição alinhados ao entretenimento, configurando-os de maneira alinhada a princípios pedagógicos que compreendem que a satisfação pela leitura demanda exercício intelectual e ação disciplinada (BRITTO, 2012), está atribuída a ideia de intensificação da subjetividade e condição de humanidade, ou seja, a leitura-fruição uma forma única e fundamental de conhecimento. Aqui cabe trazer a conceituação de conhecimento por meio de Britto (2012, p. 128), que diz o seguinte:

Conhecimento como procedimentos compreensivos por meio dos quais o pensamento percebe representativamente um objeto, utilizando recursos investigativos diversos (como a intuição, a contemplação, a classificação, a mensuração, a analogia, a observação), os quais, sendo historicamente produzidos, dependem dos modelos filosóficos e científicos que os originaram. O conhecimento se produziu na – e com a – história humana e permitiu aos seres humanos que se fizessem – enquanto indivíduos e enquanto grupo – e moldassem o lugar de sua existência.

Nessa perspectiva, entendemos que a prática de fruição está imbricada na questão da humanização, porque, de acordo com a perspectiva histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, considera-se que é por meio da apropriação dos conhecimentos que os sujeitos chegaram à humanização. Desse modo, educar para humanizar significa que a educação escolar precisa ter como característica a luta pelo desenvolvimento da concepção de mundo e, portanto, de classe dos indivíduos. É por meio da difusão dos conhecimentos mais desenvolvidos que se criará as bases na consciência dos indivíduos para que eles avancem em sua visão de mundo rumo àquela visão dialética proposta pelo materialismo histórico-dialético. A pedagogia histórico-crítica se atém em trabalhar na escola com os conhecimentos em sua forma clássica e mais desenvolvida, porque compreende que são produções humanas que foram transformadas em objetos ideativos e que estão inseridos na prática social.

A fim de sustentar essa proposição em nossa pesquisa, precisamos deixar claro de antemão o que se entende por clássico, para depois fazer sua relação com o papel educativo, até porque essa discussão também será necessária quando adentrarmos na questão dos conhecimentos estéticos, o que será mais bem explanada ao longo desta seção. De acordo com Duarte (2021, p. 106), clássico pode ser denominado como “[...] um produto da prática social cujo valor ultrapassa as

singularidades das circunstâncias de sua origem”. Concordamos com a definição aferida pelo autor e acreditamos que os clássicos correspondem às objetivações humanas produzidas ao longo da história. A importância dos clássicos para a educação escolar está no fato de que são atividades humanas produzidas e condensadas em forma de conhecimento. Todavia, para entender de que forma esses conhecimentos clássicos agem na educação escolar é necessário compreender a relação entre o trabalho morto e o trabalho vivo, desenvolvida por Marx (2011 apud DUARTE, 2021). Marx (2011 apud, DUARTE, 2021, p. 50) analisou que o capital é o trabalho morto, ou seja, “[...] atividade humana que se objetivou, atividade que se transformou em coisas com características e propriedades socialmente determinada”. Já o trabalho vivo seria aquilo que o trabalhador produz por meio dos meios de produção, como máquinas, ferramentas, conhecimento etc. Por meio dessa consideração, podemos constatar que o trabalho vivo não pode se realizar sem o trabalho morto, porque ele serve de instrumento para o trabalho vivo, ou, como coloca Duarte (2021, p. 52), “[...] a atividade humana como produto é imprescindível à atividade humana como processo”.

Se aplicarmos essa lógica ao ensino escolar, entenderemos que o trabalho morto, instrumento de conhecimento, corresponderia aos clássicos e o trabalho vivo ao processo educativo realizado em cada indivíduo, ou seja, o produto da incorporação do trabalho morto. Esse processo que acabamos de expressar é também considerado pelo próprio Marx (apud DUARTE, 2021, p. 56) como indispensável para a humanização, porque “[...] a atividade humana objetivada na cultura integra-se ao ser do indivíduo, transforma-se em órgão da sua individualidade, humaniza a subjetividade individual desde o nível dos cinco sentidos até os das formas mais ricas e complexas que assume o psiquismo humano”. Não vamos adentrar a crítica marxiana à concepção de trabalho dentro da sociedade capitalista e nem as consequências dele para os sujeitos, mas vamos nos ater ao caráter humanizador que ele tem para os indivíduos. Assim considerando, a individualidade do ser humano se transforma a partir da apropriação da riqueza cultural. Todavia, essa apropriação cultural que transforma a individualidade dos sujeitos só é possível por meio do trabalho educativo, o qual, na nossa concepção, não é aquele que tem como finalidade ser utilitarista ou apenas prático e profissionalizante, como propõe a teoria das competências:

[...] para formar em competências à altura das situações da vida, o mais sábio é não fazer como se as conhecêssemos. Melhor seria adotar um processo de investigação, para ter uma ideia das situações com as quais as pessoas confrontam-se ou irão confrontar-se em sua vida – no trabalho, fora do trabalho ou entre dois empregos. (PERRENOUD, 1999, p. 74).

O objetivo de uma educação voltada para a humanização é desenvolver a personalidade, a formação de caráter por meio da absorção dos conteúdos clássicos. Essa discussão leva também a Kosik (2002 [1976]), que nos mostra qual é a especificidade da arte. O filósofo em destaque

menciona que a origem do homem se dá na natureza. No entanto, o homem não fica encerrado em si mesmo e no próprio mundo, porque é munido da capacidade de ultrapassar a natureza ao mesmo tempo em que se constitui nela. Ele se comporta livremente com suas próprias criações, procurando destacar-se delas, levantando o problema do seu significado e procurando descobrir qual o seu próprio lugar no universo (KOSIK, 2002 [1976]). Com todas essas capacidades a seu favor, o ser humano ainda tem condições para compreender e explicar o mundo não-humano, o universo e a natureza, e é essa capacidade que nos interessa nesta pesquisa. A criação da realidade humana tornou possível ao homem o acesso aos segredos da natureza e também à arte.

Uma catedral de Idade Média não é apenas expressão e imagem do mundo feudal, é ao mesmo tempo um elemento da estrutura daquele mundo. Não só reproduz artisticamente a realidade da Idade Média, mas ao mesmo tempo também a produz artisticamente. Toda obra de arte apresenta um duplo caráter em indissolúvel unidade: é expressão da realidade, mas ao mesmo tempo cria a realidade, uma realidade que não existe fora da obra ou antes da obra, mas precisamente apenas na obra. (KOSIK, 2002 [1976], p. 128)

Importar ressaltar, assim, que a obra de arte não pode ser tomada como simples reconhecimento das representações da realidade; ela reconhece a realidade “[...] e ao mesmo tempo, em unidade indissolúvel com tal expressão, *cria* a realidade, a realidade da beleza e da arte” (KOSIK, 2002 [1976], p. 128-129, grifo no original). Para desvendar a realidade em sua autenticidade e para alcançar os conhecimentos da realidade humana em seu conjunto, o homem dispõe de dois meios, a filosofia e a arte. Por conta disso, ambas têm para o sujeito um significado específico e são vitalmente importantes, inestimáveis e insubstituíveis. É por meio da grande arte que a realidade é revelada ao homem. A arte, segundo Kosik (2002 [1976], p. 130), “[...] é ao mesmo tempo desmistificadora e revolucionária, pois conduz o homem desde as representações e os preconceitos sobre a realidade, até a própria realidade e à sua verdade”. A realidade que a arte revela ao homem está relacionada, por exemplo, com o poder das obras em exprimir a realidade no mesmo momento em que a cria, mas não apenas em seu surgimento, porque sobrevive à história, a qual revela o caráter específico de sua realidade. De acordo com o filósofo em destaque,

A partir de um palácio renascentista é possível fazer induções sobre o mundo renascentista; por meio do palácio renascentista é possível adivinhar a posição do homem na natureza, o grau de realização da liberdade individual, a divisão do espaço e a expressão do tempo, a concepção da natureza. A obra de arte, contudo, exprime o mundo enquanto o cria. Cria o mundo enquanto revela a verdade da realidade, enquanto a realidade se exprime na obra de arte. Na obra de arte a realidade fala ao homem. (KOSIK, 2002 [1976], p. 132)

Em relação às situações dadas e às circunstâncias históricas, a realidade social é infinitamente mais rica e mais concreta, pois inclui em si mesma a práxis humana objetiva, redentora do poder de criar as situações e as circunstâncias. O homem se apropria da realidade com todos os seus sentidos, os quais reproduzem a realidade e são também produto histórico-social dela. São os sentidos desenvolvidos que fazem o homem perceber as coisas, os produtos e até mesmo os outros homens para além do automatismo impregnante. As coisas têm sentido para o ser humano, como já afirmamos anteriormente, porque ele tem o poder de criar sentido para as coisas. Portanto,

[...] um homem com sentidos desenvolvidos possui um sentido também para tudo quanto é humano, ao passo que um homem com sentidos não desenvolvidos é fechado diante do mundo e o “percebe” não universal e totalmente, com sensibilidade e intensidade, mas de modo unilateral e superficial, apenas do ponto de vista do seu “próprio mundo”, que é uma fatia unilateral e fetichizada da realidade. (KOSIK, 2002 [1976], p. 134)

A obra de arte, e também a obra filosófica e a científica, é constituída de um todo estruturado, “[...] no qual elementos de variada natureza são interligados na unidade dialética: elementos ideológicos, temáticos, de composição, de linguagem” (KOSIK, 2002 [1976], p. 139). Desse modo, entende-se que a obra de arte faz parte da realidade social e constitui um dos elementos da estrutura de determinada sociedade, além de ser também a expressão da produtividade social e espiritual do homem. A verdade da obra está “[...] na realidade histórico-social entendida como unidade de gênese e reiteração, no desenvolvimento e na realização da relação de sujeito e objeto como especificidade na existência humana” (KOSIK, 2002 [1976], p. 140)

É necessário conhecer a própria situação para examinar a obra de arte enquanto testemunho de seu tempo ou como espelho da situação contemporânea. Todavia, nem toda criação cultural a que a humanidade se volta como testemunho se configura como uma obra. É exatamente “[...] a particularidade da obra de que *independentemente* do tempo e das condições dadas de que nasceu e das quais ela nos oferece *também* um testemunho – a obra é, ou acaba sendo, um elemento constitutivo da existência da humanidade, da classe, do povo” (KOSIK, 2002 [1976], p. 141, grifos no original). A validade da obra está em sobreviver às condições e situações em que surge. Sua sobrevivência depende da sua eficácia e é nela que se incluem os eventos que se produzem, tanto com aqueles que desfrutam da obra quanto com a obra mesma. Assim sendo, “[...] a obra é uma obra e vive como obra exatamente porque *exige* uma interpretação e *cria* vários significados” (KOSIK, 2002 [1976], p. 142, grifos no original). A sobrevivência da obra está na totalização da recíproca interação da obra e da humanidade. Sua vida está baseada em saturar a realidade e a verdade, própria da obra, e na vida da humanidade enquanto sujeito que produz e é suficiente.

“Tudo aquilo que pertence à *realidade humano social deve, de uma forma ou de outra, demonstrar uma tal estrutura subjetivo-objetiva*” (KOSIK, 2002 [1976], p. 143, grifos no original).

É na temporalidade como atividade que a supratemporalidade da obra existe, o que não significa apresentar uma durabilidade acima ou à margem do tempo. A duração da supratemporalidade consiste na perda da vida e, conseqüentemente, na faculdade de escandir-se no tempo. A grandeza de uma obra não pode ser medida de acordo com seu acolhimento no momento em que surgiu, pois muitas grandes obras não foram apreciadas pelos seus contemporâneos e persistiram durante muito tempo até que chegasse o seu momento.

As várias formas da consciência humana, nas quais as classes, os indivíduos, as épocas e a humanidade tomavam consciência e lutavam pelos *próprios* problemas praticamente históricos, tornam-se – logo que são *formadas* e formuladas – partes da consciência humana e portanto formas já elaboradas nas quais *cada* indivíduo pode viver, tomar consciência e concretizar os problemas de toda a humanidade. (KOSIK, 2002 [1976], p. 147, grifos no original)

Todo tipo de consciência, como, por exemplo, “[...] a consciência infeliz, a consciência trágica, a consciência romântica, o platonismo, o maquiavelismo, Hamlet e Fausto, Don Quixote, José Svejk e Gregor Smsa” (KOSIK, 2002 [1976], p. 147), remonta a formas de consciência que surgiram historicamente ou a modos da existência humana que foram criados em determinada época, “[...] mas tão logo criados aludem aos seus predecessores em fragmentos esparsos do passado, os quais em confronto com eles são embriões imperfeitos” (KOSIK, 2002 [1976], p. 147).

A realidade social só existe na totalidade histórica de seus produtos, os quais estão além de serem meras coisas exteriores e acessórios que exprimem o caráter da realidade humana, mas são também formas que criam a realidade. Nesse sentido, “[...] a realidade humana não é uma substância imutável, anterior, ou superior à história, ela se cria na história. *A realidade é mais do que a situação imediata e a facilidade histórica, no entanto não se acha acima da realidade empírica*” (KOSIK, 2002 [1976], p. 148, grifos no original).

A memória humana como uma das formas de superação do perecível e do momentâneo se configura também como uma estrutura ativa e uma organização da consciência humana. Ela consiste em uma capacidade e uma estrutura histórica, porque não se baseia apenas no âmbito e no conteúdo do conhecimento que se modifica historicamente, mas também na faculdade racional-sensível do homem, que se desenvolve historicamente (KOSIK, 2002 [1976]). Assim,

A sociedade em que surgiu a genial intuição de Heráclito, o tempo em que surgiu a arte de Shakespeare, a classe em cujo “espírito” se formou a filosofia de Hegel desapareceram no passado *sem retorno*, mas o “mundo do Heráclito”, o “mundo de Shakespeare”, o “mundo de Hegel” vivem e existem como momento vital do

presente porque enriquecem continuamente o sujeito humano. (KOSIK, 2002 [1976], p. 150, grifos no original)

Diante dessa discussão, também se entende que “[...] reproduzir a função social de um objeto ou fenômeno cultural é colocar em movimento a atividade em repouso que existe como resultado dos processos de objetivação produzidos pela prática social” (DUARTE, 2021, p. 15). Os conhecimentos objetivados nos clássicos, em nosso caso os clássicos do campo das artes, têm um impacto significativo no desenvolvimento psíquico dos sujeitos, porque, ao serem apropriados, modificam a dinâmica mental dos seres humanos. Esses conhecimentos, aos seres aprendidos, “[...] podem lançar sementes que venham a germinar em luta com ideias que os alunos tenham em relação ao mundo” (DUARTE, 2021, p. 15).

Todavia, a relação existente entre o ensino dos conteúdos escolares e a formação da concepção de mundo dos sujeitos é complexa e não ocasiona uma mudança imediata. A pedagogia histórico-crítica se opõe ao imediatismo, porque não acredita nessa perspectiva e não a aceita nas análises das relações entre o trabalho educativo e a prática social. Em linhas opostas, a teoria das competências parece alinhar-se ao imediatismo, porque considera que há uma relação direta entre as atividades escolares e as demandas da vida cotidiana dos indivíduos. Podemos constatar essa averiguação por meio de Perrenoud (1999), que defende a ideia de que pouco se sabe sobre a utilidade dos conhecimentos disciplinares na vida cotidiana dos sujeitos; para o autor, talvez, esse tipo de conhecimento não tenha tanta importância assim como se acredita, mas sempre estão presentes, mesmo que marginalmente, em grandes números de situações. Perrenoud (1999) entende que a razão da inutilidade de muitos conhecimentos disciplinares na vida das pessoas está no fato de que eles foram construídos para preparar os sujeitos ao estudo universitário. Ainda considera que seria pertinente a escola preparar os indivíduos tanto para a vida profissional em uma empresa quanto para a vida acadêmica. No entanto, salienta que a escola não serve para tal preparação e “[...] obriga a interrogar-se sobre a finalidade desses ciclos de aprendizagem, sem ignorar que doravante eles preparam para uma grande diversidade de destinos escolares e sociais” (PERRENOUD, 1999, p. 43). O autor ainda menciona que a escola está muito concentrada em ensinar disciplinas que sirvam apenas para construir competências consagradas, como “[...] resumo de texto, a leitura de mapas geográficos ou a resolução de equações, entre outros” (PERRENOUD, 1999, p. 44) e acaba deixando de lado as competências que servem para outros tipos de situações de uso que vão além dessas. Para ele:

[...] enfrentar situações diversas requer competências também diversas, e estas não serão constituídas pela simples transferência de esquemas gerais de raciocínio, análise, argumentação e síntese. A escola só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-a explicitamente, aliando conhecimentos e *savoir-faire* a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias. Transformar uma casa,

conceber um habitat agrupado, criar uma associação, encontrar e seguir um regime alimentar, comprar mobília, dar volta na Europa com pouco dinheiro, proteger-se da Aids sem encerrar-se em casa, encontrar ajuda em caso de conflito ou depressão, estar na moda sem estar alienado... e outros tantos problemas diante dos quais os indivíduos encontram-se desprevenidos, por falta de conhecimentos e, sobretudo, de métodos, de treinamento na resolução de problemas, na negociação, no planejamento ou simplesmente na procura de informações e de conhecimentos pertinentes. (PERRENOUD, 1999, p. 75).

Também notamos na própria BNCC uma vinculação com essa perspectiva quando ela propõe ao ensino de Língua Portuguesa a ampliação do contato dos estudantes aos gêneros textuais, relacionados aos vários campos de atuação e às várias disciplinas, “[...] partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2017, p. 136).

Em contrapartida, complexas e indiretas se configuram as relações entre a obra literária e a concepção de mundo, bem como constatou Lukács (apud DUARTE, 2021). A literatura, como defende o filósofo, apresenta um efeito de transformação nas relações entre a subjetividade dos indivíduos e a realidade social. Em outros termos,

“[...] o que Lukács descreve é exatamente o processo pelo qual o indivíduo, na relação com algo já existente, que os defensores do aprender a aprender chamariam de algo pronto e acabado, tem sua subjetividade modificada de tal forma que se torna capaz de perceber de novas maneiras o que já conhecia e se torna sensível a novas coisa.” (DUARTE, 2021, p. 17).

É um processo dialético de reprodução, no qual a transmissão de experiências humanas acumuladas e criatividade dão lugar à catarse. Esta, por sua vez, apresenta-se na própria vida e a arte se apropria desse fenômeno e “[...] o transforma em um efeito produzido sobre os indivíduos pela obra artística” (DUARTE, 2021, p. 18). Pela mediação do trabalho educativo, a catarse, produto da ação humana, pode gerar mudanças na visão de mundo dos indivíduos e, quando a escola se propõe a trabalhar para construir as bases significativas a partir das quais os indivíduos desenvolverão sua criatividade, através da transmissão da cultura em suas formas mais desenvolvidas, ela estará possibilitando também aos indivíduos a oportunidade de pensarem diferente e, quiçá, de mudar a maneira em que vivem.

A questão da humanização dentro da esfera escolar leva em consideração os conhecimentos que devem ser transmitidos aos sujeitos, pois são eles que colaborarão para a construção da visão de mundo dos educandos. Em se tratando da literatura, consideramos que tais conhecimentos se configuram como conhecimentos estéticos. A BNCC não elenca especificamente quais conhecimentos são esses para a formação literária, mas traz como exemplos de conhecimento estético aqueles relacionados aos gêneros narrativos e poéticos, como destacamos a seguir:

[...] no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. (BRASIL, 2017, p. 136)

Tais conhecimentos, segundo a Base, irão funcionar para diversificar e ampliar as práticas de leitura, a compreensão e a fruição das manifestações artístico-literárias que representam a diversidade cultural, linguística e semiótica. Nota-se que o objetivo da BNCC para com os conhecimentos estéticos é fazer com que os educandos ampliem e diversifiquem suas práticas de leitura, compreensão e fruição por meio da experimentação da arte e da literatura, a fim de que se reconheçam as diferentes formas de pensar ser, agir e sentir, para que haja uma valorização com o que é diferente. O excerto a seguir deixa mais claro quais os objetivos da BNCC para com os conhecimentos estéticos, mas podemos de antemão perceber que eles estão vinculados à diversidade ou ao que é ‘diverso’.

- da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;
- da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;
- do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística. (BRASIL, 2017, p. 138)

O que podemos observar é que a BNCC se preocupa em transmitir esses conhecimentos para que os educandos compreendam as práticas e os interesses que estão presentes na esfera artísticas; que experimentem a arte e a literatura para que reconheçam as diferentes maneiras de ser, pensar, sentir, agir através do confronto com a diversidade e que desenvolvam habilidades que os levarão à compreensão e apreciação, à produção e ao compartilhamento de texto dos diversos gêneros, diferentes mídias que fazem parte da esfera literária e artística.

No entanto, entendemos que a educação escolar tem como premissa desenvolver intelectualmente e socialmente os alunos, principalmente no que diz respeito aos conhecimentos

que transcendem o cotidiano e rompem com o senso comum, assim como aponta Britto (2012), como é o caso dos conhecimentos estéticos. A apropriação das formas mais elaboradas da cultura não se realiza por meio da mera interação dos sujeitos com diferentes obras, mas, sim, por meio de uma formação cultural sólida que garanta o uso apropriado e criativo da informação disponível (BRITTO, 2012). Assim sendo, se o objetivo da educação escolar for alcançar a formação das pessoas para que sejam capazes de operar com tais objetos de forma autônoma e criativa, é preciso que a escola forneça os objetos elaborados da cultura, os quais só serão apropriados, pelos educandos, por meio “[...] do estudo regular e sistemático, já que não dependem das circunstâncias ou da lógica informativa da imprensa nem dos interesses de seus produtores” (BRITTO, 2012, p. 59-60).

Precisamos desde já explicar, contudo, o que queremos dizer com o que consideramos o desenvolvimento do conhecimento estético. Para auxiliar nessa questão, utilizaremos como aporte teórico as contribuições de Leminski (2014, p. 23), o qual compreende que a arte “[...] volta-se contra o mundo utilitário que a cerca, negando-o, criticando-o como um não objeto feito de antimatéria”. Na Idade Média, por exemplo, explica o escritor, a atividade artística e literária tinha como finalidade um princípio educativo e edificante, subordinado à salvação da alma dos fiéis. Assim sendo, os deveres morais eram o princípio da obra literária; ou seja, ela era expressão de uma norma, devendo sobretudo contribuir na luta contra o pecado. A partir do Renascimento, surge uma nova concepção de arte e literatura que não mais partia de princípios da moralidade ou da pedagogia. É nesse momento que se constrói uma arte “[...] voltada apenas para o ‘delectare’: nasce o conceito de ‘Beleza’, o específico artístico, independente de metas didáticas ou balizas éticas” (LEMINSKI, 2014, p. 23). Por meio da Revolução Francesa e do Antigo Regime é que acontece a dissolução do equilíbrio entre o autor e o público e, a partir de então, o escritor se vê entregue aos ditames do mercado. Já na França, durante o século XIX, foi formulada a ideia da arte pela arte através dos poetas parnasianos e simbolistas. De acordo com Leminski (2014, p. 24), “[...] sua formulação foi sentida pelos artistas como uma verdadeira inovação, a libertação da arte de quaisquer compromissos com o não artístico, a moral, a política, a exaltação patriótica, a tradição nacional, o Bem, a Verdade”. A própria poesia moderna teve sua evolução conquistada por conta dos cultores da arte pela arte, como Baudelaire ou Mallarmé. Tal feito se deu graças a esses poetas, que libertaram a poesia da moral e do patriotismo, fazendo-a avançar até os extremos limites da linguagem, surgindo, então, a arte pela arte. Segundo Leminski (2014), a arte pela arte decorre da sobrevivência da arte em uma sociedade regida pelo mercado.

Por essa razão, boa parte da melhor poesia deste século é poesia sobre poesia, poesia crítica, poesia tendo o próprio poeta como objeto de inspiração. Metalinguagem, como se diz no jargão técnico. Mesmo quando tem uma

“motivação moral” por trás (o que é inevitável, já que o homem é um ser político, logo moral). (LEMINSKI, 2014, p. 25)

Em concordância com o autor, entendemos que função da arte em um mundo dominado pela burguesia se restringe em ser ornamento e mercadoria. A burguesia conseguiu saudar a liberdade formal da arte moderna por meio de sua compra e a transformou em mero artesanato, tanto que “[...] qualquer artista bem-informado de hoje sabe que a arte já acabou, o que continua existindo é artesanato (ou industrianato)” (LEMINSKI, 2014, p. 25). Todavia, a literatura é uma arte que resistiu com certo vigor à comercialização burguesa, pois é composta pela matéria-prima da palavra e da poesia em especial, sendo esta, por sua vez, o lugar onde a palavra alcança sua vigência máxima substantiva. A palavra, diferentemente da cor e do ícone, não é a-moral ou a-política. Ela faz parte de um idioma particular e historicamente construído que foi também determinado no espaço e no tempo. A palavra é “[...] o mais pesado lastro coletivo que o homem pode carregar” (LEMINSKI, 2014, p. 24). O uso da palavra provoca muitos subsignificados e sentidos; por conta disso, ela é política e ética. Talvez por essa razão é que seja difícil reduzir a poesia à mercadoria. O valor da palavra está na poesia; ela não se vende e seu destino é ser outra coisa que vai além da mercadoria e do mercado. Segundo Leminski (2014, p. 26), “[...] a poesia, afinal, é a última trincheira onde a arte se defende das tentações de virar ornamento e mercadoria, tentações a que tantas artes sucumbiram prazerosamente”. Ao ser transformada em mercadoria, a arte se torna nada e “[...] os teóricos da ‘arte pela arte’ apenas recolheram essa maldição. E lhe deram sinal positivo. Desde então, a arte está em conflito direto com o mundo. A melhor arte do século XX é um gesto contra o mundo que a rodeia. Uma negatividade” (LEMINSKI, 2014, p. 26-27).

Já a literatura russa do século XIX, ainda segundo Leminski (2014, p. 27), se configura como moral, “[...] é a consciência social do povo russo, uma literatura de acusação e denúncia, de resistência e responsabilidade coletiva”. Os escritores russos daquele período reagiram contrariamente ao moralismo forçado da censura czarista, impondo um moralismo oposto. Percebe-se que há, de certa forma, uma convergência com os princípios da arte medieval, a qual também partia de princípios morais. Foi essa visão de arte que prosseguiu em toda a era soviética e impregnou a estética e a poética do socialismo em geral. De acordo com Leminski (2014, p. 28), “[...] uma postura ideológica marxista do mundo parece ser indissociável de uma visão utilitária e utilitarista da arte, nas antípodas da ‘arte pela arte’”.

Todavia, segundo o autor em menção, foi graças a Theodor W. Adorno que a visão marxista da arte pode prosseguir para “[...] uma espécie de síntese dialética entre o inutilismo da ‘arte pela arte’ e o compromisso ético e político de viver revolucionariamente uma dada circunstância histórica” (LEMINSKI, 2014, p. 28).

Para Adorno, a grandeza da arte está em sua capacidade de resistir ao estatuto de mercadoria, em situar-se no mundo como um “objeto não identificado”. Em sua recusa de assumir a forma universal da mercadoria, a arte, a obra de arte é a manifestação, em seus momentos mais puros e radicais, de uma “negatividade”. Ela é “a antítese da sociedade”. A antítese *social* da sociedade. (LEMINSKI, 2014, p. 28, grifo no original)

Outro ponto que chama a atenção e que perpassa todas as normativas que a Base propõe para o texto literário e que também podemos ligar à discussão sobre os conhecimentos estéticos corresponde à diversidade, porque, segundo o documento, o ensino do texto literário precisa levar em consideração a diversidade de gênero, como podemos identificar a seguir:

[...] romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas autores. (BRASIL, 2017, p. 187)

E também traz uma visão da literatura como um campo que corrobora o exercício da empatia e do diálogo, visto que, segundo o entendimento da Base, ela permite o contato do sujeito com valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos para que compreendam os diferentes modos de ser e estar no mundo e reconheçam o que é diverso, respeitando e valorizando o que é diferente, conforme coloca o excerto abaixo:

[...] destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer a *compreender modos distintos de ser e estar no mundo* e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e *valorização do que é diferente*. (BRASIL, 2017, p. 139, grifos no original)

Ao que parece, essa visão de literatura está fundamentada em uma crença de que uma sociedade leitora é uma sociedade solidária, como aponta Britto (2003). Para deixar claro o que queremos dizer, retomamos a discussão do autor quando este menciona que uma das características dessa representação de leitura está no fato de que as pessoas se tornariam melhores e libertas do estado de alienação caso se tornassem verdadeiras leitoras. Britto (2003, p. 103) adverte, no entanto, para o fato de que supervalorizar a leitura como uma espécie de comportamento sempre saudável e desejável conduz para “[...] que se perca completamente a crítica histórica e a percepção de que a leitura tem sido muito mais instrumento de dominação (as classes dominantes sempre tiveram a

escrita a seu serviço) do que a redenção de pessoas ou de povos”. Desse modo, considera-se que a leitura, especificamente da literatura, não torna a pessoa melhor, pior ou mais solidária.

Essa questão de colocar a literatura como um bem em si também remete ao caráter subversivo presente tanto na arte em geral quanto na literatura. Tal caráter subversivo que mencionamos é aquele que, segundo Cantarin e De Almeida (2017, p. 138), decorre da infidelidade da leitura, que rompe com os ditames dos regimes totalitários, que prescinde de um método de ensino de literatura condenado ao impressionismo superficial e que

[...] em tempos sombrios, nos quais os apologistas de uma certa “escola sem partido” alcançam poder e projeção impensáveis na sociedade brasileira, mais do que nunca é tempo de questionar o porquê de alguém pretender a leitura do outro. Mais que nunca, ensinar que a poesia e a literatura em geral concentram ideias de infidelidade e subversão se faz urgente nas nossas escolas.

Assim sendo, vale lembrar que compreendemos que a literatura forma a personalidade dos sujeitos, mas não conforme estipulam as convenções, e sim de acordo com a força indiscriminatória da própria realidade. Portanto, a literatura pode ser do mesmo modo tanto um fator de perturbação quanto de risco para aqueles que seguem os padrões oficiais, porque ela “[...] não corrompe e nem edifica, mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2011 [1988], p. 178).

Na habilidade número EF67LP27 da BNCC, é proposto que se trabalhe com os estudantes de forma a eles analisarem o texto literário, além de outras manifestações artísticas, como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas, e que percebam as referências explícitas e implícitas em outros textos, como personagens, temas, recursos literários e semióticos. Já na habilidade EF67LP29 é proposto que se identifique, no texto dramático, “[...] personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência” (BRASIL, 2017, p. 169). Todas essas habilidades são importantes para a formação humana dos sujeitos, porque de alguma forma correspondem aos conhecimentos estéticos. Todavia, o que chama a atenção, é a importância dada ao que é diferente e diverso, sobretudo na forma de meios de circulação.

Não se trata de se opor totalmente ao que a BNCC resguarda para a diversidade, até porque, conforme aponta Candido (2011 [1988], p. 184), “[...] um texto literário é constituído por textos de qualidade alta e textos de qualidade modesta, formando no conjunto uma massa de significados que influi em nosso conhecimento e nos nossos sentimentos”. No entanto, por outro lado, precisamos deixar registrado que a ênfase na diversidade pode levar a questões da imediatividade e do utilitarismo, as quais de certa forma se pautam na lógica da pós-modernidade.

Fritzen (2019) aponta que a pós-modernidade, ao mesmo tempo em que denuncia o totalitarismo, se colocando em contraposição a ele, elegendo a pluralidade como seu centro, leva também a um relativismo moral e cultural. De acordo com o autor, se recuperarmos o conceito de pós-modernidade, entenderemos que sua estrutura rasura a tradição, relativiza os valores e dificulta o entendimento dos vários níveis de elaboração da cultura e da literatura. Fritzen (2019) afirma, ainda, que, para essa perspectiva filosófica, a multiplicidade é um valor que exige uma certa destruição de toda narrativa que se guiou na identidade civilizacional eurocêntrica. Assim, apenas as identidades difusas e múltiplas que buscam a legitimação são as que restam. Todavia, ao mesmo tempo em que isso é positivo, de alguma forma, para alguns grupos invisibilizados, por outro o relativismo provoca insegurança a outros grupos e, “[...] por um efeito reacionário, a reivindicação de identidades totalitárias – nacionalistas, religiosas, raciais etc. – também ganha visibilidade no mundo contemporâneo, oferecendo uma falsa sensação de pertencimento pela identificação de um inimigo contra o qual combater” (FRITZEN, 2019, p. 88).

Seguindo na mesma direção da diversidade, em outra passagem, esse ponto crucial fica ainda mais evidente:

Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento de letra. (BRASIL, 2017, p. 157)

Nota-se que, sob o ponto de vista da pós-modernidade, há uma diluição da dialética entre a cultura popular e a erudita; a hegemonia circunda a cultura de massa “[...] naquilo que pode ter de mais digerível e passível de esquecimento que se tornou hegemônica nos mais diferentes extratos socioeconômicos pelo efeito da globalização” (FRITZEN, 2019, p. 89). Tal configuração cultural leva a uma avaliação negativa quando se propõe formar leitores com maior capacidade crítica, uma vez que a leitura de objetos culturais de massa leva à crise da memória e do cânone e, conseqüentemente, do modo como os sujeitos se relacionam com o passado.

De um lado, a memória como valor, “instância de fixação daquilo que nos identifica e estrutura o nosso modo de ser civilizacional” (REIS, 2007, p. 76), padece com os processos de transfiguração cultural provocados pelos movimentos do capital globalizado. De outro, o cânone, enquanto instância de formação de grandes leitores pelo caráter de compreensão crítica do patrimônio cultural que pode oportunizar, é objeto de críticas as quais já nos reportamos. (FRITZEN, 2019, p. 90)

Nos dias atuais, presencia-se a desconstrução das grandes narrativas a favor de uma nova forma de narrar o passado, que se fundamenta na crítica ao totalitarismo, identificado na relação entre metrópole e colônia, branco e negro, mulher e homem etc. Não nos opomos a esse processo crítico, pois ele é necessário; contudo, é preciso também ter cuidado, porque seu discurso pode “[...] identificar a narrativa de avaliação superior de determinadas obras literárias somente como um resultado de instâncias político-ideológicas, relativizando todo valor estético” (FRITZEN, 2019, p. 90). Ademais, não podemos esquecer que “[...] controlar a memória dos homens é controlar seu futuro porque lhes impede de contrapor outros mundos ao mundo que têm” (FRITZEN, 2019, p. 91).

Dentro da perspectiva pós-moderna, outra questão também estabelecida no currículo escolar e que reflete no ensino de literatura corresponde à importância dada aos gostos e interesses particulares dos alunos, para que tenham a oportunidade de expressar sua opinião e criar um sentido na transmissão de seu pensamento. O que se projeta, portanto, é a liberdade dos educandos de expressar seus pensamentos. Assim sendo, não se concebe mais a relação professor-aluno como a relação de um mais experiente incidindo na formação de um menos experiente em relação a, ao menos, uma dimensão do conhecimento humano. Secundariza-se a formação do professor e os conhecimentos que os alunos devem aprender, e o que se sobressai em sala de aula é ouvir e socializar a compreensão de mundo do aluno. O que as teorias da pós-modernidade desconsideram (ou minimizam) é que ouvir o aluno deveria servir sobretudo para compreender em qual patamar de conhecimento e desenvolvimento ele se encontra, de qual repertório cultural ele já se apropriou, para que possa superá-lo e ascender em seu desenvolvimento humano.

Neste cenário de respeito às individualidades e particularidades do aluno para que possa ter a liberdade de se expressar, o ensino de literatura perde seu sentido de patrimônio cultural e passa a ter como função ser “[...] fonte de legitimação de acordos e condutas sociais” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 23). Assim sendo, sua preocupação volta-se para o conhecimento e inter-relacionamento das linguagens verbais e não-verbais e, sobretudo, entra em cena no ensino de língua a primazia das multimídias. A informática deixa de ser reconhecida como uma ferramenta da linguagem verbal para se tornar linguagem, e a própria linguagem passa a ser compreendida apenas como “[...] um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 24). Todas essas mudanças refletem no ensino de literatura. Uma vez constituído o componente curricular do ensino de língua, tanto a língua quanto a literatura deixam de lado seu caráter de portadoras e transmissoras de conteúdos culturais para serem tornarem lúdicas, prazerosas e situadas localmente apenas.

O que salva a literatura no cenário pós-moderno e capitalista é sua forma como disciplina escolar e universitária. A grande questão é que seu ensino não está sendo transmitido de forma

efetiva, condizendo com sua essência. Ensinar literatura nas escolas está longe de ser uma prática prazerosa e lúdica; é uma atividade que requer esforço e tempo, pois, segundo Perrone-Moisés (2006, p. 27-28), se ensina literatura

[...] porque ensinar literatura é ensinar a ler, e sem leitura não há cultura; 2) porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; 3) porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; 4) porque a literatura é um instrumento de conhecimento e de autoconhecimento; 5) porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outros mundos, outras histórias e outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seus contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é um motor das transformações históricas; 6) porque a poesia capta níveis de percepção, de fruição e de expressão da realidade que outros tipos de texto não alcançam.

Dessa maneira, deve ser mantida a literatura nos currículos escolares não por mera formalização de seu apreço histórico, mas pelo fato de sua leitura ser complexa e exigir do leitor uma bagagem de aprendizagem iniciada na juventude.

Seguindo na mesma direção, não podemos deixar de lado o fato de a Base também dar relevo à cultura digital e ao texto multissemiótico, mesmo privilegiando, em tese, a escrita – o que o documento trata como ‘letramento de letra’<sup>4</sup>. Repetimos o trecho em que isso aparece: “[...] o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento de letra” (BRASIL, 2017, p. 157). Sobre essa questão, fazemos menção novamente a Reis (apud Fritzen, 2019) quando discute sobre a cultura imagocêntrica. De acordo com o autor, atualmente vivemos em um tempo em que a imagem tem mais espaço nas práticas comunicativas do que a letra. Tal fator gera transformações das quais não se sabe o alcance, porque se vive nos dias de hoje esse processo de mudança entre a letra e a imagem. Todavia, evidencia-se que tais mudanças acarretam consequências para o modo como as pessoas produzem e se relacionam com a cultura, uma delas, sublinha Fritzen (2019, p. 84), refere-se à “[...] transformação no valor e função das Humanidades, posto que um novo regime comunicativo se instaura pelo predomínio das novas mídias na experiência cotidiana”. Uma das características da cultura

---

4 Cabe fazer um apontamento sobre o que se concebe por ‘letramento de letra’ no âmbito do documento em análise. Os estudos de letramento, originários da antropologia da linguagem, têm como um dos objetivos a compreensão do desenvolvimento social juntamente com a expansão do uso da escrita (KLEIMAN, 2008). Primeiramente, para se ter tal compreensão de letramento como atividade que envolve a prática social de escrita, é necessário delimitar sua definição. Para isso, utilizamos os preceitos teóricos de Kleiman (2008, p. 18-19), segundo a qual “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Dessa maneira, quando a Base privilegia o ‘letramento de letra’ ao lado da cultura digital, ela está deixando de lado o fato de que o letramento justamente trata dos usos sociais da escrita, ou seja, do uso da ‘letra’ na sociedade.

imagocêntrica é tornar possível a imersão das pessoas a um turbilhão de seus exemplares, os quais são oferecidos constantemente. Em contrapartida, as imagens produzem dispersão, “[...] porque pelo seu bombardeio insistente não há demora na avaliação mais criteriosa de suas significações” (FRITZEN, 2019, p. 85). A cultura imagocêntrica também facilita a comunicação de conteúdos por meio de imagens, pois elas apresentam leveza, simplicidade e apelo gratificante. Todavia, mesmo parecendo ser um cenário positivo, não se pode deixar de lado a crítica desse formato cultural, pois, de acordo com Fritzen (2019, p. 85), “[...] essa simplificação da linguagem não ocorre sem que a contrapartida da modelação autoritária ocorra”.

Em consonância com o autor, no apogeu dos meios de comunicação, a circulação imagética se presta muito facilmente a cooptar desavisados para a defesa dos interesses que não são os seus. Essa característica simplificadora e fragmentária da cultura imagocêntrica coloca a necessidade de fornecer a capacidade analítico-crítica de seu funcionamento e alcance político, uma vez que o desconhecimento de sua especificidade pode ocasionar a manipulação de toda ordem.

Fritzen (2019, p. 91) traz as contribuições de Umberto Eco para se referir à linguagem utilizada pelo regime totalitário, a qual é caracterizada como “simples, com uma sintaxe primária e vocabulário reduzido”. Pode-se fazer um paralelo dessas características com aquelas mencionadas em torno da cultura imagocêntrica, visto que a linguagem simples não exige do leitor esforço de compreensão e, eximida do seu alcance semântico e sintático, impossibilita a liberdade de pensamento e propicia seu controle. Exemplo disso são os textos escolares nazistas ou fascistas, que eram baseados em um léxico pobre e uma sintaxe básica, que tinham por finalidade limitar a capacidade dos sujeitos para um raciocínio complexo e crítico.

Após analisarmos o texto literário na BNCC, parece possível afirmar que, por mais que a Base se respalde em uma educação literária que tenha como objetivo a formação humana, os exemplos que ela dá para atingir tal propósito se parecem voltados ao utilitarismo e ao imediatismo. Essa constatação se revela, sobretudo, nos exemplos previstos para as práticas de leitura de obras que têm como cunho o entretenimento, já que, como foi debatido e discutido, o entretenimento é uma forma de alienação usada pelos grupos dominantes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou analisar a(as) concepção(ões) de leitura de texto literário na BNCC. Para isso, tomamos como objeto de análise o último documento normativo elaborado pelo governo brasileiro voltado para a educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A questão que guiou a pesquisa foi: **qual(is) é(são) a(as) concepção(ões) de leitura de texto literário na BNCC?** Dessa maneira, nosso objetivo geral foi analisar quais **as concepções prevaletentes para a leitura do texto literário em Língua Portuguesa/Anos Finais na BNCC (2017) e se estão ocupadas em garantir que tipo de apropriação para que ideal de formação dos indivíduos.** Uma de nossas preocupações era entender se as propostas voltadas à leitura do texto literário, advindas da BNCC, estão ocupadas em garantir aos indivíduos o acesso a um conjunto de aprendizagens que visem o desenvolvimento humano de forma crítica e enriquecedora dos estudantes.

Como aporte teórico, utilizamos a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, fundamentos que entendem que o fator determinante e originário do complexo psiquismo humano corresponde à atividade vital humana – o trabalho –, compreendido como atividade que desenvolve o ser. Mencionamos também que tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica se fundamentam na perspectiva filosófica marxista, que defende que é o trabalho o ponto de partida que desenvolve o ser humano.

De acordo com tal fundamentação, a escola é o local em que os sujeitos se apropriarão dos objetos culturais criados pelos seres humanos ao longo das gerações. É por meio dos conteúdos escolares que os sujeitos terão a oportunidade de ascender cognitivamente, indo em direção ao pensamento que capte o real para além de suas aparências fenomênicas (MARTINS, 2016). Retomando o que dissemos na Introdução, o ensino escolar que corrobora para a formação e o desenvolvimento de todos os processos funcionais é aquele que desponta como condição imprescindível ao desenvolvimento do pensamento.

Dentro dessa perspectiva, buscamos evidenciar ainda, nesta dissertação, a importância do texto literário para a constituição do pensamento, uma vez que, como uma das expressões de arte, ele tem um papel importante de proporcionar aos indivíduos a apropriação de diferentes formas socialmente mais desenvolvidas de sentir (DUARTE, 2021). A arte eleva a subjetividade a um nível superior e, por conta disso, contribui para o processo de desenvolvimento humano. Reiterando o que Duarte (2021, p. 78) diz, por meio da arte, “[...] a personalidade se objetiva como uma síntese entre o singular e o universal e entre o subjetivo e o objetivo”. Assim, entendemos que “[...] toda

obra de arte é uma totalidade que reflete, em sua particularidade, a dialética entre singularidade e universalidade” (DUARTE, 2021, p. 78).

Assumimos, nesta pesquisa, como fundamento metodológico, a perspectiva marxista. À luz dele, explicamos que, para pensar a respeito das concepções de leitura de texto literário na BNCC, seria necessário levar em consideração a sociedade econômica vigente, porque é a estrutura econômica a base sobre a qual se levantam as formas sociais de consciência, e a(s) concepção(ões) de leitura de texto literário na BNCC corresponde(m) a uma dessas formas determinadas pela consciência. Além disso, evidenciamos que é preciso levar em consideração que a estrutura econômica está emersa na totalidade da realidade e esta, por sua vez, não é constituída apenas das formas de produção, mas também de um complexo de relações sociais estabelecidas pelos homens.

Para a teoria marxiana, as leis que regem a realidade não são naturais; elas são produto do processo histórico e social criado pelos homens. Conforme vimos em Lessa e Tonet (2019), a realidade é criada a partir da capacidade que o homem tem de transformar a natureza e a si próprio. Vimos, ainda, que é o trabalho o fundamento da articulação entre o mundo dos homens com a natureza. É através do trabalho que os seres humanos constroem materialmente a sociedade e também constroem a si próprios como indivíduos. Nesse ínterim, entendemos, por meio do pensamento marxista, que o processo social demonstra como resultado o sujeito do conhecimento e ele está imerso nas relações sociais, as quais passaram por diferentes mudanças por conta da divisão das classes sociais. Por meio de Lessa e Tonet (2019), vimos ainda que o conhecimento e a prática social apresentam uma relação íntima, que a realidade é composta por essência e aparência e que é o objeto que assume uma prioridade sobre o sujeito no processo de conhecimento. Logo, são os próprios indivíduos pertencentes às classes sociais que produzem o conhecimento.

Apresentamos, por meio de Andery et al. (1996), que os homens produzem, de diferentes formas, ideias referentes aos conhecimentos sobre o mundo e tais conhecimentos exprimem as condições materiais de um dado momento histórico. Uma dessas formas de conhecimento é a ciência, a qual apresenta como característica a tentativa do homem em entender e explicar de forma racional a natureza.

Explicamos, por meio de Kosik (1985), que o conhecimento decompõe o todo separando a essência dos fenômenos e por meio dessa separação apresenta o caráter específico da realidade. O mesmo pensador também revela que é o pensamento dialético, em seu movimento, que procura abordar a realidade distinguindo a representação do conceito, o mundo da aparência do mundo da realidade, a práxis utilitária cotidiana dos homens da práxis revolucionária da humanidade.

No que compete ao contexto social capitalista, foi apresentado que uma alternativa científica que rompe com os interesses do capital precisa levar em conta o sujeito como produtor de conhecimento e seu objeto de estudo submetido às condições e determinações históricas que advêm

do momento em que o conhecimento está sendo produzido. Desse modo, será possível reconhecer que o conhecimento e o processo de sua elaboração são determinados por condições históricas e, por conta disso, estão ideologicamente comprometidos. É nessa concepção de fazer científico que o método marxiano se respalda (KOSIK, 1985).

Após discutirmos a metodologia que respaldou a elaboração da presente pesquisa, ativemo-nos a apresentar os fundamentos teóricos que circundam a BNCC, a fim de relacionar o que os fundamentos contidos nessas teorias resguardam para a leitura de texto literário. Apresentamos o quadro geral das correntes pedagógicas que dominaram e dominam o cenário educacional no Brasil, vinculando a elas o papel do ensino de leitura de texto literário. Tal quadro geral serviu para entendermos que os fundamentos teóricos contidos na pedagogia das competências, especialmente no que compete à leitura de textos literários, estão enraizados nos mesmos pressupostos das correntes pedagógicas hegemônicas, como a pedagogia tradicional, a Escola Nova e a pedagogia tecnicista. Nos propusemos a olhar com mais afinco para a Escola Nova e a pedagogia tecnicista por conta dos pontos de convergência entre os princípios pedagógicos que regem as duas perspectivas, os quais dizem respeito ao enaltecimento da aprendizagem que o indivíduo realiza por si mesmo. Tanto a teoria do “aprender a aprender” – Escola Nova – quanto do “aprender a fazer” – pedagogia tecnicista – seguem essa mesma ordem de educar a partir dos interesses particulares do aluno, com a única ressalva de que a pedagogia tecnicista prioriza o processo e o meio, e a pedagogia escolanovista a obtenção de conhecimento pelo educando.

Ao longo desta dissertação, buscamos destacar o fato de que os princípios norteadores do “aprender a aprender” defendem a ideia de que o indivíduo se desenvolverá à medida em que for exposto ao meio em que vive, sem que haja interferência de forças externas que possam dificultar tal desenvolvimento. Compreendem o desenvolvimento humano como algo natural. Por meio de Piaget (1990), apresentamos a teoria construtivista que está ligada ao ideal naturalizante e mostramos também como essa teoria explica de modo experimental e “científico” a adaptação cognitiva do indivíduo ao meio. Para Piaget (1990), é somente por intermédio da compreensão das raízes orgânicas que se desvendarão os mistérios da epistemologia genética. Na teoria da epistemologia genética, conclui-se, então, que há uma convergência entre a gênese e o desenvolvimento do pensamento científico, e essa consonância estaria relacionada ao papel das operações do sujeito acompanhado das atribuições das estruturas operatórias aos objetos. Diferentemente dessa teoria, entendemos que o princípio de adaptação desconsidera as contribuições dos produtos históricos e culturais para o desenvolvimento dos sujeitos e se as teorias pedagógicas que levam em conta a teoria do “aprender a aprender” seguem os mesmos princípios, então elas também então elas também desconsideram ou consideram pouco a importância do papel cultural na formação psíquica do sujeito.

Apresentamos na continuidade da revisão teórica do estudo a visão pós-moderna e neoliberal somada aos princípios construtivistas, a qual defende a ideia de que as relações humanas são determinadas por acontecimentos causais, fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. Vimos que é por meio dessa concepção que surge, no meio pedagógico, a crença de que os conhecimentos são adquiridos pelos sujeitos a partir de sua referência espacial. Discutiui-se que, de acordo com as teorias pós-modernas, cada cultura seria constituída por conhecimentos próprios sobre diversos assuntos, não tendo espaço para um consenso de que haveria, dentro desse conjunto de culturas, conhecimentos certos e errados. Aplicando esse princípio à esfera escolar, entende-se que a escola não deve impor certo conhecimento em detrimento de outro na prática pedagógica, porque precisa entender sua colocação em determinada cultura. Mostramos, também, que, para Duarte (2010), os efeitos do ideal pós-moderno na educação escolar são devastadores, porque impactam negativamente nas discussões sobre currículo, uma vez que, juntamente com esse discurso de validação da cultura e do respeito às diferenças de cada um, propaga-se ainda mais o irracionalismo e o anticientificismo.

Na Seção 3.3, apresentamos a teoria das competências, que serviu de apoio para compreendermos o cenário atual em que se encontra a educação sob os critérios da BNCC e para entendermos como se apresenta a leitura texto literário nos currículos escolares. Por meio das descrições da teoria das competências realizadas através de Amaral (2016), entendemos que essa teoria foi criada por meio da influência dos interesses neoliberais. Ela apresenta um fundamento pautado no construtivismo de Jean Piaget e identificam-se vários princípios alinhados às tendências do escolanovismo e da pedagogia tecnicista. Dessa retomada, depreende-se que a finalidade dessas correntes pedagógicas é formar indivíduos para exercerem comportamentos que correspondem aos interesses da classe burguesa e, por conta disso, propõem um ensino voltado para a crença de que são os próprios indivíduos responsáveis por suas necessidades e condições de vida, afastando a responsabilidade do poder econômico na vida das pessoas.

Na Seção 3.4, última do capítulo teórico, apresentamos as pedagogias contra-hegemônicas e seus princípios pedagógicos. Buscamos dar destaque ao fato de que tais correntes tiveram seu surgimento consoante ao pressuposto de orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. Nessa retomada, deu-se enlevo a que o fundamento das correntes contra-hegemônicas circundou na união de ideias que eram até certo ponto divergentes entre si. Desse modo, elas podem ser elencadas segundo duas perspectivas, conforme delinea Saviani (2008). Uma delas centra-se no saber do povo e na autonomia de suas organizações, buscando transformar as escolas em espaços de expressão das ideias populares e ao exercício da autonomia popular (SAVIANI, 2008), enquanto a outra perspectiva tinha como

centralidade a educação escolar, dando valor ao acesso das camadas populares aos conhecimentos sistematizados.

As tendências pedagógicas do primeiro grupo estavam ligadas à concepção de educação libertadora de Paulo Freire, aproximando-se aos ideais defendidos pela Igreja e pela teologia da libertação. Elas também apresentavam uma relação estreita com as concepções libertárias que surgiram do movimento anarquista. Dentre as correntes que se aproximam do primeiro grupo, apresentamos a pedagogia da “educação popular” e a pedagogia da prática social. Em relação à segunda tendência, vimos que se estreita à orientação teórica do marxismo, no entanto, as próprias correntes fundamentadas no marxismo continham diferenças epistemológicas, dentre elas apresentamos a pedagogia crítico-social e a pedagogia histórico-crítica. Uma das diferenças que mostramos entre essas duas correntes pedagógicas do segundo grupo está no fato de que a pedagogia crítico-social tinha como concepção de aprendizagem a ideia de que já existe uma estrutura cognitiva em que o professor pode apoiar-se, cabendo ao próprio discente prover, caso essa estrutura não seja dada. Já a pedagogia histórico-crítica fundamenta-se em princípios filosóficos do materialismo histórico-dialético e entende que é a prática social a parte central da prática pedagógica. A implementação dessas correntes apresentadas não teve sucesso em relação à sua implementação, porque, como vimos, a assunção do neoliberalismo como forma de governo, em união com o neoconservadorismo, acabou promovendo uma reforma educativa em diversos países, tendo em vista os interesses financeiros.

No quarto capítulo, apresentamos a análise documental da BNCC. Tal capítulo foi dividido em duas seções: a primeira refere-se à concepção de língua e leitura apresentada no documento e a segunda trata especificamente do texto literário. Na primeira seção, vimos que a BNCC assume como concepção de língua a perspectiva enunciativa-discursiva, na qual a língua é compreendida dentro do processo de interação entre os falantes. Todavia, mostramos também que a posição da Base em conceber a língua segundo essa perspectiva pode levar a um conflito epistemológico, uma vez que tanto as perspectivas pós-modernas quanto as do materialismo histórico podem ser próximas em sua concepção de língua, porém a primeira se filia a um posicionamento filosófico contrário à tradição metafísica ou, até mesmo, à tradição científica, que busca entender o objeto e as partes que o constituem, se colocando a favor de um posicionamento linguístico que leve em consideração os problemas imediatos, em certa medida, tentando resolvê-los. A segunda concebe a língua como produto do trabalho social, ou seja, ela é trabalho ao mesmo tempo que instrumento.

Quando apresentamos que para a BNCC o texto assume centralidade como unidade de trabalho e sempre relacionado a seus contextos de produção, em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses, mostramos, através de Chraim (2022), que tal perspectiva apresenta alguns pontos que precisam ser olhados com mais cautela. Por meio da

autora, vimos que a língua escrita requer certo esforço do estudante para ser aprendida. Tal esforço foi rebatido por teorias construtivistas que defendiam que a língua deveria ser aprendida por meio de seu uso e seu contexto de uso. Todavia, destaca-se que, ao se levar em conta somente os usos sociais da escrita, corre-se o risco de aniquilar uma das características da escrita que é o de ser um sistema que só pode ser compreendido por meio da instrução formal. Além disso, como foi apresentado durante esta dissertação, a teoria construtivista se aproxima muito dos estudos do letramento, que, como vimos, também considera os usos sociais da escrita, além de valorizar os conhecimentos cotidianos já consolidados pelos estudantes, colocando em segundo plano o ensino escolar que tem por característica formar para que entendam a realidade de forma profunda. Para nós, não há conhecimentos que pertencem apenas a uma esfera social, pois todo conhecimento é produto da atividade intelectual do ser humano e foi produzido ao longo da história. À escola, cabe a função de socializar esses conhecimentos, independentemente de fazerem parte de determinada classe social.

Evidenciamos também que, contraditoriamente, já visão da teoria das competências que defende que os conteúdos escolares devem ser mobilizados para que os educandos ajam eficazmente em determinadas situações, acreditamos que sua função primordial é a de transmitir a visão de mundo veiculada por tais conhecimentos aos estudantes.

Também mostramos que, quando a BNCC propõe que a leitura deve estar a serviço da ampliação e participação em práticas de diferentes esferas da atividade humana, levando em consideração apenas os conhecimentos que serão mobilizados para atingir determinado objetivo dentro da sociedade, consideramos que está se assumindo uma posição em prol dos interesses capitalistas. A leitura para nós precisa ser compreendida para além do imediato e deve desenvolver em cada sujeito a potencialidade do conhecimento humano, como vimos em Britto (2012). Ao se tomar a leitura apenas sob o viés de ser mobilizada para atingir um determinado objetivo dentro da sociedade, parece estar tendo uma certa despreocupação com os conhecimentos que levarão os sujeitos à formação humana.

Tal perspectiva de mobilização de conhecimentos em prol de atividades que estão presentes na esfera cotidiana leva também à discussão sobre letramento. A BNCC, como buscamos demonstrar, se afasta de uma educação linguística que tenha por objetivo promover uma formação emancipatória dos sujeitos e se aproxima de uma formação linguística mais voltada para a prática e os usos cotidianos. Para nós, tal relação tem como pano de fundo a lógica do capital, a qual tem como premissa que a grande parcela da população não tenha acesso aos bens culturais providos pela escrita, porque segundo seu fundamento não é necessário que determinada parcela da população tenha acesso a certos bens culturais, pois fazem os sujeitos se questionarem sobre sua posição no meio social e sobre a sua condição de vida, o que acaba corrompendo os interesses do capital. Novamente, remetendo a Britto (2012, p. 89), entendemos que, para o capitalismo, “[...] o que está

em foco não é o conhecimento, mas a capacitação genérica, de forma a tornar a pessoa apta para agir em conformidade com as determinações do sistema”. Dessa forma, ao delimitar que o componente de Língua Portuguesa precisa proporcionar aos estudantes experiências que ampliem os letramentos e a participação dos sujeitos nas diversas práticas sociais que são constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens, entendemos que a BNCC parece estar alinhada a esses mesmos propósitos da classe dominante.

Vimos também que, quando a BNCC coloca ao lado do texto escrito os textos orais e multissemióticos, entendemos que há uma certa secundarização do ensino da escrita e de suas formas mais desenvolvidas, colocando tal ensino num patamar de mais uma modalidade dentre tantas outras. Diferentemente dessa posição, para nós, a disciplina de Língua Portuguesa precisa estar em acordo com a ampliação do acesso dos estudantes aos objetos mais desenvolvidos da cultura escrita. Assim, entendemos que as outras manifestações que não do texto escrito também são importantes para a formação humana, mas colocá-la junto do ensino da escrita supõe processos intelectuais diferentes, que em alguma medida podem ser mais complexos e articulado com a leitura do texto, mas ainda não correspondem à leitura do texto escrito em si.

Para nós, a leitura a ser ensinada na escola é entendida como uma ação intelectual e cultural e está vinculada à história. Por conta disso, necessita de um esforço maior do leitor. Por ser uma ação intelectual, ela não é acúmulo de informações, como pondera Britto (2012), mas sim representação da realidade presente no texto escrito. Dessa maneira, a leitura é um valor cuja essência não é original do sujeito, mas sim uma articulação do conjunto de valores e saberes socialmente dados.

Na Seção 4.2, trabalhamos especificamente com o texto literário. Identificamos, inicialmente, que, na BNCC, ele está situado de modo articulado às práticas de linguagem, a saber: leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, e dentro de um dos campos de atuação, o campo artístico-literário. De acordo com a BNCC, os campos de atuação se organizam desse modo porque evidenciam a contextualização dos conhecimentos escolares, e tais práticas são derivadas de situações da vida social e precisam estar situadas em contextos significativos para os estudantes.

Registramos, por meio de Candido (2011 [1988]), que a literatura é um direito humano e universal e por conta disso todos os sujeitos devem ter acesso a ela para que possam desenvolver-se intelectualmente, humanizando-se através do contato com a produção estética produzida pelo homem.

Outro ponto que foi enfatizado refere-se ao papel da escola em buscar por um trabalho que tenha como objetivo proporcionar a leitura do texto literário fundamentada na premissa do desenvolvimento do conhecimento estético e não apenas utilizar a literatura como instrumento para

obtenção do conhecimento teórico da realidade, mesmo que o conhecimento estético abranja também isso. Conforme postulou Leminski (2014, 24), a literatura corresponde a uma arte composta pela palavra, esta, por sua vez, não é a-moral ou a-política ela provoca muitos subsignificados e sentidos, por conta disso, ela é política e ética.

Ao nos debruçarmos sobre a elaboração de Kosik (2002 [1976]), entendemos que a obra de arte não é simplesmente o reconhecimento das representações da realidade; ela reconhece a realidade e a cria por meio da beleza e da arte. Também vimos que a realidade é apropriada pelo homem com todos os seus sentidos, os quais reproduzem a realidade e são também produto histórico-social dela. O homem percebe as coisas do mundo por meio dos sentidos e as coisas têm sentido para o ser humano, porque ele tem o poder de criar sentido para as coisas.

Ao discutirmos a questão da literatura em ser um bem em si mesmo, evidenciamos por meio de Cantarin e De Almeida (2017) o caráter subversivo presente nela. Tal caráter subversivo, segundo as autoras, decorre da infidelidade da leitura, que rompe com os ditames dos regimes totalitários, que prescindem de um método de ensino de literatura condenado ao impressionismo superficial. A literatura como colocamos é formadora da personalidade dos sujeitos, mas não de acordo com as convenções, e sim com a força indiscriminatória da própria realidade. Portanto, ela pode ser do mesmo modo tanto um fator de perturbação quanto de risco para aqueles que seguem os padrões oficiais.

Outra questão a que também foi dada ênfase e que está presente na BNCC corresponde à diversidade, a qual se pauta na lógica da pós-modernidade. Vimos, por meio de Fritzen (2019), que a pós-modernidade tem como essência denunciar o totalitarismo, se colocando em contraposição a ele, e elege como seu centro a pluralidade. Todavia, essa posição remete a um relativismo moral e cultural. A pós-modernidade, ao mesmo tempo em que se coloca em oposição ao totalitarismo, rasura a tradição, relativiza os valores e dificulta o entendimento dos vários níveis de elaboração da cultura e da literatura, conforme aponta Fritzen (2019). Vimos ainda que, para essa corrente, apenas as identidades difusas e múltiplas que buscam a legitimação são as que restam.

O discurso da pós-modernidade reflete também no currículo escolar e não obstante no ensino da literatura, uma vez que, ao elevar o interesse da minoria, eleva também a importância dada aos gostos e interesses particulares dos alunos, uma vez que defendem a ideia de que a escola deve oportunizar-lhes expressar sua opinião e criar um sentido na transmissão de seu pensamento. O que está em jogo para a pós-modernidade é liberdade dos educandos em expressar seus pensamentos. Os efeitos dessa ideia para a educação escolar, como vimos, é a de não se conceber mais a relação professor-aluno como uma relação de um mais experiente incidindo na formação de um menos experiente. Além da secundarização da formação do professor e dos conhecimentos que os alunos devem aprender, sobressai em sala de aula o ato de apenas ouvir e socializar a

compreensão de mundo do aluno. Todavia, como colocamos em concordância a Fritzen (2019), é o fato de que as teorias da pós-modernidade minimizam que ouvir o aluno deveria servir para compreender em qual patamar de conhecimento e desenvolvimento ele se encontra, qual repertório cultural ele adquiriu para que possa superá-lo e ascender em seu desenvolvimento humano e não ser o ponto de partida e de chegada para o ensino de literatura.

Diante dos apontamentos mencionados sobre o que analisamos no documento normativo, a BNCC – qual(is) concepção(ões) de leitura de texto literário? –, evidenciamos que o custo da leitura do texto literário com o enfoque da teoria das competências, que fundamenta a BNCC, para a formação dos indivíduos, não leva em consideração uma educação que se proponha formar os sujeitos de maneira omnilateral. Isto quer dizer que, pelo o que destacamos nas análises da concepção de leitura de texto literário na BNCC, o documento normativo deixa a desejar sobre a função de educar em todas as formas, ou seja, não leva em consideração o princípio educativo de produzir em cada indivíduo a humanidade que é produzida de forma coletiva por todo conjunto de homens, parafraseando Saviani (2021 [1983]).

O texto literário corresponde a um dos objetos produzidos pela humanidade ao longo da história e tem um papel determinante para o desenvolvimento do pensamento, uma vez que sua apropriação por meio da leitura tem como componente a palavra e ela é peça-chave para os sujeitos alcançarem o desenvolvimento superior da psique, como coloca Martins (2021). O texto literário, dentre tantas finalidades, modela a personalidade dos sujeitos, conforme pontua Duarte (2021). Todavia, o modo como sua leitura é concebida na Base, através da teoria das competências, mostrou que está muito aquém de ser ensinado para que se apropriem dele os conhecimentos estéticos a fim de que alcancem o desenvolvimento do pensamento em níveis superiores. Mesmo que em alguns momentos a BNCC evidencie a importância da leitura para a formação humana dos indivíduos e pondere o trabalho educativo com o texto literário por meio dos conhecimentos estéticos, ainda assim percebemos lacunas quanto a um ensino que leve à formação omnilateral, visto que a leitura do texto literário foi proposta para que os educandos operem os desafios impostos pela sociedade.

A leitura na Base se configura voltada para os usos práticos e por meio da teoria dos multiletramentos, na qual a BNCC também se fundamenta, e percebemos que não só ao texto escrito ela se remete, o texto multissemiótico também tem espaço. Como vimos por meio de Britto (2012), a leitura do texto escrito tem alcances para o desenvolvimento cognitivo humano distinto daquela de outros meios, que por mais que tenham importância para a formação humana, não fazem parte da finalidade da leitura do texto literário, pois ele é elaborado por meio da escrita e sua apropriação só se realiza por meio da leitura das palavras que o compõem.

A finalidade da leitura para os usos práticos remete aos interesses do capital, os quais, como foi apresentado por meio de Leminski (2014), mostram ter aversão à arte, uma vez que ela, por

meio da palavra, denuncia as contradições da classe burguesa e não se curva aos seus domínios. Contudo, por mais que a arte e, principalmente, a literária, que tem como matéria-prima a palavra, esteja ameaçada pelo capitalismo, o ser humano precisa dela para viver, uma vez que, como coloca Candido (2011 [1988]), a literatura é essencial para os homens porque a sua existência está condicionada a um tipo de fabulação.

Por fim, considerando o discutido, entendemos que a BNCC é um documento normativo com um peso grande para as redes de ensino e suas instituições tanto públicas quanto privadas, pois é referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas, que vão desde a educação infantil ao ensino médio. Porém, de acordo com a análise feita nesta pesquisa, consideramos que ela não privilegia o ensino do texto literário. A BNCC, por estar fundamentada na teoria das competências, traz reverberações significativas para literatura dos clássicos, principalmente pelo fato de tal teoria estar ocupada em tratar o ensino de língua e de literatura em favor do uso e não para que haja uma apropriação de seus conhecimentos, a fim de que se promova a formação humana nos indivíduos se esse for em algum tempo o objetivo do ensino escolar.

## REFERÊNCIAS

- ANDERY, Maria Amália et al. Olhar para a história: caminho para a compreensão da ciência hoje. *In: ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 6. ed. rev. São Paulo: Espaço e Tempo, 1996. p. 11-15.*
- ANDERY, Maria Amália et al. Posfácio. *In: ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 6. ed. rev. São Paulo: Espaço e Tempo, 1996. p. 428-436.*
- AMARAL, Manoel Francisco do. A pedagogia histórico-crítica como referencial teórico para análise da pedagogia das competências. *In: AMARAL, Manoel Francisco do. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia**: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 9-38.*
- AMARAL, Manoel Francisco do. A pedagogia das competências na perspectiva de Philippe Perrenoud. *In: AMARAL, Manoel Francisco do. **Pedagogia das competências e ensino de filosofia**: um estudo da proposta curricular do estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 37-104.*
- ANTUNES, Ricardo. A constituição do proletariado e sua práxis revolucionária. *In: NETTO, Paulo José (org.). **Curso livre Marx-Engels**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 97-115.*
- AZEVEDO, Fernando de et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista de Estudos Pedagógicos**, Brasília, p. 407-425, maio./ago. 1984 [1932]. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-1932/143>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e Participação. *In: BRITTO, Luiz Percival. **Contra o Consenso**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 99-113.*
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso**: leitura e formação. 1. ed. São Paulo: pulo do gato, 2015.
- CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. *IN: CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. p. 9-17.*
- CANDIDO, Antonio. O direito a literatura. *In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.*
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de males**., Campinas, p. 81-90, 12-03-2012.
- CANTARIN, Márcio Matiassi; DE ALMEIDA, Rogério Caetano. Da burocracia institucional à ontologia do objeto: notas sobre o ensino (fora do lugar) de literatura. *In: CECHINEL, André;*

SALES, Cristiano de (org.). **O que significa ensinar literatura**. Florianópolis: Editora UFSC, 2017. p. 123-140.

CHRAIM, Amanda Machado. Os ‘usos sociais da língua’ e a ênfase no local: problematizações. *In*: CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela (org.). **Alfabetização e humanização: a apropriação inicial da escrita sob bases histórico-culturais**. 1. ed. Campinas: Pontes editora, 2022. p. 157-175.

DAVYDOV, V.V. Os períodos básicos do desenvolvimento mental da criança. **Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia**. [Goiás]: Universidade Católica de Goiás, 1988. p. 67-96.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *In*: DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?**. São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 5-16.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Márcia Lúcia; Duarte Newton (orgs.). **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-48.

DUARTE, Newton. O lema “aprender a aprender” nos ideários educacionais contemporâneos. *In*: DUARTE Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 37-52.

DUARTE, Newton. Neoliberalismo, pós-modernismo e construtivismo. *In*: DUARTE Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 83-136.

DUARTE, Newton. A historicidade do ser humano e o esvaziamento da individualidade na sociedade capitalista. *In*: DUARTE Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 137-188.

DUARTE, Newton. Os conteúdos escolares e a transformação da água em vinho. *In*: DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 66-94.

ECO, Umberto. A literatura contra o efêmero. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 18 fev. 2001. Caderno mais!. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/194316/Referencias\\_29-01-2019.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/194316/Referencias_29-01-2019.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 15 jan. 2023.

FRITZEN, Celdon. O entorno da pergunta “O que significa ensinar literatura?”: reflexões sobre seu lugar e papel na Educação Básica. *In*: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (org.). **O que significa ensinar literatura**. Florianópolis: Editora UFSC, 2017. p. 109-122.

FRITZEN, Celdon. “O direito a literatura” trinta anos depois. **Contexto**. Vitória, n. 35, p. 78-95, out. 2018.

GERALDI, João Wanderley. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. *In*: GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1991], p. 165-168.

- GERALDI, João Wanderley. João Wanderley Geraldi. *In*: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (orgs.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 77-91.
- GIL, Antonio Carlos. Pesquisa documental. *In*: GIL, Carlos Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008. p. 51.
- HANSEN, João Adolfo. Por que ensinar literatura? *In*: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (org.). **O que significa ensinar literatura**. Florianópolis: Editora UFSC, 2017. p. 141-167.
- KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: SOCORRO OLIVEIRA, Maria do; KLEIMAN, Angela (Ed.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. p. 15-31.
- KOSIK, Karel. Dialética da Totalidade Concreta. *In*: KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 13-64.
- KOSIK, Karel. Metafísica da cultura. *In*: KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 111-151.
- LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.
- LEMINSKI, Paulo. Arte inútil, arte livre? *In*: LEMINSKI, Paulo. **Ensaio e anseios crípticos**. 22. ed. Curitiba: Inventiva, 2014. p. 23-28.
- MACEDO, Rosa Maria Stefanini. Piaget, vida e obra. *In*: PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. *In*: MARTINS, Márcia Lígia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-32.
- MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do pensamento e a educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum Linguistic.**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, out./dez. 2016.
- MARX, Karl. Trabalho estranhado e propriedade privada. *In*: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 11. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 79-90.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NETTO, José Paulo. O Manifesto Comunista: limites e grandeza teórico-política. *In*: NETTO, Paulo José (org.). **Curso livre Marx-Engels**. São Paulo-SP: Boitempo, 2020. p. 55-73.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, v. 11, n. 9, p. 16-29, dez. 2006.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

- PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. Tradução de Álvaro Cabral. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- PIÑON, Nélica. A arte não peca. *In*: PIÑON, Nélica. **Uma furtiva lágrima**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020. p. 178-181.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Kanavillil Rajagopalan. *In*: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (orgs.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 175-183.
- SAVIANI, Dermeval. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação.**, Paraná, v. 10, n. 2, p. 1-28, jul. 2008.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia tecnicista, concepção analítica e visão crítico-reprodutivista (1969-1980). *In*: SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 367-451.
- SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021 [1983]. p. 3- 28.
- SOARES, Magda. Português na escola História de uma disciplina curricular. *In*: M. BAGNO (org.). **Linguística da Norma**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-179.
- TONET, Ivo. O padrão Marxiano. *In*: TONET, Ivo. **Método científico: Uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. p. 65-112.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018. p. 201-240.