

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RÚBIA GARCIA DE PAULA**

**BAKHTIN, PAULO FREIRE E BNCC: ESTUDO DA PALAVRA LITERÁRIA E DA**  
***PALAVRAMUNDO* EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS**

**Inhumas**

**2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**BAKHTIN, PAULO FREIRE E BNCC: ESTUDO DA PALAVRA LITERÁRIA E DA  
*PALAVRAMUNDO* EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas (PPGE-UEG/Inhumas), como requisito para obter o grau de mestra.

Linha de Pesquisa 2: “Cultura, Escola e Formação”.

Orientador: Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes.

**Inhumas**

**2024**

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

G896b Garcia de Paula, Rúbia  
Bakhtin, Paulo Freire e BNCC: estudo da palavra  
literária e da palavramundo em livros didáticos de  
português / Rúbia Garcia de Paula; orientador Wesley  
Luis Carvalhaes. -- Inhumas, 2024.  
128 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas,  
Universidade Estadual de Goiás, 2024.

1. Educação.. 2. Linguagem.. 3. BNCC.. 4. LDP.. 5.  
Poema.. I. Luis Carvalhaes, Wesley, orient. II. Título.

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS,  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA  
DIGITAL (BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autora, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade da autora.

**Dados do autor (a)**

Nome Completo: Rúbia Garcia de Paula

E-mail: rubia.rgp@gmail.com

**Dados do trabalho**

Título: Bakhtin, Paulo Freire e BNCC: estudo da palavra literária e da palavramundo em livros didáticos de português


Dissertação

Concorda com a liberação documento?

SIM  NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Inhumas, 25/10/2024


Documento assinado digitalmente  
 RUBIA GARCIA DE PAULA  
Data: 28/10/2024 20:02:19-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Assinatura da autora

---

Assinatura do orientador

Documento assinado digitalmente  
 WESLEY LUIS CARVALHAES  
Data: 12/11/2024 17:20:24-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Universidade  
Estadual de Goiás



ESTADO DE GOIÁS  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA INHUMAS

### ATA Nº 18/2024/DEFESA

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, A QUE SE SUBMETEU A DISCENTE **RÚBIA GARCIA DE PAULA**, ORIENTADA PELO PROF. DR. WESLEY LUIS CARVALHAES.

Aos vinte e cinco dias do mês de setembro de dois mil e vinte e quatro, a partir das dezenove horas, nas dependências da Unidade Universitária de Inhumas, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**BAKHTIN, PAULO FREIRE E BNCC: ESTUDO DA PALAVRA LITERÁRIA E DA PALAVRAMUNDO EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS**". Os trabalhos foram instalados pelo Orientador, Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes (Presidente/PPGE-UEG/Inhumas), com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profa. Dra. Simone de Magalhães Vieira Barcelos (Membro Interno/PPGE-UEG/Inhumas) e Profa. Dra. Alice Toledo Lima da Silveira (Membro Externo/Faculdade de Letras/UFG). Durante a arguição, os integrantes da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus integrantes, sob a condição de incorporação das indicações da banca no texto final, dentro do prazo estabelecido. Proclamados os resultados pelo Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos integrantes da banca. Inhumas, aos vinte e cinco dias do mês de setembro de dois mil e vinte e quatro.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Wesley Luis Carvalhaes - PPGE-UEG/Inhumas (Presidente)

Profa. Dra. Simone de Magalhães Vieira Barcelos - PPGE-UEG/Inhumas (Membro Interno)

Profa. Dra. Alice Toledo Lima da Silveira - FL-UFG (Membro Externo)

Profa. Dra. Liliane Barros de Almeida Cardoso - PPGE-UEG/Inhumas (Suplente Interno)

Prof. Dr. Marco Antônio Almeida Ruiz - FL-UFG (Suplente Externo)



Documento assinado eletronicamente por **Alice Toledo Lima da Silveira, Usuário Externo**, em 25/09/2024, às 20:10, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **WESLEY LUIS CARVALHAES, Docente de Ensino Superior**, em 25/09/2024, às 20:39, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **SIMONE DE MAGALHAES VIEIRA BARCELOS**,  
**Docente de Ensino Superior**, em 25/09/2024, às 20:56, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei  
17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site  
[http://sei.go.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1)  
[acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=1](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1) informando o código verificador **64126401**  
e o código CRC **FD8B5852**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA  
INHUMAS  
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR - INHUMAS - GO - CEP  
75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo nº 202400020017023



SEI 64126401

À memória ancestral  
dos meus troncos contadores de história:

Vô Julim e Vó Rita;

Vozinha e Vô José.

À memória imortal  
de meu sensato, sensível e sábio pai,  
João de Paula,  
que nos deixou nesse novembro dorido,  
e seguiu confiante para ser estrela no céu.

À presença transcendental  
de minha mãe, Ana Garcia, que em mim  
plantou as sementes da poesia.

À presença fraternal  
de meus irmãos e cunhadas,  
Bruno e Fran,  
Dante e Graciana,  
fontes revigorantes no acalantar da dor  
e no brotar do amor.

À esperança essencial  
no florescer das novas gerações,  
pelos potentes veios das amadas sobrinhas e sobrinhos:

Amanda e Alledher, Angel (*in memoriam*),

Bárbara, Sofia, Júlia, Dante, Helena.

À onipresença inafastável  
dos ipês e flamboyants da UEG-Inhumas, porque,  
se ainda ousou florir na sequidão do cerrado, é porque  
as minhas sensíveis memórias celulares guardam a fotografia  
das floradas “docentes” à sombra do apesar de...

## AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, onipotente, onipresente, onisciente pelo sopro da minha existência terrena, e por segurar firme à minha mão durante a caminhada da vida, abrindo-me oásis entre desertos.

Ao meu orientador, prof. Dr. Wesley L. Carvalhaes, quem admiro na potência máxima da palavra, cada átimo precioso de tempo dedicado à orientação para o desenvolvimento desta pesquisa; para o fazer-ser desta pesquisadora em construção; e para o projeto de extensão *Intervenção poética, já!*.

À banca de qualificação e defesa composta pelo presidente, Prof. Dr. Wesley L. Carvalhaes (PPGE-UEG/Inhumas), e as leitoras: Profa. Dra. Simone de M. V. Barcelos (PPGE-UEG/Inhumas) e Profa. Dra. Allice T. L. da Silveira (FL/UFG), pela sensibilidade do saber que liberta e da sabedoria que abraça.

Ao PPGE-UEG/Inhumas, representado pela: coordenadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata R. da S. Carvalho; vice-coordenadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Simone de M. V. Barcelos; ex-coordenadora Valdirene A. de Oliveira, símbolos do amor pelo saber, do rigor com o saber e da coragem do saber.

À secretaria do PPGE-UEG/Inhumas, representada pelo secretário Euder R. Carvalho, pela prontidão em atender tantas solicitações com esmero e gentileza.

À Fundação de Amparo à Pesquisa de Goiás (FAPEG), pela bolsa de estudo que me possibilitou estudar com um pouco mais de dignidade.

Ao corpo docente do PPGE-UEG/Inhumas, pelo conhecimento transformador que continuará reverberando sentidos por toda a minha trajetória de pesquisadora docente.

Ao corpo discente do PPGE-UEG/Inhumas, a fraternidade dos que vieram primeiro, dos que vieram comigo, dos que virão depois de mim.

A toda a UEG-Inhumas que, desde o curso de Letras, passando pelas especializações *lato sensu* e a pós-graduação *stricto sensu*, muito me ensinou e ensina o que é “conhecimento”, o que é “humanidade”, o que é “pertencimento”.

Aos educadores de todas as escolas e universidades onde estudei, pois tocaram de tal forma a minha consciência que me fizeram acreditar no ofício docente.

Aos educandos que me ensinam, todos os dias, na escola pública brasileira, o que é educação, o que é linguagem.

Ao Universo, o realinhamento incessante do caos infinito...



## RESUMO

Este trabalho, denominado *Bakhtin, Paulo Freire e BNCC: estudo da palavra literária e da palavramundo em Livros Didáticos de Português*, objetiva pensar se os livros didáticos de português (LDP) analisados que chegam às escolas públicas do País compreendem a educação linguística dialogicamente constituída (Bakhtin, 2011) (Carvalhaes, 2016) (Volóchinov, 2021), portanto, emancipatória conforme o dialogismo da *palavramundo* (Freire, 2021b) no que tange à leitura e compreensão do gênero discursivo (Bakhtin, 2011) poema. Essa perspectiva se aproxima da educação libertadora (2021, e), e se contrapõe à educação bancária (Freire, 2021e), porquanto neste último panorama a linguagem e a leitura seriam consideradas a partir de conceitos fechados na análise gramatical, estrutural e psicologizante da palavra literária; e o discurso educacional se sustenta no discurso competente (Chauí, 2014, 2016). Pelo viés das teorias estudadas, propõe, outrossim, a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que se refere à concepção de linguagem nela privilegiada no Componente Curricular de Língua Portuguesa quanto à leitura e compreensão de poemas. Objetiva com isso pensar se a proposta de leitura da palavra literária nesse documento oficial da Educação nacional corrobora ou não as perspectivas de educação e de linguagem dos pensadores que fundamentam a pesquisa. Por sua vez, traça um percurso político-histórico do livro didático (LD), para, posteriormente, submeter à apreciação exemplares do LDP do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Nesses exemplares, a pesquisa deseja compreender se a concepção de linguagem orientada pela BNCC chega e se desenvolve no LDP através da palavra poética, para pensar se essa concepção se aproxima ou se distancia das teorias bakhtinianas e freirianas. Assim, a palavra poética será entendida na pesquisa como um conjunto de signos/enunciados ideologicamente constituídos, dos quais educadores-educandos podem se valer para compreender o mundo onde se inserem, desenvolvendo um contínuo processo emancipatório por meio da atividade leitora. A pesquisa é qualitativa, bibliográfica e documental.

**Palavras-chave:** Educação. Linguagem. BNCC. LDP. Poema.

## ABSTRACT

This study, entitled Paulo Freire, Bakhtin and BNCC: study of the literary word and the “wordworld” in Portuguese Textbooks, aims to consider whether the analyzed Portuguese textbooks (LDP) that reach public schools in the country comprise the dialogically constituted linguistic education (Bakhtin, 2011) (Carvalhaes, 2016) (Volóchinov, 2021), therefore, emancipatory according to the dialogism of the *wordworld* (Freire, 2021b) regarding the reading and understanding of the discursive genre (Bakhtin, 2011) poem. This perspective is close to liberating education (2021, e), and contrasts with banking education (Freire, 2021e), because in this last panorama, language and reading would be considered from closed concepts in the grammatical, structural and psychologizing analysis of the literary word; and the educational discourse is supports the competent discourse (Chauí, 2014, 2016). From the perspective of the theories studied, it also proposes the analysis of the National Common Curricular Base (BNCC), with regard to the conception of language privileged in the Portuguese Language Curricular Component regarding the reading and understanding of poems. The aim of this study is to consider whether the proposed reading of the literary word in this official document of the National Education System corroborates or not the perspectives of education and language of the thinkers who support the research. In turn, it traces a political-historiographical path of the textbook (LD), to subsequently submit for evaluation copies of the LDP for the sixth to ninth grades of Elementary School, approved by the National Textbook Program (PNLD). In these copies, the research aims to understand whether the conception of language guided by the BNCC arrives and develops in the LDP through the poetic word, to consider whether this conception approaches or distances itself from Bakhtinian and Freirean theories. Thus, the poetic word will be understood in the research as a set of ideologically constituted signs/statements, which educators-students can use to understand the world in which they are inserted, developing a continuous emancipatory process through the reading activity. The research is qualitative, bibliographical and documentary.

**Keywords:** Education. Language. BNCC. LDP. Poem.

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
EUA	Estados Unidos da América
FAE	Fundação Nacional do Estudante
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INL	Instituto Nacional do Livro Didático
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDP	Livro Didático de Português
MEC	Ministério da Educação
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLD EJA	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SEDUC/GO	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
TPE	Todos Pela Educação
USAID	United Agency for International Development

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>CAPÍTULO 1 PAULO FREIRE E BAKHTIN: PALAVRAMUNDO</b> .....	13
1.1 A educação e a leitura na perspectiva freiriana .....	13
1.2 A linguagem bakhtiniana e a leitura como prática socialmente estabelecida.....	23
1.3 <i>Consciência-mundo</i> : educação e linguagem .....	33
<b>CAPÍTULO 2 POEMAMUNDO: FORMAÇÃO ESTÉTICA, BNCC E O DISCURSO COMPETENTE</b> .....	44
2.1 Educação e palavra literária: o poema na formação estética do humano .....	44
2.2 A BNCC e a perspectiva de linguagem na leitura e compreensão de poemas.....	53
2.3 O discurso competente na educação.....	63
<b>CAPÍTULO 3 LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO</b> .....	75
3.1 Livro Didático: historiografia, controle estatal, financiamento e construção ideológica da consciência humana .....	76
3.2 A leitura de poemas no livro didático de português .....	88
3.2.1 A coleção “Geração Alpha, Língua Portuguesa”: visão geral .....	88
3.2.2 O poema na coleção “Geração Alpha, Língua Portuguesa”: um panorama do 6º ao 9º ano .....	95
3.2.3 “Geração Alpha”: o poema como unidade temática no LDP do 6º ano....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	122
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	124

## INTRODUÇÃO

Este trabalho se intitula “Bakhtin, Paulo Freire e BNCC: estudo da palavra literária e da *palavramundo* em livros didáticos de português”. Assim, tem como tema as propostas de atividade para a leitura e compreensão de poemas em livros didáticos de português (LDP) de 6º a 9º anos, aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), conforme a orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e à luz das contribuições freirianas e do Círculo de Bakhtin.

Aproximar a linguagem da educação não é novidade no mundo acadêmico, sobretudo porque a educação institucionalizada nas escolas tem como um dos meios de transposição didática do saber a palavra, falada ou expressa em signos multissemióticos. No estudo da língua portuguesa, então, a palavra é, por excelência, o objeto semiótico de leitura e compreensão do saber e da realidade. O trato que se dá a essa palavra no ambiente educacional, o que aqui é denominado concepção de linguagem, dirá do tipo de educação que a comunidade, a sociedade, o País têm privilegiado, e, portanto, do tipo de consciência humana que se quer construir pelo viés da educação. Daí a pertinência desse trabalho em aproximar a filosofia da linguagem pensada pelo Círculo de Bakhtin, especificamente em Bakhtin (2011; 2019; 2020) e Volóchinov (2021); a educação pensada pelo filósofo Paulo Freire (2021a, b, c, d, e, f); e a BNCC, que é um documento orientador curricular fruto de uma política pública educacional para pensar o LDP.

O desejo de lançar luz sobre o LDP surgiu ainda na licenciatura em Letras, quando, ao buscar materiais didáticos para desenvolver projetos de extensão voltados ao ensino da palavra literária local, percebi que, em geral, eles não compreendiam a leitura da palavra literária na perspectiva freiriana, como matéria viva presente na palavra do educando. Assim também, não a compreendiam na perspectiva de Bakhtin (2011; 2019; 2020) e Volóchinov (2021), como processo dialógico de interação verbal. Daí o interesse em se pensar a construção da consciência humana pelo viés das propostas de leitura constantes do LPD no trabalho pedagógico com o gênero discursivo poema. Para fundamentar a discussão, pensou-se também na discussão que vem sendo desenvolvida por Carvalhaes (2016; 2017; 2021) sobre a compreensão de leitura dialógica expressa nos LDP.

Tal desejo de compreender o LDP distribuído para as escolas públicas do País acentuou-se porquanto, no decorrer da pesquisa, fui aprovada para o cargo de professora de língua portuguesa no concurso público da Secretaria de Estado da Educação de Goiás

(Seduc-GO), tendo assumido a vaga em junho de 2023. Assim, a realidade do material didático e da construção da consciência humana ficou ainda mais latente de indagações, mesmo porque o LDP, àquele momento histórico e social pós pandêmico, não ocupava a centralidade das aulas na escola onde ingressei. Esse fato também justifica a escolha da coleção “Geração Alpha, Língua Portuguesa”, do 6º ao 9º ano, com atenção voltada ao 6º ano, pois as aulas assumidas concentraram-se na segunda fase do ensino fundamental, sobretudo no 6º ano.

No que tange à delimitação da palavra literária ao gênero discursivo (Bakhtin, 2011) poema, igualmente faz parte da minha vivência e gosto estético, pois em meu ser-estar-no-mundo participo de grupos de vocalizações de poemas, e percebo o quanto o poema e o poeta ainda são vistos no pedestal, distantes da realidade do mundo; o que os afasta do gosto pela leitura de educadores-educandos nas salas de aula. Inclusive, durante a pesquisa, propus junto ao orientador, um projeto de extensão denominado “Intervenção poética, já! – Cora Coralina e Paulo Freire”, cuja proposta e desenvolvimento levou em consideração a fruição da palavra poética.

Diante de tudo isso, chegou-se ao seguinte questionamento: a concepção de leitura da palavra literária, mais especificamente do poema, constante das amostras de LDP da coleção “Geração Alpha”, de 6º a 9º anos, aprovados pelo PNL D de 2020, orientados pela concepção de linguagem da BNCC, coaduna-se com a concepção de educação libertadora de Freire (2021a, b, c, d, e, f) e de linguagem dialogicamente constituída do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2011, 2019, 2020) (Volóchinov, 2021)?

Objetiva-se, com essa indagação, a partir da compreensão bakhtiniana de linguagem enquanto interação social; da concepção da *palavramundo* e da educação libertadora freiriana; e da compreensão de leitura dialógica de Carvalhaes (2016, 2017, 2021) colocar em questão as propostas de leitura de poemas constantes nas atividades dos LDP de 6º a 9º anos da coleção “Geração Alpha”, os quais, acredita-se, podem contribuir com a construção da consciência humana de forma estética, ética e política, conforme os signos ideológicos são movimentados na leitura do poema.

Para isso, desenvolver-se-á um percurso teórico de obras selecionadas de Paulo Freire, sobretudo, *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (2021b) e *Pedagogia do oprimido* (2021e). Igualmente, de Bakhtin, *Estética da criação verbal* (2011) e *Para uma filosofia do ato responsável* (2020); de Volóchinov, *Marxismo e filosofia da linguagem* (2021); bem como de autores que com eles dialoguem, tais como Carvalhaes (2016, 2017, 2021), Chauí (2014, 2016), Coêlho (2011, 2012), Marx (1980,

1982), Marx e Engels (1999) etc. Levantar-se-ão, assim, pontos de convergência entre tais teorias para compreender a leitura da palavra literária enquanto signo ideológico dialogicamente constituído num processo ininterrupto de interação verbal, que forja a consciência humana historicamente situada pelo discurso reverberado da educação.

A partir desse estudo teórico, é feito um estudo do documento da BNCC quanto à perspectiva de linguagem e educação que se depreende das orientações para a leitura e compreensão de poemas na segunda fase do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano. Por sua vez, traçar-se-á considerações legais e históricas sobre o LDP e o PNLD, entendendo-os, assim como a Base, como documentos oriundos de uma política pública curricular estatal para a educação formal, que reverbera um discurso ideológico e chancelam o discurso competente (Chauí, 2014; 2016) dos autorizados a falar. Por fim, colocar-se-á em questão as propostas de leitura e compreensão de poema nos LDP da coleção “Geração Alpha”, de 6º a 9º ano, a fim de compreender como se dão: se se aproximam da concepção dialógica de interação verbal, da concepção estruturalista da língua, ou da compreensão psicologizante da linguagem; e a qual perspectiva de educação se filia, à educação bancária (Freire, 2021e) ou à educação libertadora (Freire, 2021e).

O objeto de pesquisa requer uma abordagem qualitativa, pois busca-se, por meio de conceitos e significados, tentar desvelar a realidade turva das relações sociais materializadas nos textos (Luna, 2011; Minayo, 2009). A pesquisa é bibliográfica, ao se valer de livros, artigos, dissertações e teses para “conversar e debater com os autores através dos seus escritos” (Tozoni-Reis, p. 36). É, igualmente, documental ao compulsar a BNCC, o PNLD e exemplares de LDP, entendidos como documentos oriundos de uma política pública curricular; e também de documentos oficiais, sobretudo, normas educacionais em sentido lato, tais como: leis, decretos, resoluções (Gil, 2002; Lakatos; Marconi, 2005; Ludke; Marli, 2020). A abordagem aproxima-se da perspectiva histórico-dialética, inclusive porque Paulo Freire e o Círculo de Bakhtin, que a sustentam, beberam na fonte marxiana.

Assim, o trabalho é dividido em três capítulos. O primeiro deles, é denominado “Paulo Freire e Bakhtin: *palavramundo*”, e se subdivide em: “A educação e a leitura na perspectiva freiriana”; “A linguagem bakhtiniana e a leitura como prática socialmente estabelecida”; “*Consciência-mundo*: educação e linguagem”. Conforme se depreende dos próprios títulos, nesse capítulo a educação freiriana e a linguagem bakhtiniana são pensadas a partir dos conceitos dos próprios autores e daqueles que com eles dialogam, encontrando pontos de convergência, sobretudo, quanto à perspectiva dialógica de

educação e de linguagem que podem se encontrar nos signos movimentados na *palavramundo* (Freire, 2021b) de educadores-educandos. Assim também, no processo de construção da consciência humana pela linguagem e pela educação que, conforme a compreensão materialista histórica marxiana que sustenta o entendimento freiriano e bakhtiniano, constitui educadores-educandos na realidade histórica e social.

O segundo capítulo é intitulado “Poemamundo: formação estética, BNCC e o discurso competente”, que se divide em: “Educação e palavra literária: o poema na formação estética do humano”; “A BNCC e a perspectiva de linguagem na leitura e compreensão de poemas”; “O discurso competente na educação”. Seguindo a tônica de neologismos freiriana, pensou-se com Eliot (1972), Baudelaire (1996), Collot (2015) Candido (1972) Adorno (2002, 2012) e outros autores, o poemamundo como uma lírica histórica e social presente na realidade do mundo, e não como um monumento distante da vida de educadores-educandos. Sendo assim, o poemamundo é perquirido nas habilidades da BNCC de 6º a 9º anos, para entender se ele, de fato, acontece, ou se o documento orienta a uma perspectiva de linguagem e de leitura distante da existência histórica e material; ou que faça reverberar, por meio de uma política pública educacional, um tipo de discurso competente que mantém o *status quo* de opressão.

O terceiro capítulo intitula-se “Linguagem e educação: o livro didático em questão”, em que o LDP é pensado à luz de toda a teoria anteriormente desenvolvida. A primeira parte do capítulo denomina-se “Livro didático: historiografia, controle estatal, financiamento e construção ideológica da consciência humana”, sendo o próprio título autoexplicativo, acrescenta-se que as políticas públicas para o livro didático são pensadas desde o Brasil-colônia até o PNLD/2020, de que faz parte a coleção escolhida para análise. A segunda parte do capítulo denomina-se “A leitura de poemas no livro didático de português”, estando dividida em: “A coleção “Geração Alpha, Língua Portuguesa”: visão geral”; “O poema na coleção “Geração Alpha, Língua Portuguesa”: um panorama do 6º ao 9º ano”; ““Geração Alpha’: o poema como unidade temática no LDP do 6º ano”. Nesta segunda parte, os LDP da coleção escolhida são colocados à prova para entender como se dá o processo de leitura e compreensão de poemas nas atividades propostas, e qual tipo de linguagem e de educação isso reverbera.



## CAPÍTULO 1

### PAULO FREIRE E BAKHTIN: *PALAVRAMUNDO*

Esse capítulo, denominado “Paulo Freire e Bakhtin: *palavramundo*”, tece aproximações entre a educação na perspectiva freiriana, a linguagem na compreensão bakhtiniana e a construção da consciência de educadores-educandos. Está dividido em três partes, quais sejam: “A educação e a leitura na perspectiva freiriana”; “A linguagem bakhtiniana e a leitura como prática socialmente estabelecida”; “Consciência-mundo: educação e linguagem”.

Na primeira parte, os conceitos movimentados para se entender a educação são fundamentados no pensamento do filósofo Paulo Freire (2021a, b, c, d, e, f), sobretudo quanto aos conceitos de educação libertadora (Freire, 2021e), com a qual a filosofia freiriana se coaduna; e da educação dominadora (Freire, 2021e), que se apresenta como uma educação bancária (Freire, 2021e), diante do que a perspectiva freiriana se contrapõe. Assim também, é desenvolvido o conceito da *palavramundo*, que sustenta a compreensão de leitura freiriana e, por consequência, a compreensão de linguagem.

Já na segunda parte, são desenvolvidos conceitos fundamentais da filosofia da linguagem pensada pelo Círculo de Bakhtin, sobretudo em Bakhtin (2011; 2019; 2020) e Volóchinov (2021), bem como em autores que com eles dialogam, tais como Carvalhaes (2016; 2017; 2021), para compreender não só a linguagem, mas também a leitura como processos de interação social. Assim também, é apresentado o conceito bakhtiniano dos gêneros do discurso, o que é relevante para se pensar o poema no LDP. Enquanto na terceira parte, recorrer-se-á à teoria freiriana, bakhtiniana e marxiana para se compreender o processo de construção da consciência na materialidade histórico-dialética da sociedade, pautando pela necessidade de a educação contribuir com a formação da consciência crítica de educadores-educandos.

Desse modo, o capítulo desenvolve os conceitos fundamentais da educação, da linguagem e da formação da consciência (crítica) de educadores-educandos para, adiante, se pensar como tudo isso ressoa no estudo do poema na BNCC e no LDP.

#### **1.1 A educação e a leitura na perspectiva freiriana**

Educação, segundo Freire (2021a, b, c, d, e, f) seria um processo ininterrupto de construção do conhecimento pelo que é possível transformar a realidade por meio da

ação-reflexão de educadores-educandos no mundo, sendo um processo esperançoso em movimento dialógico e dialético. Isso se dá, pois, essa realidade, que o filósofo frequentemente chama de mundo, não seria estagnada, mas mutável à medida que o humano toma consciência crítica do ser inacabado que se é e, portanto, em constante potencial de transformação da situação de opressão vivida, sobretudo, na sociedade capitalista neoliberal; o que passa pela humanização. Daí a conscientização, que pode se dar pela educação, pois, segundo Freire (2021e, p. 56) nenhuma “pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos”; do que decorre o caráter político do ato educacional libertador.

Desse modo, para pensar a educação na perspectiva freiriana toma-se por base duas espécies gerais de educação que permeiam o pensamento do autor ao abordar o assunto, quais sejam, a educação libertadora (Freire, 2021e), com a qual a filosofia freiriana se coaduna; e a educação dominadora (Freire, 2021e), que se apresenta como uma educação bancária (Freire, 2021e), sobre a qual o filósofo se opõe. Como o próprio nome indica, a educação libertadora é aquela que pode ser instrumento para a libertação dos seres humanos do estado de dominação ou de opressão, o que só pode ocorrer com a conscientização do humano. Enquanto a educação dominadora, por vezes representada pelo que (Freire 2021e) denomina de concepção bancária de educação, serve às classes dominantes para manter na consciência do humano o *status quo* de dominação que permeia as sociedades organizadas, injustamente, em nações dominantes, em classes dominantes, enfim, as sociedades imersas numa “realidade histórica de desumanização” (Freire, 2021e, p. 40) e opressão. Por conseguinte, enquanto na concepção de educação dominadora os métodos bancários contribuem com a desumanização da humanidade; na concepção de educação libertadora, eles preconizam a humanização do humano.

De acordo com o próprio Freire (2021e, p. 98):

A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

Na educação libertadora, a educação é em si uma prática de liberdade, um processo permanente de emancipação da humanidade por meio da ação-reflexão humana no mundo, sendo, portanto, a um só tempo, pensamento e prática na vivência material de educadores e educandos. Por isso mesmo a educação não é uma busca que se faz no isolamento, longe das questões sociais e históricas que atravessam a sociedade, mas é um procedimento vivo, real e coletivo. Sendo, portanto, uma escolha política. Para ele:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis, se volta contra eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (Freire, 2021e, p. 51).

Durante o processo educacional, no que tange à conscientização sobre a realidade objetiva de opressões experienciadas nas sociedades capitalistas neoliberais, como é o caso da brasileira, para o filósofo, essa conscientização deve acontecer ao mesmo tempo em que há a reflexão e a ação, ou seja, na práxis libertadora. Para ele é “preciso que os oprimidos se insiram criticamente na situação em que se encontram e de que se acham marcados” (Freire 2021e, p. 75) a fim de que, pela tomada de consciência crítica da opressão, se faça, na práxis, o saber revolucionário capaz de libertá-los; numa retomada do que ele chama de humanidade roubada (Freire, 2021e, p.40). Versa o filósofo que a práxis “é reflexão e ação sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (2021e, p. 52). Desse modo, a educação libertadora tem como problema fundamental a formação da consciência crítica sobre o opressor, por isso mesmo não pode se dar longe da realidade histórica e social dos educadores e dos educandos. Nas palavras do filósofo, a descoberta do oprimido “não pode ser feita em nível puramente intelectual” (Freire, 2021e, p. 72); assim como não pode se dar na ação sem reflexão, pois, se assim o fosse, a ação seria “puro ativismo” (Freire, 2021e, p. 73). No pensamento freiriano não há, então, dicotomia entre ação e reflexão.

Assim, a tomada de consciência do oprimido acontece dentro dessa realidade vívida, sobre a qual desenvolver ininterruptamente a criticidade na relação dialético-dialógica educador-educando é fundamental para a construção do próprio conhecimento crítico que desvele a realidade opressora. O conhecimento crítico seria, então, aquele que pense conjuntamente o conhecimento sistematizado e o conhecimento colhido na realidade objetiva, problematizando-os, enquanto se vai fazendo, na práxis, um conhecimento novo que sirva à libertação da injustiça social, da opressão, da desumanização. O filósofo entende que quando superada a situação de opressão para todos, oprimidos e opressores, a pedagogia do oprimido passará a ser a pedagogia dos homens. Senão, observe:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a

pedagogia dos homens em processo permanente de libertação (Freire, 2021e, p. 57).

Assim, se vê que para o filósofo a “liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente e esperançosa busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz” (Freire, 2021e, p. 45). O ato responsável corresponde ao caráter ético da educação freiriana, além do político. Desse modo, tanto educador quanto educando, seres responsáveis que são, têm em si compromisso com a sociedade, com a coletividade, com o mundo. Nas palavras de Freire (2021c, p. 34), por sermos “seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo”. Não estando, portanto, nem educador, nem educando desobrigados de refletir e agir por dentro da “cultura da dominação” (Freire 2021e, p. 57) que fundamenta as mazelas nos sistemas sociais e econômicos desiguais, destituindo-as em função de uma nova sociedade.

Essa corresponsabilidade ética remete bem ao ato de educar, ou de ensinar-aprender freiriano, que acontece em via de mão dupla; eis que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2021e, p. 95). É possível tanto aos educadores quanto aos educandos, a um só tempo, aprender e ensinar em comunhão corresponsável com a realidade que, para Freire (2021e), não é estática, mas sempre possível de esperançosa transformação. De outra sorte, explana Freire (2021b, p. 66):

Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do ato de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe.

Isso reforça que a educação na compreensão freiriana não acontece de forma autoritária, como quem transferisse unilateralmente todo o conhecimento para aquele que nada sabe. Ao contrário, aprender e ensinar são atos solidários, um processo que se dá ao mesmo tempo entre educadores e educandos, pois “é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora” (Freire, 2021b, p. 66). Nesse movimento, no processo educacional libertador o educador deve considerar todo o conhecimento acumulado que o educando traz consigo, com o que igualmente aprende. O que remete também à dimensão ética da educação freiriana. Com foco na postura do educador, Freire (2021d, p. 108) explana: o que “sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais

negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los”. Isto é, o educador mostra-se ao educando coerente com a própria leitura crítica do mundo; pontuando que há outras formas de ver a realidade, inclusive contraditórias à leitura que ele porventura realiza; mas que compreendê-las e respeitá-las liga-se, diretamente, ao compromisso político e ético de todos com a dignidade humana.

Convém acentuar que a educação freiriana coopera para “a busca do ser mais de todos” (Freire, 2021e, p. 47), e não apenas dos oprimidos, eis que a liberdade alcançada liberta a todos da situação desumanizante anteriormente instaurada e leva a todos, opressores e oprimidos, ao novo mundo, onde a comunhão é ato contínuo. Embora o filósofo tenha deixado explícito que a luta pela libertação é de responsabilidade dos oprimidos, pois os opressores não a farão por si mesmos, segundo Freire (2021e) é também possível ao opressor a tomada de consciência da situação opressora e de se solidarizar à luta pela libertação. Mas, neste último caso, o pensamento freiriano exige uma atitude radical, que ele mesmo denomina de um “renascer” (Freire, 2021e, p. 66); pois a “solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva” (Freire, 2021e, p. 49); portanto, os opressores, solidarizados com a libertação, não podem continuar sendo como antes. Nesse ponto também se observa a importância da educação humanista na construção da consciência libertadora não só dos oprimidos, mas também dos opressores, em função da constituição do que Freire (2021e) chamou de homem novo.

O homem novo em Freire (2021e) é aquele novo ser em constante reflexão e ação na e para a liberdade, que substituiria tanto o opressor quanto o oprimido após extirpar o estado de opressão. No entanto, de acordo com o pensamento freiriano, constituir esse homem novo não tem sido a busca da educação na escola “em qualquer de seus níveis” (Freire, 2021e, p. 79). Isso se deve, pois, para o pensamento do autor, a educação dominadora (Freire, 2021e) tem sido o mecanismo usado para a manutenção do *status quo* de dominação.

Ao contrário da educação libertadora (Freire, 2021e), a educação dominadora molda a consciência adaptada à não liberdade, seres alienados e alienantes que dão continuidade ao projeto de opressão. Para que esse projeto continue tendo êxito, o desenvolver da “críticidade não interessa às classes opressoras” (Freire, 2021e, p. 54); porquanto a criticidade desvela a consciência do oprimido sobre a própria situação real de opressão, e a impulsiona à ação libertadora. Assim, esse modelo de educação

dominadora, diferentemente da educação libertadora (Freire, 2021e) preconizada pelo filósofo, não tem interesse em desenvolver o pensamento crítico nos educandos.

Nesse caso, as relações educador-educando são essencialmente narradoras ou dissertadoras. Assim, versa Freire (2021e, p. 79):

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos.

O ato de educar, nessa concepção, não se constrói de forma dialógica e dialética educador-educando e mundo, mas se estabelece de forma linear e hierarquizada, em que o educador narra o conteúdo e o educando o memoriza em ato mecânico. O filósofo chama, ainda, a atenção para o fato de os conteúdos estarem “retalhados da realidade” (Freire, 2021e, p. 79), apresentando-se como uma narração fictícia ou distorcida do mundo real. O que ocorre, sobretudo, quando o conhecimento do mundo fere os interesses dos opressores. Estando, essa educação, portanto, fundamentada sobre um conhecimento intencionalmente racionalizado.

No que tange à racionalização do conhecimento, o filósofo explica que ela não nega a existência dos fatos, mas distorce suas verdades, assim, ela lhes retira as bases objetivas. O conhecimento, então, aproxima-se do mito, e não da verdade a qual deveria fundamentar todo o conhecimento produzido pela humanidade. Nos dizeres de Freire (2021e, p. 53):

O fato deixa de ser ele mesmo concretamente e passa a ser um mito criado para a defesa da classe do que fez o reconhecimento, que, assim, se torna falso. Desta forma, mais uma vez, é impossível a inserção crítica, que só existe na dialeticidade objetividade-subjetividade.

Dessa forma, o conhecimento racionalizado funciona como um mecanismo de defesa da classe opressora, que não nega a realidade de opressão, mas distorce as bases reais sob as quais ela está instituída, de tal modo que não permita o desenvolvimento da criticidade sobre o fato, enformando seres dóceis e acomodados. A título de exemplificação, seria como no caso de se observar ao mesmo tempo o índice de desemprego no País e o número de vagas de emprego ociosas e, sem estabelecer uma leitura crítica sobre as bases reais que fundamentam cada um dos números, sobretudo quanto à qualificação escolar, afirmar que há empregos suficientes, portanto, o desemprego seria uma opção ou escolha individual daqueles que não se qualificam, ou que abandonam a escola; e não uma condição coletiva desumana produzida pelas sociedades capitalistas desiguais.

Tal hipótese não se distancia do trato com a linguagem nas aulas de língua portuguesa, sobretudo quando se tratar de leitura ou de produção de texto, em que o educador, se comprometido com a educação libertadora (Freire, 2021e), deve pensar dialógica e dialeticamente com os educandos e o mundo as temáticas que os atravessam, discutindo-as de forma que se desenvolva a criticidade libertadora. Tratando-se, no entanto, de um educador a serviço da educação dominadora (Freire, 2021e), as temáticas serão mastigadas e entregues aos educandos numa leitura rasa, superficial e distorcida da realidade, como na conclusão exemplificadora de que o desemprego estaria atrelado à má vontade ou à indolência individual, e não à opressão do sistema capitalista neoliberal que produz o que Freire (2021e, p. 58) denomina de “os demitidos da vida, os esfarrapados do mundo”.

Na concepção dessa educação à serviço das elites dominadoras para se perpetuarem no poder, o que se pretende é a consciência passiva e acomodada diante da opressão, que sequer é percebida pelos educandos, moldados mesmo a esse fim. Assim, Freire (2021e, p. 92) utiliza um neologismo para dizer criticamente que o fim dessa educação é “indoutrinar” os educandos. Se não, observe-se:

A educação como prática de dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão.

Enquanto a “pedagogia do oprimido” de Freire (2021e) defende uma espécie de educação que desperte a consciência dos educadores-educandos para ser-estar no mundo, e com o mundo, de forma crítica, responsável e liberta de opressões; a educação dominadora presta um desserviço à libertação do humano, motivo pelo que ela age mesmo para “indoutrinar” os educandos no que tange à tomada de consciência e à práxis libertadora. Mas não só os educandos, como argumentou o próprio filósofo, muitos educadores estão a tal ponto inseridos nesse modelo de educação sustentado pelo conhecimento racionalizado, que sequer percebem realizar um trabalho ideológico à serviço dos opressores, à serviço da desumanização.

Isso fica mais claro quando o filósofo, partindo do entendimento dessa espécie de educação dominadora (Freire, 2021e), apresenta a concepção de educação bancária (Freire, 2021e) como instrumento utilizado para a opressão; metáfora estabelecida com as instituições bancárias, em que se faz depósitos monetários. Nessa analogia, na educação bancária (Freire, 2021e) o educador, depositante, é o dono do saber, portanto,

deposita na consciência do educando, depositário, o conteúdo a ser memorizado; e este o recebe passivamente, sem argumentar ou sem estabelecer relações críticas com o mundo. Nas palavras de Freire (2021e, p. 80):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser.

Nesse diapasão, a educação bancária (Freire, 2021e) tem como fundamento a repetição de conceitos esvaziados dos sentidos, já que sobre eles educadores e educandos não estabelecem relação dialógica e dialética que os levem a pensá-los na materialidade histórica do mundo em movimento. Muito pelo contrário, os conteúdos são ministrados hierarquicamente pelo educador, que age como o dono único e irrestrito de um saber estático, cabendo aos educandos memorizá-lo maquinalmente, ou, como argumentou o filósofo, arquivá-lo na memória; geralmente, para aplicá-lo em fórmulas prontas, ou em questionários desarrazoados, incapazes de despertar a curiosidade de ir além que o conhecimento verdadeiro provocaria. Ocorre que o conhecimento verdadeiro que levaria o humano a ser mais (Freire, 2021e), quando afastado das bases da educação, faz com que a humanidade aprisione a si mesma, o humano se torna um ser menos (Freire, 2021e). Isso, pois, de acordo com a compreensão freiriana, é na práxis vívida que o humano encontra a razão de ser (humano). Ou seja, na infindável procura de encontrar-se individual e coletivamente diante do inafastável inacabamento humano está o sentido do conhecimento que sustenta a própria busca pela existência livre. Se não há reflexão-ação no mundo, com o mundo e para o mundo, o ser humano aprisiona-se no próprio arquivo.

No que se refere à relação educador-educando, Freire (2021e, p. 80) complementa:

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.

Diante desse fato, a educação bancária (Freire, 2021e), ao contrário da educação libertadora (Freire, 2021e), não está comprometida com o saber libertador, porque estéril de ideias verdadeiras que impulsionam a criatividade e o ir além do ser humano. Por isso mesmo o pensamento freiriano a refuta, embora reconheça que essa educação tenha sido



objeto usado pelas elites dominantes para a manutenção do estado de dominação. Toda essa compreensão do pensamento freiriano é importante para se refletir que espécie de educação a BNCC e a palavra literária no LDP materializa na construção da consciência dos educadores e educandos, pois ambos os documentos refletem e refratam o projeto de educação em curso.

Por se tratar do estudo do LDP, no que tange à palavra, que é a centralidade do estudo da linguagem na escola, de que faz parte o estudo da Língua Portuguesa, em Freire (2021b) a palavra também possui uma centralidade material impulsionadora da práxis. Na visão freiriana, antes de ler a palavra, essa mesma disposta nos livros literários, nos LDP, ou em todos os outros materiais didáticos, o educando lê o mundo onde está inserido. Daí o neologismo *palavramundo* (Freire, 2021b, p. 36), que consiste na leitura da própria realidade, e que deve ser considerada por educador-educando no ato de ler a palavra na escola.

Nesse sentido, versa Freire (2021b, p. 36):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade de leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Eis aí a centralidade da compreensão de leitura freiriana. O ato de ler a palavra na escola deve ser continuidade do ato de ler a realidade material de educadores-educandos. Tem-se com isso que a leitura do texto, ou da palavra, precisa fazer sentido na vivência real dos seres envolvidos. E, não só isso, deve reverberar sentidos outros que despertem a criticidade de educador e educando para irem além. De acordo com o autor, o “ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga” (Freire, 2021d, p. 109). Essa “compreensão crítica do ato de ler” (Freire, 2021b, p. 50) corrobora a base da educação libertadora (Freire, 2021e) defendida pelo autor, pois, sendo a educação ato dialógico e dialético, ela precisa ocorrer na linguagem do mundo que atravessa o ser-estar-agir de educador-educando.

Não à toa, enquanto o filósofo desenvolve a teoria da leitura crítica, rememora a experiência do ato de ser alfabetizado pela linguagem da própria existência:

A decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos

meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz (Freire, 2021b, p. 42).

Dessa forma, o autor entende que a *palavramundo* (Freire, 2021b, p. 36), essa colhida no contexto da existência material, é alfabetizadora do humano antes que se leia o texto escrito, ou que se aprenda a ler a palavra na escola. Por isso mesmo ela não pode ser afastada dos contextos educacionais formais, como ocorre na educação bancária (Freire, 2021b), em que a leitura normalmente é entendida como ato meramente decodificador, em que basta a maquinal capacidade de juntar sons e letras para se considerar o educando alfabetizado; sendo assim, os materiais didáticos não são pensados como um movimento de leitura do mundo do educando; mas apenas como um amontoado de textos desconexo propondo uma leitura tecnicista. Indo mais além, Freire (2021a, p. 73) explana que a “mera aprendizagem da leitura e da escrita não faz milagres. Não é ela, em si mesma, a que cria empregos”, o que reforça o exemplo anterior quanto à leitura ingênua sobre as taxas de desemprego e a escolaridade nas sociedades capitalistas neoliberais.

A educação defendida pelo filósofo, ao revés, faz ressoar junto com a palavra o existir individual e coletivo de educadores-educandos, de modo que o ato de ler não seja o de repetir, mas o de recriar a partir do que cada consciência carrega das experiências reais. No dizer de Freire (2021b, p. 51):

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Por isso mesmo o filósofo entende que a *palavramundo* (2021b) no processo de alfabetização e, por extensão, do ato de ler numa perspectiva crítica, deve ser aquela que integre o universo do educando, “expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos” (Freire, 2021b, p. 51). Assim, é possível que haja a conscientização capaz de movê-los a superar as inquietudes, as injustiças ou o estado de opressão.

A título de ilustração, por essa perspectiva de leitura freiriana, a antiga prática de “tomar leitura” do educando, que seria ouvi-lo vozeando o texto transcrito dos materiais didáticos, não pode se dar em sala de aula distante da vivência corpórea da palavra vozeada, pois, se assim o for, essa prática pouco contribuirá para a construção da consciência humana que ultrapasse o processo de dominação de uma classe social sobre

a outra. Da mesma forma, se o texto vozeado não reverberar o eco da existência de educadores-educandos, pouco ou nada valerá à compreensão libertadora de educação.

Assim como se deu na própria vivência, para o filósofo ler não é só texto, mas texto e contexto, de onde se tem uma perspectiva crítica de leitura pela *palavramundo* (Freire, 2021b) freiriana. Daí a necessidade de que os materiais utilizados na educação formal sejam “materiais desafiadores, e não domesticadores” (Freire, 2021b, p. 98), pois precisam ser instrumentos para se fazer esse movimento ininterrupto de formar a consciência livre e capaz de recriar na práxis uma nova sociedade, em que seja superado o processo de dominação. A educação libertadora (Freire, 2021e) se serve desse tipo de leitura para a libertação das opressões vigentes na sociedade, quando há a tomada de consciência não só da necessidade, mas da possibilidade de se fazer uma humanidade nova.

Se assim o é, pode-se entender que tanto a BNCC quanto o LDP são instrumentos educacionais que refletem e refretam um projeto de educação em curso no País, construindo, pela via educacional, a consciência humana. Seriam eles instrumentos capazes de fazer despertar a consciência crítica necessária para transformar a realidade de educadores-educandos, conforme a teoria freiriana?

## **1.2 A linguagem bakhtiniana e a leitura como prática socialmente estabelecida**

Compreender a perspectiva de linguagem do Círculo de Bakhtin através do próprio percurso de desenvolvimento da teoria bakhtiniana – ao refutar perspectivas outras de linguagem vigentes à época do Círculo – é relevante, pois as perspectivas refutadas ainda podem se desdobrar sobre perspectivas de linguagem atuais, construindo a consciência presa a padrões fechados ou psicologizantes. Isso, na perspectiva aqui delimitada, tanto pode se dar em documentos que orientam a educação, como é o caso da BNCC, quanto em documentos que sustentam o trato com a Língua Portuguesa em sala de aula, como o LDP, que afetam diretamente a construção da consciência humana.

Pretende-se, então, estabelecer aqui a diferença entre algumas perspectivas de língua que, aparentemente, parecem não ter tanta importância para a construção da consciência dos educandos, para o estudo da Língua Portuguesa em sentido lato, e para a leitura da palavra literária em sentido estrito. Poder-se-ia pensar: não seria mera sinonímia considerar, nos documentos que orientam a educação nacional, e nas práticas de salas de aula de Português, a linguagem ora como um estado de espírito de quem a

expressa; ora apenas como um sistema fechado de regras que a compõe; ora como discursividade enunciativa de sujeitos historicamente estabelecidos?

Na óptica deste estudo, fundamentado nas proposições do Círculo de Bakhtin, sobretudo em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (MFL), de Volóchinov (2021), em *Estética da Criação Verbal*, de Bakhtin (2011), e em autores a eles correlacionados, a resposta à indagação anterior é negativa. Não se trata de simples substituição terminológica de equivalentes, mas de diferentes conceituações, fundamentais para a compreensão do tipo de educando que a educação institucionalizada pretende constituir com a perspectiva de linguagem por ela privilegiada nas políticas curriculares e nos documentos oficiais, como a BNCC. Ainda mais quando se sabe que a Base, obrigatoriamente, deve orientar os currículos escolares; fundamentar a prática constante dos LDP; e respaldar o próprio trabalho do educador no trato com a linguagem, visando à formação integral do humano para a libertação de discursos opressores, como o discurso competente (Chauí, 2014, 2016) que tem ganhado espaço na sociedade contemporânea.

Para se compreender a constituição desse educando a partir da linguagem, é preciso compreender que, segundo Volóchinov (2021, p. 201), a língua é um “processo de interação discursiva”, ou verbal. Se há interação, há dialogia. Isso implica que, necessariamente, o ato enunciativo envolve outros sujeitos, textos, enunciados, discursos social e historicamente constituídos numa atividade responsiva, ou seja, haverá sempre uma resposta. Nesse sentido, explana Bakhtin (2011, p. 297), cada “enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”. A essa perspectiva de linguagem bakhtiniana, enquanto discursividade enunciativa, dialógica e responsiva, que dá forma ao pensamento dos sujeitos, este trabalho se filia. Por sua vez, Volóchinov (2021, p. 146), em MFL, refuta outras duas “tendências fundamentais do pensamento filosófico e linguístico” da época, quais sejam, a do subjetivismo individualista, e a do objetivismo abstrato. Ambas as tendências ainda trazem desdobramentos nas perspectivas linguísticas desenvolvidas nas salas de aula de Língua Portuguesa atuais, muitas vezes orientadas na BNCC e materializadas no LDP, por isso é importante compreendê-las, à medida que se compreende a própria teoria da linguagem do Círculo de Bakhtin.

A primeira tendência do pensamento filosófico-linguístico, o subjetivismo individualista, entende que o “psiquismo individual é a fonte da língua” (Volóchinov, 2021, p. 148). A palavra/texto/enunciado/discurso seria expressa segundo um estado anímico do sujeito, por isso, essa perspectiva está muito ligada ao Romantismo. O

enunciado é compreendido do ponto de vista da expressão interior do falante em seu ato criativo, por conseguinte, o pensamento existiria antes da linguagem, que apenas o materializaria. Diferentemente da língua dialógica no processo de interação verbal bakhtiniano, essa perspectiva psicologizante, enquanto consciência individual, é monológica. A teoria da expressão considera dois membros, o expresso (interior) e a objetivação exterior, portanto, admite que o expresso pode existir fora da expressão, inclusive na explicação dos fenômenos ideológicos, mas com a primazia do interior, para onde todos os fenômenos são direcionados (Volóchinov, 2021).

Entretanto, Volóchinov (2021) refuta a teoria da expressão advogando que, tanto o interior, a vivência expressam, quanto a objetivação exterior, têm a mesma origem, numa situação social, portanto exterior ao sujeito. Outrossim, para o Círculo, a palavra será sempre um ato bilateral, dirigida a um interlocutor; por conseguinte, não é individual, como querem os subjetivistas. Quanto à consciência, a corrente bakhtiniana advoga que a força está na expressão material, está na encarnação em organizações sociais e na fixação em expressões ideológicas estáveis, como a arte, a ciência; e não enquanto ficção fora da objetivação, como num estado de ânimo ou psicologizante.

Para o Círculo, é o mundo interior do sujeito que se adapta às possibilidades de suas expressões socialmente constituídas, e não ao revés. Nos dizeres de Volóchinov (2021, p. 204), não “é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo a sua direção”. É a expressão, aqui neste trabalho, compreendida como palavra/texto/enunciado/discurso que enforma o modo de ser-estar no mundo. Nessa perspectiva, as palavras/textos/enunciados/discursos precedem o pensamento, portanto, elas formam os seres humanos. Daí a pertinência de se analisar a visão de linguagem em documentos que orientam a educação nacional, como é o caso da BNCC, pois isso se relaciona, diretamente, com a constituição da sociedade humana; porquanto a escola é um dos importantes espaços de formação social.

Nesse diapasão, ao se filiar à corrente bakhtiniana que refuta o subjetivismo individualista, em defesa do ensino da língua dialógica e socialmente constituída, é possível pensar, por exemplo, se a BNCC, na orientação sobre o ensino de poemas, compreende a língua como processo de interação verbal ou se a tem como um estado anímico, psicologizante do autor, como queriam os românticos. Este último caso, recorrentemente, acontece quando os materiais didáticos, como é o caso do LDP, que obrigatoriamente devem ser orientados pela BNCC, trazem em seus bojos questões do

tipo “O que o poeta quis dizer ao usar a metáfora no poema?”. Segundo a filosofia da linguagem proposta pelo Círculo, o enunciado, tomado aqui como o poema, é social, ideológico e concebido na realidade histórica da linguagem, assim, não é possível que o leitor “adivinhe” qual a animosidade subjetiva que levou o poeta a produzir esse ou aquele enunciado.

Mas é possível pensar, dialogicamente, o que o enunciado fala ou recolhe do mundo real, imediato do poeta, educador e educando, e como esse discurso, materializado numa metáfora, por exemplo, poderia contribuir com o olhar sobre o poema, tido como possibilidade de constituição humanizada dos seres humanos conforme a educação libertadora (Freire, 2021e). Por este último viés, o da faceta humanizadora da palavra literária no poema, compreendido a partir da práxis social onde os sujeitos se inserem, pode-se traçar uma ponte com a concepção da leitura da *palavramundo* de Freire (2021b, p. 36), para quem a “compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Tudo isso está muito além do que propunha o subjetivismo individualista. Na perspectiva freiriana, os discursos, igualmente, são construídos e compreendidos a partir do que os enunciados/poemas significam na realidade social. Em trabalho sobre o dialogismo em Bakhtin, ensina Fiorin (2016, p.30):

A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito está sempre em relação com outro(s). O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si.

Sendo assim, a perspectiva de linguagem no subjetivismo individualista, que considera o texto literário monológico, fruto da vontade psicológica do ser humano, ou de um eu consigo mesmo, sem considerar a dialogia e a responsividade dos enunciados alheios nos discursos outros que atravessam e constituem a sociedade, afetaria a construção do educando à medida que este seria levado a crer, pela leitura de poemas, que tudo na linguagem está na ordem da escolha “estilístico-individual” (Volóchinov, 2021, p. 153), subjetiva, determinada pelo pensamento e concretizada pelas palavras ao bel prazer, sem estar imbuído de responsabilidade com a humanidade.

Diferentemente, para Bakhtin (2011, p. 383), o sentido dos textos/enunciados/discursos “pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro)”, ou seja, a perspectiva de língua afeta a própria constituição da humanidade,

porquanto o indivíduo não é um ser em si, pronto e acabado, mas uma construção individual e coletiva ininterrupta a partir da linguagem. Segundo Volóchinov (2021, p. 95), uma “consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto, apenas no processo de interação verbal”. Na sala de aula, o ensino de Língua Portuguesa não deve mediar a leitura da palavra literária, mais especificamente de poemas, como meras escolhas lexicais que representem a individualidade ensimesmada de cada literato; mas como uma discursividade que constitui histórica e socialmente os educandos a partir da palavra alheia, sejam essas proferidas por sujeitos líricos ou não.

Quanto à segunda tendência do pensamento filosófico-linguístico, o objetivismo abstrato, representada, sobretudo, por Saussure, liga-se ao racionalismo e ao Neoclassicismo. Considera o enunciado monológico, entretanto, ele não expressaria um estado anímico no interior do sujeito, como queria a teoria da expressão no subjetivismo individualista, mas seria determinado, externamente, pelo “sistema linguístico, compreendido como sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais” (Volóchinov, 2021, p. 155). Um sistema fechado de regras e normas da língua, imutável e sincrônico, em que, como explana Volóchinov (2021, p. 157, grifo do autor), todas “as formas da língua, no contexto de um dado momento, isto é, em uma *sincronia*, são mutuamente necessárias entre si e completam-se, transformando a língua num sistema ordenado, que é perpassado por uma lei linguística específica”. Sobre esse sistema, o indivíduo não tece avaliações ideológicas, como numa criação artística, mas obedece à arbitrariedade da lei linguística, obedece às regras.

Argumenta Volóchinov (2021, p. 175) que essas normas, que comporiam o sistema objetivista de língua, existiriam “apenas em relação às consciências subjetivas dos membros da coletividade” em determinado momento histórico-social, portanto, não seria algo imutável e imóvel como querem os defensores da corrente. Alega, ainda, Volóchinov (2021, p. 174) que, ao tentar fazer um recorte sincrônico, o sistema objetivo da linguagem, tido como de formas normativas e idênticas, não corresponderia a um momento real do falante, situado em um tempo histórico, mas a uma convenção, e, se há convenção, há consciência subjetiva. Assim, essa abstração sugerida pela corrente objetivista poderia ser justificada apenas numa possível decifração, de uma língua alheia e morta; mas não se justificaria numa língua viva e constituída ininterruptamente na dinâmica social, na qual, segundo Bakhtin (2011, p. 299), “cada enunciado isolado é um

elo na cadeia de comunicação discursiva”, vez que a compreensão bakhtiniana dos signos ideológicos que compõem a linguagem é sempre ativa e responsiva.

Compreende-se com Volóchinov (2021) que, ao tentar abstrair da língua um sistema rígido e imutável, o objetivismo abstrato desconsidera o aspecto social da linguagem ideologicamente constituída, não a reconhece, portanto, como um processo de interação verbal ou discursivo; assim, não seria a melhor forma de lidar com a leitura do texto/enunciado/discurso literário, mais especificamente o poema, em sala de aula. Mas à perspectiva positivista de língua como sistema, aproximam-se os estudos, ainda atuais nos LDP, sobre a estrutura dos poemas, como os sonetos; e sobre a gramática prescritiva, principalmente quanto à fonologia, morfologia e à sintaxe. Assim como Volóchinov (2021), Bakhtin (2011, p. 306) também entende que

a língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações). Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto. A expressão desse direcionamento real nunca se esgota, evidentemente, nesses recursos linguísticos especiais (gramaticais).

O Círculo bakhtiniano reconhece o sistema da língua e considera-o adequado a se pensar a língua numa perspectiva abstrata, mas, a linguagem é vista além das barreiras formais, na interação dialógica. Sobre a questão, referindo-se a Bakhtin, explana Fiorin (2016, p. 23) que

o filósofo não nega a existência da língua [como sistema] nem condena seu estudo. Ao contrário, considera-o necessário para compreender as unidades da língua. No entanto, ele mostra que a morfologia ou a sintaxe não explicam o funcionamento real da linguagem.

A realidade da linguagem está nos enunciados histórica e socialmente constituídos, sendo que “toda compreensão é prenhe de resposta [...] obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2011, p. 271). Nessa dialogia, os educandos se constituem na e pela linguagem, já que esta precede o pensamento.

Daí a relevância do estudo da palavra/texto/enunciado/discurso no poema enquanto interação verbal, em que os sujeitos líricos recolhem sentidos na realidade do mundo; e não enquanto sistema fechado, em que importa apenas a estrutura, como as métricas e a rima. Aqui, é possível fazer uma analogia da educação fundamentada no objetivismo – de regras a serem decoradas, de pronúncias a serem repetidas à exaustão,



sem compreensão dos sentidos –, com Freire (2021e, p. 80), ao criticar a educação bancária, narradora e dissertadora:

uma das características dessa educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora. Quatro vezes quatro, dezesseis. Pará, capital Belém, que o educando fixa, memoriza, repete, sem perceber o que realmente significa.

Nessa seara, ao propor o estudo da BNCC para constatar qual perspectiva de língua tem prevalecido quanto à leitura da palavra literária, não se objetiva afastar a importância de questões que abordem o sistema linguístico; mas reforçar que o sistema, sozinho, é incapaz de constituir a consciência humana de modo que os educandos sejam críticos e preparados para atuar de forma responsiva na complexidade histórico-social do mundo. A título de exemplo, as questões gramaticais trabalhadas, contextualmente, por via da palavra literária disposta no LDP, devem ser mínimas; e em menor proporção às questões que ultrapassem o meramente literal e levem os educandos a (re)pensarem-se enquanto sujeitos imersos nas contradições de um mundo cada vez mais desigual e carente de ações humanizadoras, o que pode ser (re)pensado com o texto poético.

Até aqui, tem-se as duas correntes de pensamento prevalentes no período em que o Círculo de Bakhtin desenvolveu a sua filosofia da linguagem, o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato. E, embora ambas considerem o enunciado monológico como ponto de partida do pensamento sobre a linguagem, o subjetivismo o compreende do ponto de vista da expressão interior do falante, portanto, da consciência individual; já o objetivismo entende a língua como um sistema, completamente externo ao indivíduo. No entanto, para Volóchinov (2021) e Bakhtin (2011), a linguagem não é monológica, mas dialógica; não é sistemática, mas processual; não está subjetivamente dentro do indivíduo, como numa criação artística; nem está objetivamente fora, como regras imutáveis exteriores ao indivíduo. A linguagem bakhtiniana está nos enunciados dialogicamente constituídos no eco do mundo, num processo responsivo de reflexão e refração pelo que os próprios seres humanos são constituídos, sejam eles sujeitos literários, sujeitos líricos, educandos, educadores etc.

Volóchinov (2021, p. 210) versa que “a situação social sempre determina qual será a imagem, a metáfora e a forma de enunciar a fome que pode se desenvolver a partir de dada direção entonacional de vivência”. Lançando luz sobre a “fome” enquanto um enunciado dialógico socialmente construído, veja-se, a título de ilustração para pensar a leitura da palavra literária, a fome subentendida no poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira (2019, p. 25). Segundo a compreensão da linguagem bakhtiniana, o poema não

deveria ser lido em sala de aula apenas observando a forma, por exemplo, se o texto poético está escrito em versos, em estrofes etc. Caso contrário, a palavra literária estaria reduzida à estrutura, e toda a significação histórica e social da “fome” nela subentendida poderia estar comprometida. Senão, veja a transcrição do texto na íntegra:

O Bicho

Vi ontem um bicho  
Na imundície do pátio  
Catando comida entre os detritos.  
Quando achava alguma coisa,  
Não examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.  
O bicho não era um cão,  
Não era um gato,  
Não era um rato.  
O bicho, meu Deus, era um homem.

Muito menos o estudo de “O Bicho” deveria ser sintetizado à metrificação, contagem de estrofes, identificação de versos brancos, ou de rimas pobres e ricas. A pobreza e a riqueza a ser analisada em “O Bicho” não poderia ser reduzida ao estudo metalinguístico da língua pela língua, da estrutura, da forma, ou do que o autor/sujeito lírico quis dizer, por exemplo, com o título do poema. Na estilística, também seria reducionismo apenas identificar as possíveis figuras de linguagem. Para o Círculo bakhtiniano, a riqueza, a pobreza e a fome no poema seriam lidas a partir da realidade que constitui a sociedade. Ultrapassando a estrutura do poema – que é importante para identificá-lo como tal –, um caminho bakhtiniano interessante seria compreender por que há fome no mundo; como a fome é gerada; em que sistema político ela é gerada; como o discurso competente (Chauí, 2014, 2016) tenta mascará-la; como é possível superá-la; como a fome do outro afeta a minha própria existência humana. Toda essa visão de linguagem corrobora a perspectiva de leitura freiriana da *palavramundo* (Freire, 2021b).

Afinal, a palavra/texto/enunciado/discurso do poema é recolhida no mundo, na sociedade, que é contraditória, e na qual vivem os educadores e os educandos. Sobre a perspectiva de linguagem bakhtiniana, Brait (2012, p. 16) versa que o enunciado está “na relação com sujeitos, mundo, visão de mundo, valores (...) marcado por tensões, fronteiras, confronto de valores, pontos de vista”. O próprio percurso de desenvolvimento e instituição da BNCC, segundo Michetti (2021), se consubstancia num espaço de disputas; como ocorre também com o LDP. E é assim que se constitui o enunciado, num processo ininterrupto de tensões, já que “o texto (à diferença da língua como sistema de meios) nunca pode ser traduzido até o fim” (Bakhtin, 2011, p. 311). Para o Círculo de

Bakhtin, o mundo é pela palavra; ou a palavra enforma o mundo, portanto, enforma a consciência humana, individual e coletivamente.

Para além das duas correntes de pensamento aqui elencadas e refutadas pela filosofia da linguagem bakhtiniana, outra questão que merece ser observada, no que se refere às próprias orientações constantes da BNCC para a leitura e compreensão do texto/enunciado/discurso literário com a qual o LDP deve estar alinhado, e que se relaciona com a linguagem como interação verbal, seria o que se denomina de gênero discursivos:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discursos orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência (Bakhtin, 2011, p. 182, grifos do autor).

Bakhtin advoga que os enunciados, pelos quais a linguagem se efetua, são únicos e individuais em cada situação discursiva, daí dizê-los não repetíveis, diferentemente do sistema linguístico, cujas unidades são sempre repetíveis (Brait, 2012). Porém, versa que cada campo de atividade humana, na utilização da língua, elabora “tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2011, p. 262). Complementa Bakhtin (2011, p. 262) que os gêneros discursivos são concretos, únicos, multiformes, inesgotáveis, infinitos e extremamente heterogêneos, “porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”, desde os discursos orais aos escritos, inclusive os gêneros literários. Para Bakhtin (2011, p. 263), os gêneros discursivos “primários ou simples”, como os diálogos cotidianos; e os gêneros discursivos “secundários ou complexos”, como o romance e as pesquisas científicas, enquanto enunciados, têm natureza verbal comum, e são interdependentes.

Segundo Bakhtin (2011), historicamente, o estudo dos gêneros se ateu a distinções diferenciais dos gêneros literários no que tange ao aspecto artístico-literário, o que os torna abstratos e vazios, ao desconsiderar a questão linguística universal real entre todos os gêneros do discurso, que se consubstanciam na interação verbal. Para Bakhtin (2011, p. 264), “o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas à diferença deles é um enunciado secundário (complexo)”. Nesse assunto, o filósofo da linguagem se dedicou mais à prosa literária, mas essa questão é também propícia para sustentar toda a

perspectiva de linguagem na educação, tendo relevância à compreensão de linguagem da BNCC para a leitura de poemas, assim como os desdobramentos na leitura da palavra literária no LDP. A partir dessa noção de gêneros do discurso bakhtiniana, tem-se em mente que as formas ou estruturas, tão positivamente estudadas ao longo dos tempos na construção de poemas, sobretudo de sonetos, são importantes na sistematização dos gêneros discursivos em tela, mas não são um fim em si mesmo. Mais do que estrutura, o importante seria levar o educando a ultrapassar a funcionalidade da forma e se apossar da heterogeneidade do gênero discursivo (Bakhtin, 2011) histórica e socialmente constituído, em enunciados ideológicos, como foi exemplificado anteriormente em “O Bicho”, de Manuel Bandeira (2019, p. 25).

Por tudo o que foi dito, diferentemente do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato, para o Círculo de Bakhtin, em sua filosofia da linguagem, os enunciados são concretos e socialmente constituídos no processo de interação verbal, por onde os próprios seres humanos, dialogicamente, se constituem. Nesse movimento, a historicidade na filosofia da linguagem bakhtiniana está na atualização infinita do signo ideológico materialmente constituído na reflexão e refração dialógica do mundo exterior.

Daí apoiar-se em Carvalhaes (2016, p. 45) para defender o que ele denomina concepção dialógica de leitura. Nela, fundamentada na compreensão filosófica da linguagem bakhtiniana, a leitura é um processo de produção de sentidos. Dessa forma, o ato de ler e compreender a palavra literária no LDP não deve ser visto como algo psíquico, ensimesmado; muito menos ato puramente fisiológico; tampouco como algo dado, fechado, estruturado e acabado. A leitura deve ser compreendida como construída nas relações entre várias consciências presentes nas situações enunciativas. Por isso mesmo Carvalhaes (2016, p. 52) ressalta a impossibilidade de a leitura “ocorrer fora de uma situação social de interação verbal”. Essa perspectiva dialógica de leitura, mais uma vez, coaduna-se com a perspectiva freiriana, para quem, há uma “compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 2021b).

Diante de tudo isso, tem-se que tanto a teoria bakhtiniana de linguagem quanto a perspectiva de educação e leitura freiriana podem fundamentar a análise da BNCC e do LDP no que tange à perspectiva de construção da consciência humana. Seriam, esses documentos analisados, instrumentos educacionais formais para a libertação ou para a dominação do humano?

### **1.3 *Consciência-mundo: educação e linguagem***

A questão da construção da consciência é de grande importância quando se pensa a educação formal, pois reflete e refrata o tipo de sociedade que se quer constituir, já que a escola é um dos lugares mais relevantes de formação social. Como o visto, tanto a teoria freiriana de educação quanto a teoria bakhtiniana da linguagem levam em consideração o processo de formação da consciência humana, sendo que ambas se fundamentam na teoria marxiana, que pensa a consciência na materialidade histórico-dialética da sociedade, e não num plano psicologizante de ideias subjetivas sem correlação com a realidade.

Em Freire (2021b, d, e, f) a conscientização é o processo ininterrupto pelo qual o oprimido, ou, na relação escolar, o educador-educando, a partir da formação da consciência crítica sobre a realidade opressora, pensa e age para a libertação da opressão. Assim, a consciência crítica leva à conscientização, que é ser-estar-pensar o mundo na práxis libertadora. No entendimento de Freire (2021f, p. 56), “na aproximação espontânea do homem em relação ao mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua”. Com isso ele quer dizer que haveria dois estágios de consciência, a consciência ingênua, em que o mundo não foi desvelado; e a consciência crítica que, na práxis, torna-se conscientização. Complementa Freire (2021f, p. 56):

a conscientização implica que se passe da esfera espontânea de apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade se oferece como objeto cognoscível e na qual o homem assume um posicionamento epistemológico.

A consciência crítica se constrói, portanto, na materialidade histórica e dialética que é transformada à medida ininterrupta da conscientização, quando vai-se desvelando o mundo pelo conhecimento do humano e da realidade opressora. Freire (2021f, p. 56) chega a dizer que “a conscientização é o teste da realidade”, pois quando mais ela ocorre, mais a realidade é revelada, e mais conhecimento se produz sobre ela. Ela se constrói, assim, a partir da materialidade do ser-estar-pensar o mundo na unidade dialética reflexão-ação para a liberdade. Daí advém a práxis, pois é “exatamente isso a ‘práxis humana’, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (Freire, 2021f, p. 56). Pensando no ato educacional, o conhecimento libertador não pode estar afastado da práxis, mas a integra de forma indissolúvel. A conscientização é considerada na teoria freiriana o método educacional para a libertação do oprimido, em

que se vai superando os mitos do senso comum enquanto o conhecimento científico toma substância na realidade.

De outra sorte, na perspectiva da educação dominadora ou educação bancária (Freire, 2021e), de que a teoria freiriana se contrapõe, não há um processo de formação da consciência crítica, portanto, não há conscientização, o que contribui com a perpetuação do estado de opressão, ou de alienação da classe oprimida; já que o ato educacional não é pensado na materialidade histórico-dialética. Muito pelo contrário, essa perspectiva de educação considera o conhecimento apartado da realidade, como conceitos prontos e acabados a serem memorizados, mas sem ligação com a existência de fato de educadores-educandos. Assim, as situações de opressão são vistas por essa educação como uma fatalidade imutável. Ou seja, entendendo com o pensamento freiriano que não existe educação neutra, a educação bancária (2021e) está a favor da manutenção do estado de opressão, portanto, colabora com a manutenção do estágio de consciência ingênua do oprimido, que é passiva.

Embora, assim como a perspectiva freiriana, o Círculo de Bakhtin compreenda a formação da consciência na materialidade histórico-dialética, ele não a pensa enquanto um método educacional, mas enquanto a própria formação humana pela linguagem que está no mundo. Nesse caso, a linguagem precederia o pensamento, e é ela que constrói a consciência humana em processo dialógico ininterrupto. Como foi visto, diferentemente dessa compreensão do Círculo de Bakhtin, há perspectivas que consideram a linguagem ou como um mero sistema de regras para serem decoradas e não pensadas, ou como algo ensimesmado e distante da realidade, mas, de ambas, se opõe a compreensão bakhtiniana.

Dessa forma, conforme a perspectiva de linguagem orientada na BNCC e adotada no LDP, a educação constrói a consciência de educadores e educandos ou para ser-estar na materialidade histórica transformadora do mundo; ou apenas para se adequar com uma visão de mundo estático e imutável em que as opressões sociais não podem ser superadas. Interessante observar que o próprio Freire (2021f, p. 58) estabeleceu uma ponte entre a educação e a linguagem como formação da consciência quando destacou que tanto a “alfabetização política” – já que a educação freiriana tem essa dimensão política de compreensão e transformação da realidade – quanto o “processo linguístico” podem ser práticas para a libertação do humano. Isso fica mais evidente quando se pensa como a *palavramundo* (Freire, 2021b) é instrumento vívido de formação da consciência pela linguagem e a educação.

No entanto, nem sempre a formação da consciência foi ou é pensada como um processo material de seres historicamente situados. Daí a relevância em compreender esse processo a partir do pensamento marxiano, que revolucionou o pensamento humano ao trazer a consciência para a materialidade histórico-dialética, o que fundamenta tanto a teoria freiriana quanto a bakhtiniana.

Marx (1982), em *O método da economia política*, explana como se desenvolve o próprio método social a partir do contraponto com a teoria de Hegel [1770-1831], que considerava a realidade como produto do pensamento; enquanto Marx, ao contrário, compreende que a consciência é produto do mundo real. Segundo Marx (1982, p. 14):

Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para apropriar do concreto, para produzi-lo como concreto pensado. Mas este não é de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto.

O método marxiano considera um engano dos sentidos o fato de Hegel entender o pensamento como algo ensimesmado e abstrato, por meio de que o concreto, ou a realidade, ou o mundo é concebido. Isso porque, para a compreensão marxiana, o que o pensamento faz é apropriar-se do mundo para pensá-lo; sendo que esse “apropriar-se” jamais seria a gênese do pensamento, porquanto a consciência está no mundo, está no concreto antes de estar em si mesma. Quando o pensamento pensa, ele pensa o mundo preexistente, ou seja, que já existia antes de o pensamento ser concebido. Sendo assim, o concreto, a realidade, o mundo, a sociedade precedem a própria consciência.

Segundo Marx (1980, p. 175), Hegel transforma o pensamento “em sujeito autônomo sob o nome de ideia”. Essa ideia, independente, criaria o real, que seria apenas e tão somente uma manifestação externa do pensamento, sem afetações vindas das construções sociais, ou de fora da substância pensante. Ao se opor a esse método hegeliano idealista, envereda: “para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado” (Marx, 1980, p. 175). Por isso mesmo, a consciência marxiana se constrói a partir da realidade concreta do mundo exterior aos sujeitos, sendo o ato de pensar a apreensão daquilo que lhes é preexistente.

Para Marx e Engels (1999, p. 56) não se trata de “explicar a práxis a partir da ideia, mas de explicar as formações ideológicas a partir da práxis material”. Por essa virada epistemológica na forma de conceber a consciência como produto da práxis social, e não como produto das ideias pré-concebidas, o método marxiano entende que “o curso do

pensamento abstrato que se eleva do mais simples ao complexo corresponde ao processo histórico efetivo” (Marx, 1982, p. 15). Nesse sentido, escreve Freire (2021f, p. 59): “é exatamente a história que devemos criar com as nossas mãos e que devemos fazer: é o tempo das transformações que devemos realizar; é o tempo do meu engajamento histórico”. Portanto, as condições materiais da existência relacionam-se aos processos históricos da vida humana e da construção da consciência. A apreensão da realidade material, “com uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (Marx, 1982, p. 14), não pode ser apartada dessa condição histórica que a fundamenta e condiciona.

Dedicando-se ao estudo do capitalismo na sociedade burguesa, Karl Marx explica que as relações sociais estão implicadas nas forças produtivas que movem o ponteiro da história. Para ele, o “moinho movido a braços dá-nos a sociedade dos senhores feudais; o moinho de vapor, a sociedade dos capitalistas industriais (Marx, 1980, p. 177). Dessa forma, os meios materiais de sobrevivência, relacionados às forças produtivas, ao mesmo tempo, constituem e transformam as relações sociais. Transformando essas relações, transforma-se a consciência.

É assim que na perspectiva de educação libertadora freiriana, que pensa a educação na sociedade capitalista do século XX, a relação a ser transformada ocorre entre o que ele denomina “opressor” e “oprimido” (Freire, 2021e), que reflete e refrata o modo como o autor enxerga as relações de dominação na sociedade capitalista neoliberal. Nos dizeres do filósofo: “considero que o tema da dominação é o tema fundamental da nossa época e pressupõe seu oposto, qual seja, o da libertação, como objetivo a ser alcançado” (Freire, 2021f, p. 62). Na pedagogia freiriana, ao movimentar a consciência inicial para o estágio da consciência crítica, educador-educando agem sobre a realidade material, modificando-a e a própria consciência.

Marx (1980, p. 177) argumenta que os “homens, ao estabelecer as relações sociais, de acordo com o desenvolvimento de sua produção material, criam também os princípios, as ideias e as categorias”, conforme essas relações. Portanto, a consciência sobre o objeto de pesquisa, como a educação e a linguagem, está historicamente situada de acordo com o meio de produção daquela sociedade. Netto (2011, p. 37) assevera que, “do contrário, perde-se a *historicidade* na análise, e às categorias econômicas atribuem-se vigência e valor eternos”. Mas, nas lentes de análise marxiana, inexistente a eternidade; as categorias são “produtos históricos e transitórios” (Marx, 1980, p. 177). As ideias, e a consciência, são também mutáveis, porquanto o são as relações materiais da humanidade. Assim também, Freire (2021f) compreende que não sendo a realidade imutável, mas uma



construção histórica, o método educacional de formação da consciência crítica, que leva à conscientização humana, transforma a relação opressor-oprimido.

Entendendo, assim, que as formações ideológicas constituem a consciência segundo a práxis material de dominação de uma classe sobre as outras; a libertação das opressões produzidas pela classe detentora dos meios de produção e, por conseguinte, da ideologia, é, em Marx, um ato material histórico no movimento dialético das classes em contradição; e não ato puramente das ideias ou do pensamento, como entenderiam os hegelianos. Esclarece Ianni (1980, p. 23) que essa dialética engloba “distintas modalidades de consciência”, a dos operários e a dos capitalistas, que se constituem reciprocamente, enquanto se reconhecem e se contradizem nas relações de produção. Embora na educação para a libertação de Freire (2021e), essa relação não aconteça entre capitalista e operário, mas entre opressor e oprimido, o modo como a compreensão freiriana da educação libertadora e da *palavramundo* enxerga as relações entre os seres humanos a partir dessa construção material histórica coaduna-se com o pensamento marxiano.

Segundo Marx e Engels (1999, p. 65) a “libertação é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é efetivada por condições históricas”, sendo assim, no modo de produção capitalista, a libertação partiria da “massa da humanidade” (Marx, Engels, 1999, p. 50) – aquela subjugada pelas forças produtivas – que, “em contradição com um mundo de riqueza e de cultura existente de fato” (Marx; Engels, 1999, p. 50), promoveria a revolução proletária. Essa revolução do proletariado desencadearia o rompimento total com o sistema capitalista, estabelecendo uma nova sociedade. Pensando a educação na sociedade capitalista neoliberal, Freire (2021e, f) entende que a nova sociedade ou o homem novo é possível pela conscientização do oprimido sobre o estado de opressão, o que acontece na práxis entre educador-educando e o mundo. Nesse sentido, a revolução freiriana é um processo histórico, material e perpassa a formação da consciência crítica para a práxis. Assim, o método marxiano de olhar a realidade e conceber as relações humanas embasa a teoria educacional freiriana.

Não é demais acentuar que o método de Marx é material, pois compreende o objeto na práxis concreta do mundo; é histórico, porque o compreende na totalidade das relações sociais através dos tempos, e não como mera abstração isolada; é dialético, porquanto considera as contradições inerentes a essas relações de classe. Ao desenvolver o materialismo histórico-dialético Marx reconheceu a consciência humana fora da caixa fechada das ideias ensimesmadas, e a trouxe para a materialidade histórica do mundo real

em movimento. Abriu, assim, a porta das ciências sociais e humanas à concretude da existência. Ao fazer isso, inaugurou precedentes científicos para se pensar outras áreas do conhecimento, como a educação freiriana e a filosofia da linguagem bakhtiniana.

Na esteira de Freire, o Círculo de Bakhtin trouxe também para a filosofia da linguagem a lupa científica material e histórica marxiana, igualmente em movimento. Marx compreende a construção da consciência de forma dialética; enquanto a filosofia da linguagem bakhtiniana compreende-a a partir da palavra/texto/enunciado/discurso materializada no mundo, no processo que os bakhtinianos denominam dialógico, porquanto a dialética acontece na interação verbal/discursiva/social.

Segundo Bakhtin (2011, p. 311) o “acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos”. Portanto, para o filósofo, as vozes da consciência se constituem das vozes de outra consciência, sempre plural. Por isso mesmo não há um discurso puro, pois o “falante não é um Adão bíblico, só relacionando com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez” (Bakhtin, 2011, p. 300). A palavra do outro enforma e é enformada pela palavra de outrem; e assim sucessivamente, num elo ininterrupto de consciências; sendo essa palavra a linguagem social e historicamente constituída de infinitas maneiras na semiose dos contextos. É assim que as relações de sentido estabelecidas entre as vozes sociais que constituem as palavras/textos/enunciados/discursos a teoria bakhtiniana chama dialogismo.

Marx e Engels (1999, p. 36) haviam indicado esse caminho desenvolvido por Bakhtin, em que a linguagem sempre se desenvolveu na alteridade de relações sociais, na necessidade dialógica da palavra de outrem, quer dizer,

a linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens.

No entanto, embora reconhecendo o outro na formação da consciência, nunca é demais destacar, o movimento dialógico e dialético bakhtiniano e marxiano se diferem; assim como o freiriano, no que tange às especificidades dos objetos pensados. No primeiro, bakhtiniano, a formação da consciência se dá pela interação verbal, ou pela linguagem, que constitui a consciência historicamente situada. No segundo, marxiano, se dá no movimento histórico-social das relações de produção. Já no terceiro, freiriano, a construção da consciência crítica sobre o oprimido acontece na relação educador-

educando e o mundo. Mas, acentua-se, embora os objetos pensados pelos filósofos sejam diversos, há um liame que os sustenta por entenderem que a consciência é enformada na realidade. Além do mais, pela perspectiva de linguagem aqui adotada, todas essas relações entre os sujeitos humanos se dão pela discursividade dialógica da linguagem multissemiótica; e é por essa linguagem que os fatos reais chegam à consciência.

Bakhtin (2011, p. 334), ao convocar Marx enquanto desenvolve os estudos da linguagem argumenta que “Karl Marx dizia que só uma ideia enunciada em palavras se torna pensamento real para o outro e só assim para mim mesmo”; o que corrobora que o processo de linguagem é dialético. Contudo, muito embora haja essa convocação do pensamento “marxista sobre a linguagem” (Volóchinov, 2021, p. 83), é preciso dizer que Marx não desenvolveu estudos sobre a construção ideológica da consciência a partir da palavra/texto/enunciado/discurso, mas a partir das relações de trabalho, o que pode ser materializado pela linguagem nesse âmbito de análise. Bakhtin (e o Círculo) sabe disso e, nesse citado excerto, convoca a teoria marxiana para expandir o movimento dialógico, responsivo, na alteridade entre duas consciências. Mais adiante, ele afirma que esse “outro, porém, não é apenas o outro imediato (destinatário segundo); a palavra avança cada vez mais à procura de compreensão responsiva” (Bakhtin, 2011, p. 334), corroborando ideia de movimento que, em outros trâmites, há também na dialética de Marx e de Freire.

Segundo Bakhtin (2011, p. 307) “onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”. Portanto, para o autor o texto precede o pensamento dos sujeitos. Em outras palavras, a consciência se constitui com a linguagem, que é anterior ao pensamento. É assim que, em Bakhtin, o sujeito se forma ou enforma na consciência linguística, aqui entendida de maneira ampla, como palavras, textos, enunciados, discursos dispostos na materialidade concreta da sociedade de inúmeras formas semióticas, de que a palavra literária ou o poema são possibilidades. O entendimento da linguagem exterior, material e concreta já era apontado por Marx e Engels (1999, p. 36): a “produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real”. E, para complementar a compreensão marxiana e bakhtiniana, o que seria essa “linguagem da vida real”, senão a *palavramundo* de Freire (2021b)?

Provocados por essa compreensão da consciência da vida material, a linguagem, para os estudiosos do Círculo, não representa um estado interior, anímico ou psicologizante do sujeito; tampouco, eles reduziam a linguagem à mera representação de

um sistema fechado de normas, como entendiam algumas correntes linguísticas da época. Nos dizeres de Volóchinov (2021, p. 220) a “língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Ao retirar a linguagem do interior do sujeito ensimesmado, assim como ao não a reduzir a um conjunto organizado de normas, os filósofos da linguagem bakhtinianos trouxeram a consciência dos seres humanos – que nessa perspectiva é enformada pela linguagem – para a concretude real e histórica do mundo.

Assim como Marx revolucionou o estudo das relações sociais, o Círculo de Bakhtin revolucionou a compreensão da linguagem ao entendê-la na materialidade histórica e exterior das interações sociais. Esse movimento histórico aproxima-se do que a teoria marxiana propôs para a compreensão exterior da consciência dos sujeitos a partir das relações de produção, como já explanado. Aqui, na palavra/ texto/ enunciado/ discurso está a “totalidade” (Volóchinov, 2021, p. 221) do Círculo bakhtiniano. O enunciado “é um todo individual singular e historicamente único” (Bakhtin, 2006, p.334). Eis aí a historicidade concreta e irrepetível do enunciado, que segue um fluxo contínuo e constitui outra consciência, de forma dialógica e ininterrupta. Assim também, em Freire (2021f, p. 57) a consciência-mundo segue um fluxo contínuo de conscientização:

A criação da nova realidade, tal qual indicada na crítica precedente, não pode esgotar no processo de conscientização. A nova realidade deve ser tomada como objeto de uma nova reflexão crítica. [...] A conscientização, enquanto atitude crítica dos homens na história, jamais acabará.

Eis aí a superação da consciência ingênua inicial para uma nova consciência crítica em ação-reflexão ininterrupta para a prática libertadora freiriana. Essa nova consciência crítica acontece primeiro na linguagem do mundo, antes mesmo de se apropriar dos códigos linguísticos da palavra escrita, e nesta precisa reverberar sentidos críticos para a libertação no ato educacional de ler a palavra. Desse modo, tanto a teoria bakhtiniana quanto a freiriana, pode-se dizer, entendem que a consciência é formada na materialidade vívida da história, na *palavramundo* (Freire, 2021b).

Convém, ainda, tecer breves considerações sobre a ideologia bakhtiniana, que não pode ser traduzida como ocultamento da realidade, como compreende parte dos estudiosos da teoria marxiana, assim como compreende Chauí (2014, 2016). Segundo Volóchinov (2021, p. 223) a “filosofia marxista da linguagem deve se fundamentar no

enunciado concebido como fenômeno real da linguagem e como estrutura socio-ideológica”. Tem-se que o conteúdo ideológico, assim como o social, compõem os enunciados. Sendo assim, a ideologia está em todos os signos que constituem as infinitas formas de linguagem, atravessando a consciência dialógica do sujeito historicamente situado. Para Volóchinov (2021, p. 95) uma “consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto, apenas no processo de interação verbal”. Os signos, ou aquilo que signifique algo a uma determinada esfera social, são, no entendimento do Círculo, ideologicamente constituídos por excelência, à medida que refletem e refratam, no processo ininterrupto de interação social, a realidade material do mundo.

Carvalhaes (2016, p. 37) assevera que “a ideologia materializa-se no signo, que surge a partir do momento em que se atribui um valor ideológico a uma palavra ou a outro corpo físico”. Essa atribuição valorativa estará sempre perpassada por, no mínimo, duas consciências, dado o caráter dialógico *ad aeternum* da linguagem. Para Fiorin (2016, p. 29), no “dialogismo incessante, o ser humano encontra o espaço de sua liberdade e de seu inacabamento. Nunca ele é submetido completamente aos discursos sociais”. Da mesma forma como na teoria marxiana a tomada de consciência da condição de alienação é um dos passos para a libertação das opressões causadas pelas relações materiais de trabalho; e que na freiriana a conscientização libertadora pode se dar pelo ato educacional, na teoria bakhtiniana a libertação de opressões também é possível. Em Bakhtin, ela se dá pela própria dialogia intrínseca à linguagem, num espaço de contradição ideológica, o que é importante para se pensar a concepção de leitura sustentada em documentos educacionais como a BNCC e o LDP. Justifica Carvalhaes (2016, p. 49) que a “consciência é conhecida a partir do conhecimento dos signos”, assim, é na linguagem que ela se dá, no momento de interação social.

Destarte, a palavra/texto/enunciado/discurso é, para o Círculo de Bakhtin, um ato bilateral, dirigido a um interlocutor mediato ou imediato. Quanto à consciência, a teoria bakhtiniana compreende que a força está na expressão material, está na encarnação em organizações sociais e na fixação em expressões ideológicas estáveis, como a arte, a ciência; e não enquanto ficção fora da objetivação, como num estado interior anímico ou psicologizante. É o mundo interior que se adapta às possibilidades das expressões exteriores dos sujeitos, e não o contrário. Para Volóchinov (2021) o estudo marxista da linguagem inaugurado por esses estudiosos entende que a interação discursiva é a realidade fundamental da língua, e que o enunciado tem estrutura sociológica ininterrupta.

Parece correto inferir que a dialética marxiana é estabelecida a partir da análise das relações sociais de produção, nas contradições dialéticas entre o operário e o capitalista. Sobre essa relação, explana Ianni (1980, p. 22): “a análise dialética das relações capitalistas exige que a interpretação apanhe sempre a maneira pela qual os homens pensam-se a si mesmos e uns aos outros”. Assim, a dialética engloba diferentes consciências no processo material da existência, sempre determinadas pelas relações econômicas. O Círculo de Bakhtin versa sobre a consciência dos sujeitos a partir da linguagem ideologicamente constituída, na dialogia das relações sociais que refletem e refratam o mundo em movimento ininterrupto. Portanto, a compreensão da consciência material marxiana revolucionou a ciência ao trazê-la para a realidade material das relações, o que sustentou o desenvolvimento da compreensão de linguagem do Círculo. Diferentemente da teoria marxiana, o núcleo duro da teoria bakhtiniana está na semiose da linguagem que reflete e refrata a consciência historicamente situada.

Na teoria marxiana, a consciência, assim como as ideias, princípios, categorias são criadas pela humanidade “conforme as relações sociais estabelecidas a partir do desenvolvimento das produções materiais” (Marx, 1980, p. 177), mais especificamente, das relações de trabalho, que são exteriores aos sujeitos. Daí que a categoria trabalho tem grande relevância para a educação, inclusive para compreender como a linguagem no LDP pode ser programada para enformar, ou não, a consciência que se torna mão de obra imediata nos postos de trabalho destinados à classe trabalhadora. Silva (2021, p. 169) mostra que é “pelo trabalho que o homem constrói o mundo histórico enquanto edifica sua natureza humana”, portanto, o trabalho é intrínseco à própria humanidade. Na perspectiva freiriana, está no trabalho humano consciente a possibilidade de libertação. Nas palavras de Freire (2021f, p. 61), é necessária a consciência crítica do mundo para “que se atinja plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade com vistas à libertação dos homens”. Ou seja, a plenitude do trabalho é a ação-reflexão no mundo para transformá-lo.

Os filósofos Marx/Engels observam que a sociedade capitalista aparta o trabalho dessa condição humana; objetifica-o, enquanto o próprio humano é por ele objetificado. Não sem razão Freire (2021f, p. 62) entende que para “realizar a humanização que pressupõe a eliminação da opressão desumanizadora é absolutamente necessário ultrapassar as situações-limite, nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisas”.

Ocorre que nos estados capitalistas neoliberais da sociedade contemporânea, como é o estado brasileiro, a objetificação dos seres humanos nas relações de produção

tem se intensificado. Exemplo disso é a questão da uberização do trabalho, em que há a liquidação dos vínculos empregatícios, como argumenta Antunes (2021). Portanto, chama-se a atenção para a maneira como a categoria trabalho enforma os sujeitos também no âmbito da educação, já que esta é um dos espaços de formação para o trabalho. Para se pensar a educação na perspectiva de Marx, como afirma Aparecida (2021, p. 297) é fundamental que “levemos em consideração suas análises quanto às estruturas sociais, de modo que, a educação, fica implícita em suas teorias, pois faz parte da dimensão da sociedade”; o que corrobora a reflexão freiriana aqui apresentada.

Assim, pensar hoje a educação freiriana e a linguagem bakhtiniana com Marx/Engels não é pensar a consciência dos seres humanos individualizada pela concepção capitalista neoliberal que enforma os seres para servirem ao mercado de trabalho opressor. Muito menos, é pensar educador-educando consciente ou cognoscente anterior e apartado do mundo, reproduzindo conceitos científicos esvaziados de sentidos reais. Mas é pensar como as condições históricas e materiais em que estão inseridos constroem as condições que os subalternizam, inclusive a partir de falsas ideologias neoliberais presentes nos documentos legais que regem a educação, a escola, a universidade. Indo mais além, sabendo que as ideias, conceitos, categorias para o materialismo histórico-dialético “são tão pouco eternas como as relações às quais servem de expressão” (Marx, 1980, p. 177), é também pensar com educadores-educandos as formas de libertá-los das opressões desse sistema econômico, num movimento da práxis e ininterruptamente dialético.

Por fim, é interessante destacar como Marx/Engels e Bakhtin/Volóchinov, cada um a seu tempo, corroboram o pensamento educacional freiriano. Apesar de não tratarem especificamente sobre teorias educacionais, a maneira como esses filósofos compreendem a consciência material, social e histórica contribui, sobremaneira, com a forma de se pensar o processo educativo. O que é relevante para a compressão de como a BNCC orienta a leitura de poemas; e como se dá o processo de leitura e compreensão do poema no LDP, entendido como um produto oriundo das políticas públicas educacionais.

Dito de outra forma, todo esse movimento de pensar a educação e a linguagem como exercício igualmente material, histórico e dialético na construção da consciência-mundo de educadores-educandos é importante para se compreender como é possível enxergar o processo de leitura da palavra literária nos LDP também como um processo material, social e histórico que enforma a consciência humana.

## CAPÍTULO 2

### POEMAMUNDO: FORMAÇÃO ESTÉTICA, BNCC E O DISCURSO COMPETENTE

Esse capítulo, intitulado “Poemamundo: formação estética, BNCC e o discurso competente”, tem como propósito pensar a formação estética do humano por meio da educação, da linguagem e do discurso que perpassa educadores-educandos por meio de documentos oficiais, tais como a BNCC. O capítulo está dividido em três partes, quais sejam: “Educação e palavra literária: o poema na formação estética do humano”; “A BNCC e a perspectiva de linguagem na leitura e compreensão de poemas”; “O discurso competente na educação”.

Na primeira parte, recorre-se tanto à teoria freiriana, quanto à bakhtiniana, assim como a teóricos que pensam a poesia e o poema, tais como Eliot (1972), Baudelaire (1996), Collot (2015) Candido (1972) Adorno (2002, 2012), para se pensar a importância da dimensão estética na formação de educadores-educandos e como o poema, como um direito humano inafastável, contribui para essa formação. Na segunda parte, aprofunda-se nas competências e habilidades que a BNCC, documento orientador de toda a educação nacional, privilegia para o ensino do gênero discursivo poema. Disso decorre o tipo de educação e de linguagem que o documento oficial elege como essenciais à construção da consciência humana. Na terceira parte, fundamentada sobretudo em Chauí (2014, 2016) e Coêlho (2011, 2012), pensa-se o discurso competente como um discurso à favor da manutenção da educação dominadora.

Assim, o capítulo contribui para se depreender a relevância da compreensão das orientações nos documentos oficiais – BNCC – para o ensino do poema como uma concepção de educação que ressoa um tipo de discurso competente que é contraditório à concepção de educação, de linguagem e de construção da consciência freiriana e bakhtiniana. Preparando, assim, o terreno para que se possa entender, posteriormente, se isso também acontece e como acontece no LDP.

#### **2.1 Educação e palavra literária: o poema na formação estética do humano**

A educação em Freire (2021a, b, c, d, e, f), além da dimensão política e ética, possui uma dimensão estética intrínseca e inafastável ao próprio ato educacional. E isso



não se refere especificamente ao ensino da arte, como a literatura, de que faz parte o poema, mas à “boniteza” (Freire, 2021c) vívida no modo como acontece a educação e a relação educador-educando.

Segundo Freire (2021c, p. 34) a “necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e beleza de mãos dadas”. Com isso, o autor afasta da educação libertadora (Freire, 2021e) a educação puramente técnica, maquinal, estática e insensível à realidade, aquela voltada para “o puro treinamento do operário” (Freire, 2021c, p. 36); e que desconheça a beleza da busca esperançosa pela formação incessante do humano inacabado – portanto, ávido pelo conhecimento que o liberta do não saber e do estado de opressão. Eis aí a beleza da educação libertadora freiriana: a própria vida em movimento sensível de libertação.

Outrossim, pensando a relação educador-educando na procura constante pelo conhecimento, Freire (2021c, p. 139) explana que a “alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da beleza e da alegria”. Por isso mesmo, além da esperança pujante no ser mais (Freire 2021e), a dimensão estética da educação freiriana liga-se à alegria na continuidade ininterrupta da busca. Essa busca, porque esperançosa, movimenta na concepção freiriana de educação o sonho. Nas palavras de Freire (2021d, p. 126):

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não apenas pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança.

O sonho aqui não é pensado enquanto algo inatingível ou fora do real, mas enquanto possibilidade de transformação do ser humano na práxis, e isso remete também à utopia, que em Freire (2021d, p. 125) seria “o sonho possível”. Sonhando o sonho possível, educador-educando nega o determinismo do estado de opressão, podendo, então movê-lo, mudá-lo, transformá-lo com toda a alegria e beleza dessa busca esperançosa.

Diante disso, compreende-se que a educação libertadora (Freire, 2021e), diferentemente da educação bancária (Freire, 2021e), convoca a formação estética porquanto a “boniteza” do conhecimento movimenta o sonho e a utopia nos educadores-educandos para irem além, na construção do novo ser inacabado, muito mais ético,

político e estético que o ser anterior, em movimento libertador incessante. Por isso mesmo a busca pelo conhecimento é uma busca que humaniza à medida que devolve o humano a si mesmo nas relações consigo e o outro, num mover-se na realidade.

Pela dimensão estética da educação pode-se tocar de diversas maneiras o humano e humanizá-lo cada vez mais. Isso ocorre nas relações do ser com o mundo tanto a partir da realidade palpável, quanto da impalpável, aquela que não se mostra materialmente, mas que provoca a ação do humano ao se deparar com o outro, como ocorre, por exemplo, diante da palavra literária. Para (Freire, 2021d, p. 25):

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser.

Desse modo, pensar a educação estética freiriana é pensar o ser político e ético na práxis humanizadora por meio da alteridade do mundo, que pode lhe ser refletida na existência corpórea do humano, ou em outra linguagem verbal e não verbal. Pela linguagem verbal, a que se liga a palavra literária, como o romance ou o poema, que espelha o humano, a educação freiriana sugere acontecer mediatizada pela *palavramundo* (Freire, 2021b), que reflete e refrata as possibilidades estéticas de educador-educando estarem na realidade. Assim, a boniteza da práxis pode se revelar na palavra pronunciada do outro, na palavra literária, na palavra poética, pelo que a realidade é desvelada na busca por essa razão de ser do humano inacabado, sempre em construção, desconstrução, reconstrução diante do caos.

No que tange à formação humana pela literatura e ao poder humanizador da palavra literária, com a qual esteticamente o humano pode se ver “sendo” no mundo pelo espelhamento ficcional, Candido (1972, p. 805) entende que a literatura “age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras”. Nesse sentido, a palavra literária educa pela estética da própria existência refletida, e não por uma estética que esteja objetivamente fora do humano, ou que lhe revele algum puritanismo moral, porquanto “é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos (Candido, 1972, p. 804). Com isso, o autor destaca que apesar da autonomia da palavra literária enquanto arte, ela não se desvincula da formação histórica e social do ser humano; daí não se

descolar da realidade, o que corrobora a compreensão de educação e de linguagem bakhtiniana e freiriana.

Da mesma forma como a educação freiriana convoca o sonho no movimento esperançoso de ir além da situação de opressão na procura pela “razão de ser”, Candido (2004), ao defender a literatura como um direito humano universal, também a equipara ao sonho enquanto universo indispensável à vida:

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. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela da televisão ou na leitura seguida de um romance (Candido, 2004, p. 174).

Nesse diapasão, a literatura em sentido lato, nos diferentes gêneros discursivos (Bakhtin, 2011) em que se apresente, como no poema, move a realidade, correspondendo a uma necessidade inafastável ao espírito humano. O autor chega a dizer que “a literatura é o sonho acordado das civilizações” (Candido, 2004, p. 175), mas não como um delírio inconcebível, e sim como a incorporação refletida e refratada da própria humanidade; por isso forma e humaniza o ser. No que tange à atividade leitora da palavra literária, Candido (1972, p. 809) advoga que ao ler o ser humano “se sente participante de uma humanidade que é a sua, e deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade”. Portanto, a palavra literária, estética pela própria natureza de arte, tem o potencial de enformar a consciência humana na e para a realidade, o que remete à compreensão de linguagem dialógica e responsiva bakhtiniana.

E não só isso, a própria organização da palavra literária, segundo o autor, reorganiza o espírito humano apresentando uma outra possibilidade, porquanto “pressupõe essa superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido” (Candido, 2004, p. 178). É assim que a palavra literária movimenta o sentido corpóreo da própria humanidade indicando que o tempo histórico e social é completamente mutável, já que o ser humano, quem os constrói, não é imutável. Nesse rearranjo pelo espelhamento do real, quanto à estética formadora do humano pela

palavra literária, entende-se com Candido (2004, p. 182) que a “eficácia humana é função da eficácia estética, e, portanto, o que na literatura age como forma humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes”. Dessa feita, a dimensão estética que constitui o humano liga-se à dimensão ética e política na corporeidade real da palavra literária refletida com potencial humanizador.

No que tange especificamente ao estudo do gênero discursivo poema, toda essa discussão suscitada sobre a educação, a linguagem e a palavra literária constituem o humano como seres históricos e sociais, portanto, capazes de superação do caos – que bem poderia ser chamado, na ótica desse trabalho, de opressão –, tem pertinência inafastável. Isso se dá, pois, ainda subsiste uma certa visão de que a poesia, ou seja, a beleza invisível que constitui a linguagem imaterial do poema, seria algo mágico, completamente distante da existência humana corpórea; ou então, algo puramente subjetivo, longe da realidade do mundo.

Essa visão mágica da poesia e, por consequência, do poema, que é um dos gêneros discursivos que dá forma à poesia, tem razão de ser na compreensão platônica vinda da Antiguidade Clássica de que o texto poético, mais especificamente a poesia lírica, era recebido por um devaneio de um poeta sem consciência; assoprado por deuses; concebido de uma musa inspiradora divinal que ditava o poema aos ouvidos do ser em transe. Desse modo, a própria criação poética relacionava-se a algo celestial diante do que o poeta, possuído e inconsciente, era um ser passivo. Sendo assim, a inspiração poética não estava no mundo, mas nos deuses, portando, distante da realidade. Posteriormente, no Romantismo, essa visão mágica se transformou. Assim, segundo a compreensão hegeliana a poesia relacionava-se à subjetividade interior e anímica do poeta. Somente a partir da interioridade, portanto dos sentimentos individuais, que o poeta exteriorizaria a poesia fruto de si mesmo. Por conseguinte, os deuses deixaram de ser a inspiração da poesia para que o poeta se tornasse o centro subjetivo da expressão poética. (Santos e Mendes, 2018)

Em ambas as visões, encantada ou subjetiva, a poesia lírica ainda não era entendida como a palavra literária que está no mundo vívido e constitui a consciência humana enquanto lírica histórica e social. Talvez isso contribuísse para que educadores-educandos não se sentissem participantes da poesia do mundo, evitando-a, muitas vezes, com escusas de que “Ler poema é difícil!”. A terceira visão da poesia, que deixa o centro anímico do poeta e se encarna na linguagem do mundo, portanto, na linguagem do outro, só acontece com a Modernidade, quando o sujeito lírico sai de si e toca a realidade. Na

tradição, esse movimento é muito marcado pela lírica baudelairiana, que toma a paisagem das ruas, portanto o exterior do poeta, como matéria da poesia. Segundo a crítica do próprio Baudelaire (1996, p. 20):

Assim, o apaixonado pela vida universal entra na multidão como se isso lhe aparecesse como um reservatório de eletricidade. Pode-se igualmente compará-lo a um espelho tão imenso quanto essa multidão; a um caleidoscópio dotado de consciência, que, a cada um de seus movimentos, representa a vida múltipla e o encanto cambiante de todos os elementos da vida.

Nesse sentido, com as tensões da modernidade o mundo se transforma e o poeta, constituído de uma consciência caleidoscópica, encontra nessa nova realidade um turbilhão vívido de sensações e acontecimentos reais que ele reflete e refrata na matéria substancial do poema. O sujeito lírico que constitui o poema é, então, o espelho das multidões, deixando a unilateralidade ensimesmada romântica para se abrir à alteridade universal do outro que o constitui no mundo.

Nessa ótica, Collot (2015, p. 223) explica que “o canto lírico não é única nem necessariamente expressão do eu, como o quer uma ideia tão comumente aceita, mas tanto quanto, e talvez de forma mais essencial, canto do mundo”. Segundo esse entendimento, a percepção estética que movimenta a consciência do poeta no poema é muito mais a linguagem que ele recolhe da realidade do que de si, refletindo e refratando, ao mesmo tempo, o eu e o outro que constitui a exterioridade real. Corroborando essa tônica da alteridade e da universalidade, complementa Collot (2015, p. 233) que nesse “coro em que se misturam as vozes do homem e do universo, não se sabe mais quem canta ou quem é cantado, o canto confunde-se com a paisagem”. Pode-se dizer, assim, que o que antes era o poeta e o mundo, em total separação, torna-se poetamundo, porquanto a lírica está no tempo histórico e no espaço social, portanto é coletiva, muito mais do que a interioridade individual, embora esta última não esteja de todo afastada. Assim se dá o poemamundo, numa fusão inafastável da arte poética e da realidade. Essa terceira noção permite que leitores, sejam eles educadores-educandos ou não, familiarizem-se mais com a linguagem encarnada do poema, entendendo-o como o eco do mundo em que eles próprios habitam, e não um presságio dos deuses ou a tão pura inspiração de um poeta ensimesmado.

Complementando essa visão da universalidade e, ao mesmo tempo, entendendo a palavra poética como obra de arte, um monumento íntegro, que carrega na própria estética a (re)organização da linguagem constituidora do mundo, ou a (re)organização do caos, é

possível recorrer a Adorno (2012, p. 79), segundo o qual devo “repetir não se trata da pessoa privada do poeta, nem de sua psicologia, nem de sua chamada ‘posição social’, mas do próprio poema, tomado como relógio solar histórico-filosófico”. No poema, portanto, cabe toda a lírica histórico-social da humanidade, mas, não só isso, ou, muito além disso, cabe a busca ontológica do humano pela razão da existência. É assim que o poema, enquanto arte, carrega nele mesmo a possibilidade de movimentar no humano aquilo que muitas vezes não está explícito, pois, segundo o mesmo autor, as obras de arte “têm sua grandeza unicamente em deixarem falar aquilo que a ideologia esconde” (Adorno, 2012p. 68). Daí a possibilidade inescusável da formação estética do ser pela leitura do poema, que jamais é afastada da formação política e ética, já que a arte desvela a realidade.

Para reafirmar o potencial transformador do humano pela poesia, ou pelo poema, cite-se Eliot (1972, p. 37) para quem “a linguagem, a sensibilidade, as vidas de todos os membros da sociedade, de todos os membros da comunidade, de todas as pessoas são modificadas pelo fato de lerem ou não poesia”. Interessa destacar que apesar da importância da arte poética, o autor não afasta a possibilidade de um povo não ler poesia e não conhecer os próprios poetas; mas é justamente esse fato que afeta a construção humana, pois a leitura da poesia é essencial à formação dos seres pela linguagem que movimenta e sensibiliza. Segundo Elliot (1972, p. 34), numa “civilização saudável, a poesia maior terá algo a dizer a todos os cidadãos em qualquer nível de educação”, daí argumentar-se que a ninguém pode ser retirado o direito humano de acesso à leitura de poema, seja no ambiente de formação institucionalizada, como a escola, ou fora dele. Indo mais além, Elliot (1972, p. 32) explana sobre a importância da poesia sobretudo para aqueles que não gostam de poesia:

considero importante que cada povo tenha sua própria poesia, não apenas para aquelas que gostam da poesia – esses podem sempre aprender outras línguas e deleitar-se com sua poesia – mas porque faz realmente diferença na sociedade como um todo, e isso para as pessoas que não gostam de poesia.

Porquanto forma e humaniza, a poesia interessa a toda a sociedade, pois, quanto mais lê-la, tanto mais o humano se sensibiliza pela dor do outro, seja este outro leitor ou não de poema. A estética do poema sensibiliza a ação humana no mundo. Nesse movimento responsável em que ética e estética formam o humano, é possível trazer Bakhtin (2020, p.1) quando afirma que o “poeta deve compreender que sua poesia tem

culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte”. Assim, a vida real é afetada pelo movimento responsivo da arte, nesse caso do poema, e vice-versa, dada a perspectiva dialógica e responsiva da linguagem e, portanto, da palavra literária que o constitui. Não sem razão, Adorno (2002, p. 61) disse que “escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro”. Isso se dá, pois, toda a constituição dos poemas que vierem após a barbárie do holocausto está afetada por essa desumanização a tal ponto que, enquanto a humanidade não superar os motivos que levaram à Auschwitz, a poesia reflete e refrata tal barbárie de desumanização. Eis aí o movimento responsivo da linguagem refletindo e refratando o mundo real.

É importante ressaltar que, ao desvelar a realidade, a poesia não humaniza por si só, como se o humano, com o ato de ler, tomasse um antídoto milagroso contra a barbárie. O que aqui se quer pensar é sobre o potencial humanizador da palavra literária, e não um determinismo. Daí entender que com o poema é possível sensibilizar esteticamente o humano no que há de mais profundo, a busca ininterrupta pela razão da existência. Para Bakhtin (2020) o existir acontece como um evento único e irrepitível, em que cada um é responsável pelas escolhas éticas, políticas e estéticas, já que estas não se separam da vida. Nas palavras de Bakhtin (2020, p. 91):

O tom emotivo-volitivo, que abarca e permeia o existir-evento singular, não é uma reação psíquica passiva, mas uma espécie de orientação imperativa da consciência, orientação moralmente válida e responsabilmente ativa. Trata-se de um movimento da consciência responsabilmente consciente, que transforma uma possibilidade na realidade de um ato realizado, de um ato de pensamento, de sentimento, de desejo etc.

É assim que se pode pensar na possibilidade de o poema, tido como acontecimento estético que movimenta o discurso do eu e do outro, provocar uma resposta na realidade vívida do educador-educando. Essa resposta, que reverbera o discurso do mundo no eu, devolve à realidade a responsabilidade do eu com o mundo. Eis aí o movimento responsivo da palavra poética, ou do poema, sobre o ato responsável da existência humana tocada pela linguagem história e social. Segundo o entendimento bakhtiniano, não existe um alibi para o humano se escusar da responsabilidade do próprio agir que, na eventividade irrepitível do ser, é um agir responsivo diante da outridade do mundo.

Quanto à responsividade, no entender de Volóchinov (2021, p. 232), a “compreensão busca uma contrapalavra à palavra do falante”, fazendo reverberar um discurso responsivo que reflete e refrata os discursos outros. Faraco (2009, p. 50-51)

entende que, com a refração, não só é possível descrever os acontecimentos do mundo, mas também, construí-lo na dinamicidade social em que a palavra atravessa o humano. Até porque, como preleciona Volóchinov (2021, p. 181), “nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável”, segundo as experiências culturais, sociais, históricas, que podem sempre ser construídas, desconstruídas, reconstruídas no jogo linguístico discursivo que movimenta a vida e a arte. Por essa perspectiva de linguagem, o movimento responsivo da palavra literária que consubstancia o poema responde a um jogo linguístico presente no mundo de forma semiótica, assim também, gera uma resposta no outro pela própria ação responsável de ser-no-mundo. Para Bakhtin (2011, p. 312) a “atitude humana é um texto em potencial”, assim, o humano e a arte poética constituem-se reciprocamente no discurso social refletido e refratado.

Daí a importância do poema na sociedade, sobretudo, para quem (ainda) não tem acesso a ele, pois, de alguma forma, mesmo quem não o lê será tocado pela alteridade social provocada naqueles que o leem ou o escrevem. Nessa lógica, a leitura do poema interessa muito mais aos que não gostam de poema, do que propriamente aos que gostam. Sobretudo quando se pensa na sociedade capitalista neoliberal dividida em classes, em que produtos ideológicos, como as artes e a poesia, não são considerados bens de acesso a todos, mas a uma minoria, que não corresponde à dos “oprimidos”. Aqui convém reafirmar que ideologia “é o nome que o Círculo costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais (para usar certa terminologia da tradição marxista” (Faraco, 2009, p. 46); portanto, para o Círculo de Bakhtin o sentido de ideologia não é de ocultamento do real, como entende Chauí (2014, 2016), mas refere-se à toda produção imaterial humana, de que faz parte o poema.

No ambiente escolar, que é a tônica deste trabalho, a leitura de poema precisa ser mediada no LDP – e fora dele – de forma responsável e crítica, desconstruindo aquela compreensão antiga de que o poeta estava num pedestal distante dos humanos; ou de que a matéria do poema era apenas um “quis dizer” ensimesmado, sem relação com a realidade vívida de educadores-educandos. Essas são compreensões equivocadas que muitas vezes distanciam a leitura do poema em sala de aula por educador-educando, acreditando que “Ler poema é difícil, porque está distante da realidade.”; quando, na verdade, ler poema é ler o mundo. Poemamundo.



## 2.2 A BNCC e a perspectiva de linguagem na leitura e compreensão de poemas

Tem-se aqui uma visão geral das habilidades constantes da BNCC que, expressamente, abordam, no componente Língua Portuguesa, o gênero discursivo (Bakhtin, 2011) poema. A delimitação se dá nas fases finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Objetiva-se observar, em sentido lato, qual perspectiva de língua a BNCC, enquanto política pública curricular que enforma, pela linguagem, a consciência humana para o vir a ser no mundo, tem privilegiado; e de que tipo de educação ela se aproxima. Tem-se, assim, como referência de educação a perspectiva freiriana; como referência de linguagem os estudos do Círculo de Bakhtin; como compreensão de leitura a *palavramundo* de Freire (2021,b) e a leitura dialógica de Carvalhaes (2016).

Previamente, convém acentuar que este trabalho reconhece as contradições e embates no terreno das políticas educacionais que, segundo Oliveira (2010, p. 2) “são resultantes de disputas em que os grupos organizados tentam legitimar como universais, acima de particularismos, seus próprios interesses”. Ideia que se coaduna com a discussão sustentada em Chauí (2014, 2016) sobre a ideologia e o discurso competente, segundo o que a ideologia está a serviço da classe dominante, e contribui com o *status quo* de dominações à medida que oculta as contradições do próprio sistema capitalista dividido em classes.

Entendendo, assim, que a BNCC é fruto de uma política educacional que reflete e refrata a ideologia de um grupo no poder, tem-se que os enunciados movimentados pelos signos ideológicos que constituem as classificações dos conhecimentos pela própria Base, tais como competências e habilidades constituem um discurso competente que tenta falsear a realidade da classe trabalhadora, conforme problematiza cauí (214, 2016). Diz-se isso, pois, o documento aparenta uniformizar o sistema educacional de uma sociedade desigual, desconsiderando os desequilíbrios econômicos e sociais onde os educandos-educadores estão inseridos. Nos dizeres de Freire (2021d, p. 109): “como se a vida, a pura vida, pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos ‘Jardins’ de São Paulo”. Não se pode pensar, nesse caso, em uniformidade real, sobretudo ao se pensar a escola pública de todo o Brasil de contrastes sociais, culturais, econômicos, geográficos etc.

Desta feita, o discurso que reverbera de certos termos como esses citados, competências e habilidades, parece se distanciar de uma educação libertadora (Freire, 2021e) e se aproximar da educação bancária (Freire 2021e), esta última, aqui refutada,

principalmente por sugerir uma uniformidade que é impossível existir ao se pensar, por exemplo, na relação “opressor” e “oprimido”. No entanto, não sendo objeto específico de análise, os termos da BNCC que reverberam discursos não condizentes com o defendido neste trabalho continuarão sendo repetidos ao longo do texto conforme o documento em análise o faz. Feitas essas considerações preambulares, passa-se, adiante, ao estudo das habilidades da BNCC que abordem o gênero discursivo (Bakhtin, 2011) poema.

Todas as sete habilidades encontradas para a segunda fase do ensino fundamental, e que abordam expressamente o gênero discursivo (Bakhtin, 2011) poema, têm como “Campo de atuação”, estabelecido no documento, o “Artístico-literário”. Três delas orientam os estudos do 6º ao 9º ano, ou seja, os anos finais do ensino fundamental, as quais serão primeiramente deslindadas, por serem gerais e abrangerem, praticamente, os mesmos signos discursivos das demais habilidades. Quanto às demais habilidades, duas delas orientam o currículo do 6º e 7º anos, quais sejam, “EF67LP28” (Brasil, 2017, p. 169) e “EF67LP31” (Brasil, 2017, p. 171); as outras duas, que são “EF89LP33” e “EF89LP36” (Brasil, 2017, p. 187), orientam o currículo para o 8º e o 9º anos. Estas quatro habilidades serão reproduzidas em seguida, apesar de, conforme será visto, seguirem as mesmas perspectivas de linguagem e de leitura das habilidades gerais.

Na primeira habilidade geral transcrita, a “Prática de linguagem” indicada na Base é a de “Leitura”. Eis o texto na íntegra:

(EF69LP48) **Interpretar**, em **poemas**, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (**estrofação, rimas**, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), **gráficoespacial** (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal (Brasil, 2017, p. 159, grifos nossos).

Nessa habilidade, muito embora o verbo inicial seja interpretar, do que poderia, por uma dilação do termo, advir outros verbos, como compreender, com o que seria possível educadores-educandos estabelecerem sentidos dialógicos com a realidade material, essa compreensão de leitura é reduzida a alguns efeitos de recursos expressivos” escolhidos subjetivamente para a elaboração do poema. Aqui, a linguagem e a leitura são vistas pela BNCC como “expressão”, e não como processo de interação discursivo, pelo qual educador-educando, ao ler um poema, constrói, reconstrói, desconstrói os sentidos e a si mesmo a partir da realidade, como na perspectiva do Círculo de Bakhtin, de Carvalhaes (2016) e da *palavramundo* de Freire (2021b).

Quanto ao “uso de recursos sonoros”, cuja exemplificação é restringida à questão estrutural do poema “estrofação, rimas, aliteraões”, evidencia-se a corrente positivista do objetivismo abstrato. No que tange à semântica, a orientação é a de interpretar os efeitos de sentido produzidos, por exemplo, por “figuras de linguagem”, o que parece reduzir a leitura à identificação ou mera diferenciação entre as figuras de linguagem, sem que educadores e educandos digam a própria palavra a partir da palavra do outro, como na perspectiva freiriana. Esse uso pelo uso das figuras está intimamente ligado a questões do tipo “Identifique a figura de linguagem utilizada no verso tal.”, e “O que o poeta quis dizer ao usar essa figura de linguagem?”. Esa leitura aproxima-se, mais uma vez, da teoria da expressão do “subjativismo abstrato”, refutada pela teoria bakhtiniana, e longe da perspectiva dialógica de leitura defendida por Carvalhaes (2016). A última orientação da habilidade transcrita, parece estar preocupada com o aspecto visual do poema ao utilizar o termo “gráficoespacial (distribuição da mancha gráfica no papel)”. Isso remete, mais uma vez, à preocupação com a estrutura, e não com a construção dos sentidos produzidos pelos signos ideológicos movimentados, como quer a perspectiva bakhtiniana.

Muito embora as questões estruturais tenham importância para a abordagem do gênero discursivo (Bakhtin, 2011) em estudo, a BNCC parece compreender como “leitura” a identificação daquilo que está na superfície do poema, e não a profundidade real do mundo constituída pela linguagem, que enforma dialogicamente a humanidade. Nos dizeres de Freire (2021e, p. 108), “existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. Talvez a isto dever-se-iam ater os documentos oriundos das políticas públicas curriculares, como a Base: a orientar a mediação da leitura do mundo para a ação transformadora na sociedade, a fim de que educadores-educandos se libertarem das opressões. Exemplo dessa leitura para a libertação ocorreu no título anterior, com o signo ideológico da palavra fome indiretamente pronunciada por Manuel Bandeira (2019, p. 25), lida não apenas como o retrato do humano individual narrado pelo sujeito lírico, mas como a reflexão e a refração da humanidade.

Assim, essa habilidade não só não alcança a perspectiva de linguagem bakhtiniana e, por consequência, de leitura dialógica de Carvalhaes (2016), que constitui histórica e socialmente os sujeitos no dialogismo dos enunciados; como também está distante da *palavramundo* freiriana, para quem, nunca é demais repetir, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade

de leitura daquele” (Freire, 2021b, p. 36). Dito assim, a leitura e compreensão da palavra literária, da palavra poética, da *palavramundo* ultrapassa as questões estruturais da língua, e leva os seres humanos a pensar a si mesmos na relação dialógica com o mundo como uma prática de libertação. Mas a BNCC, na habilidade em tela, parece se adequar à educação bancária (Freire, 2021e, p. 85), que fica na rasa oralidade de frases, como “Ada deu o dedo à arara”, e nega ao educando a “ontológica vocação de ser mais”. Ser mais pelos signos ideológicos da palavra que o constitui na perspectiva bakhtiniana; e da palavra freiriana que pode libertá-lo de opressões.

A segunda habilidade, traz como “Prática de linguagem” a “Oralidade”. Observe-se:

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e **ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.)**, empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão (Brasil, 2017, p. 161, grifos nossos).

Mais uma vez, a BNCC, em relação à leitura do gênero discursivo (Bakhtin, 2011) poema, preocupa-se em evidenciar questões estruturais da linguagem: pontuação, recursos gráfico-editoriais, quadras, sonetos, liras, haicais. Tudo muito ligado ao objetivismo abstrato, que, como foi dito, é importante, mas, para os estudos bakhtinianos, não basta em si.

Outrossim, reduz os efeitos de sentido na leitura do enunciado poético às sensações provocadas a partir da oralidade, que pode ser entendida como repetição e treino de leitura, como mera decodificação de sinais. Ao se repetir um poema sem tomar posse dos signos ideológicos que o constituem, está-se retirando dele o que a pedagogia

de Freire (2021e, p. 107-108) estabelece como ação e reflexão constantes das duas dimensões da palavra verdadeira, que seria aquela pronunciada nas práxis para transformar o mundo. Nesse sentido, a Base deveria orientar o educador para a mediação da palavra poética a partir do mundo dos educandos, em que poder-se-ia haver trocas de saberes entre todos, educadores-educandos, na direção de novas práticas, mais humanizadoras e libertadoras. Até porque, convém acentuar, quando Freire (2021e, p. 95) sugere superar a contradição “educador-educando”, ele advoga que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Essa visão pedagógica freiriana, fundamentada nas relações dialógicas, aproxima-se do dialogismo do Círculo de Bakhtin, e da leitura dialógica de Carvalhaes (2016), inclusive porque é na linguagem e por meio dela que há essa mediatização dialógica do mundo.

Por isso mesmo, os sentidos precisam ser dialogicamente construídos na leitura e compreensão tanto entre textos, quanto entre textos e contextos, num processo responsivo de interação social, que passa pela alteridade da palavra literária e do leitor/mediador, nesse caso educador-educando, da palavra literária. No dizer de Carvalhaes (2017, p. 128) a “língua é um constante processo criativo, uma atividade social mediada pelo diálogo; um movimento, sobretudo, marcado pela alteridade”. É pela linguagem que a educação institucionalizada, numa relação dialógica com os educandos e a sociedade, pode aprisionar ou libertar os educandos a partir de outros seres-textos.

A terceira habilidade, traz como “Prática de Linguagem” a “Análise linguística/semiótica”, assim transcrita:

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na **declamação de poemas**, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos **gêneros poéticos**, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de **figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.)**, que funcionam como modificadores, percebendo sua **função** na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo. (Brasil, 2017, p. 161, grifos nossos)

Essa habilidade, ao se referir a práticas linguísticas e semióticas, teria grande potencial de abordar a linguagem pela compreensão bakhtiniana, orientando a leitura dos poemas como discursos social e historicamente constituído no dialogismo dos signos nele movimentados, como quer Carvalhaes (2016). Entretanto, ela parece juntar as outras duas habilidades retro transcritas, indicadas pela BNCC como de “leitura” e de “oralidade”, expandindo algumas exemplificações quanto às figuras de linguagem, à morfologia (adjetivos) e à sintaxe (orações subordinadas adjetivas). A questão semântica, em estudo raso, parece levar, como já se argumentou, à compreensão de língua pelo viés do subjetivismo individualista, como recursos movimentados a partir do estado anímico do poeta. E, novamente, o que ocorre aqui, e se afigura privilegiado nas demais habilidades que se referem ao gênero discursivo (Bakhtin, 2011) poema, são os aspectos estruturais. Para fundamentá-los, a corrente seria a do objetivismo abstrato, reduzindo o poema à forma da língua, como se explanou anteriormente. Assim, para a BNCC, o enunciado poético parece ser constituído pela casca da palavra oca em que, segundo Freire (2021e, p. 80), há verbosidade alienada e alienante, esvaziada da dimensão concreta que deveria ter na imediatidade social.

A título de ilustração do que se tem argumentado aqui, mais uma vez recorre-se ao poema “O Bicho”, de Bandeira (2019, p. 25), anteriormente deslindado. Para além de reconhecer a metáfora “bicho-homem” e a gradação “cão”, “gato”, “rato”, “homem”, constituindo um processo de zoomorfização ou animalização humana, segundo a “compreensão dialógica de leitura” (Carvalhaes, 2016) questões outras que considerem a discursividade dos signos poéticos precisam ser suscitadas na leitura e compreensão do poema. Abrir-se-ia, por exemplo, a discussão sobre a sociedade dividida em classes sociais e a miserabilidade construída pelo sistema capitalista; poder-se-ia, ainda, enveredar sobre a temática da aporofobia; ou qualquer outro debate suscitado pela existência real de educadores-educandos imersos no sistema capitalista neoliberal, como é o caso brasileiro e de tantos outros países. Afinal, o gênero discursivo poema, pela perspectiva de linguagem de Bakhtin (2011), não pode se limitar ao estudo fechado e composicional dos gêneros literários, porquanto, sendo um processo de interação verbal, heterogêneo e ininterrupto, toca a realidade histórica e social de que os educandos são parte. Inclusive para que, a partir do próprio poema, sejam constituídos, pela reflexão e refração da palavra alheia, outros gêneros discursivos, como os ciberpoemas, que são aqueles escritos por meio de recursos cibernéticos, e publicados em mídias eletrônicas

(*blogs, sites* etc.), o que torna a leitura da palavra literária mais próxima da realidade do mundo tecnológico atual.

Outra questão que merece ser retomada das duas últimas habilidades se refere ao verbo “declamar”, que parece algo desprezioso, ou mesmo próprio do campo artístico-literário, preparando os educandos para a “declamação” de poemas nas noites culturais ou nos saraus promovidos pelas escolas. Entretanto, quando se compara a ação de “declamar” o poema com a de “vozear” o poema, por exemplo, parece haver diferença considerável nos signos movimentados. Declamar pode ser compreendido como “recitar”, dar o tom, a entonação certa, para o que se exige repetição e treino, como outrora argumentado; assim como uma plateia silente e passiva. Já vozear, parece expandir a dimensão para “dar voz a”; e quando se dá voz a outrem, fala-se com esses sujeitos, ou permite-se que os sujeitos falem e, ao mesmo tempo, essa fala passa, de alguma forma, a constituir os discursos dos outros, o que está mais próximo da alteridade e da responsividade do Círculo bakhtiniano, assim como da leitura dialógica de Carvalhaes (2016), que há também em Freire (2021b, 2021e). Se não, observe-se, mais uma vez, a teoria da linguagem em Volóchinov (2021, p. 184-185):

Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc. Todo monumento é uma parte real e indissolúvel ou da ciência ou da literatura ou da vida política. O monumento, como qualquer enunciado monológico, é orientado por ser percebido no contexto da vida científica ou da realidade literária atual, isto é, na formação daquela esfera ideológica da qual ele é um elemento indissolúvel.

Assim, tomando o poema como um monumento, segundo a compreensão de linguagem do Círculo de Bakhtin, a mediação da leitura desse gênero discursivo na escola poderia dar voz a uma infinidade de perguntas e respostas políticas, históricas, sociais, culturais, literárias etc. Indagações que, inclusive, fossem capazes de, em algum dado momento, colocar em questão o próprio discurso competente (Chauí, 2014, 2016) que sustenta a instituição de documentos orientadores da educação nacional, como a BNCC.

Pela linguagem poder-se-ia questionar quem foram as pessoas “autorizadas” a produzir o discurso das habilidades e competências dispostas na Base em vigor. Mas, é pertinente destacar que este estudo em nenhum momento afasta a relevância de um documento orientador da educação nacional. O que se questiona é o discurso que a Base,

nos moldes atuais, reverbera na consciência humana enformada pelo tipo de educação adotada no documento. Todos esses questionamentos são possíveis pela linguagem, e devem levar em conta a realidade das escolas e dos seres humanos que as compõem.

Todavia, como se viu até agora, a perspectiva de língua adotada pela BNCC para a leitura e compreensão de poemas em nenhuma das três habilidades elencadas privilegia a essência histórica e social dos monumentos que constroem os educandos-educandos pela palavra no mundo, porquanto muito ligadas a aparências formais ou estruturais, e nenhuma ligação com a interação dialógica da *palavramundo* freiriana construindo a consciência crítica para a libertação dos discursos fechados.

As demais habilidades que orientam o gênero discursivo (Bakhtin, 2011) poema nas fases finais do ensino fundamental, citadas e ainda não transcritas, quais sejam, “EF67LP28”, “EF67LP31”, “EF89LP33”, “EF89LP36” (Brasil, 2017), também orientam práticas de leitura e de compreensão de texto fundamentadas, essencialmente, na estrutura. Transcreve-se, adiante.

Duas habilidades que abordam a leitura, uma específica para 6º e sétimo anos, outra para oitavo e 9º anos, pouco ou nada trazem de diferente nos respectivos textos, sobretudo quanto à leitura de poemas, assim, serão transcritas de forma sequencial. Observe:

(EF67LP28) **Ler, de forma autônoma, e compreender** – selecionando **procedimentos e estratégias de leitura** adequados a diferentes objetivos e **levando em conta características dos gêneros e suportes** – romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, **poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais**, dentre outros, **expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores** (Brasil, 2017, p. 169, grifos nossos).

(EF89LP33) **Ler, de forma autônoma, e compreender** – selecionando **procedimentos e estratégias de leitura** adequados a diferentes objetivos e **levando em conta características dos gêneros e suportes** – 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, grifos nossos).

A orientação de leitura e compreensão de textos em ambas as habilidades chama a atenção para procedimentos e estratégias que levem em consideração os particularismos



dos gêneros engessados. Assim, quando destaca o estudo das características parece se apegar à estrutura e desconsiderar o entendimento bakhtiniano de gêneros discursivos, que são móveis, heterogêneos, infinitos, e apenas relativamente estáveis. Sobretudo quando versa especificamente sobre o poema, a BNCC esboça preocupação com a forma, trazendo inclusive exemplificação, como sonetos, cordéis, vídeo-poemas, poemas visuais, haicai, poema concreto, ciberpoema; porém, sem ultrapassar o meramente estrutural, ou orientar uma compreensão dialógica construída entre educadores-educandos e o mundo. Essa leitura desconsidera na palavra literária a *palavramundo* freiriana, desconsidera, então, o poemamundo conforme a compreensão da lírica após a modernidade.

Ao revés, a Base fala em “avaliação sobre o texto”, que remete mais a conceitos de uma educação bancária (Freire, 2021e), que calcula, que aprova ou não aprova a palavra alheia, mas que não coloca em questão o que a palavra do outro, no poema, fala da palavra que constitui o ser humano individual e coletivamente na sociedade capitalista neoliberal. Tanto é que orienta estabelecer “preferências por gêneros, temas, autores”, o que consagra a possibilidade de preterir a palavra poética de forma rasa, sem a compreensão dialógica da materialidade histórica e social que constitui o tema, ou que constrói o autor e o leitor pela linguagem. Diz-se-isso, pois, é possível, por exemplo, não preferir o tema “fome” subentendido no poema “O Bicho” de Manuel Bandeira (2019, p. 25). Porém, para a perspectiva de educação, de linguagem e de leitura deste trabalho, enquanto houver fome no mundo este tema precisa estar presente nas salas de aula, causando mesmo desconforto, para que o humano seja tocado por essa linguagem que tem o potencial de humanizá-lo, constituindo nova consciência. Consciência libertadora da fome e de tantas outras opressões econômico-sociais. Até porque, conforme visto anteriormente, a barbárie continuará afetando e constituindo o poemamundo enquanto as razões que levam à barbárie não forem extirpadas do mundo.

A segunda “habilidade” específica para o 6º e sétimo ano parece repetir o discurso produzido para a “habilidade” EF69LP48, que alcança do 6º ao 9º ano, embora a “prática de linguagem” seja diversa. Se não, observe:

(EF67LP31) **Criar poemas** compostos por **versos livres** e de **forma fixa** (como **quadras** e **sonetos**), utilizando **recursos visuais, semânticos e sonoros**, tais como **cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas**, explorando as **relações entre imagem e texto verbal**, a distribuição da **mancha gráfica** (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros (Brasil, 2017, p. 170, grifos nossos).

Essa “habilidade” alcança, segundo a BNCC, “Todos os campos de atuação” e tem como “prática de linguagem” a “Análise linguística/semiótica”. No entanto, mais uma vez, a compreensão semiótica da linguagem não se aproxima da compreensão discursiva do círculo bakhtiniano; e muito menos da *palavramundo* freiriana. Parece restringir a arte poética à estrutura do poema, sem se preocupar com o discurso vivo que o poeta, responsabilmente, reflete e refrata no poema por meio da poesia que recolhe no eco do mundo.

Assim também, a segunda “habilidade” específica para o oitavo e 9º ano não foge da perspectiva de educação bancária (Freire, 2021e), porquanto ligada às questões estruturais, sem citar a compreensão discursiva da palavra poética. Se não, veja adiante:

(EF89LP36) **Parodiar poemas** conhecidos da literatura e criar textos em versos (como **poemas concretos, ciberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes** e outros tipos de poemas), **explorando o uso de recursos sonoros e semânticos** (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e **visuais** (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes **efeitos de sentido** (Brasil, 2017, p. 187, grifos nossos).

Mais uma vez, as orientações da BNCC se preocupam com efeitos de sentido a partir da forma do poema, o que, conforme já se argumentou, é importante para o gênero discursivo em questão, mas na compreensão deste trabalho o gênero não deve ser reduzido à estrutura. É preciso que educadores e educandos ultrapassem o meramente estrutural e toquem o cerne do poema encarnado na realidade.

Por tudo o que se argumentou, conclui-se que a perspectiva de linguagem privilegiada na BNCC, quanto à palavra poética que consubstancia o poema, não é bakhtiniana, e não se fundamenta na leitura dialógica de Carvalhaes (2016); tampouco se aproxima da educação libertadora freiriana. E, não obstante aproxime-se algumas vezes do subjetivismo individualista, que seria voltado para o que o autor quis dizer ao usar determinado jogo de palavras; o que prevalece é a corrente teórica estruturalista do objetivismo abstrato, para o que a estrutura da linguagem é o mais importante.

A problemática na formação da consciência dos educandos a partir da perspectiva de linguagem e de leitura de poemas da BNCC é que, quando o foco é a estrutura, os signos poéticos deixam de ser dialogicamente movimentados, e não ganham possibilidades reais de sentidos. A consciência humana torna-se rasa da compreensão do mundo, que é contraditório, mas, grande parte das contradições, como a miséria e a fome suscitadas do poema de Manuel Bandeira (2019, p. 25), são construídas pela linguagem.

Se é assim, então, podem ser desconstruídas também pela linguagem, sendo a perspectiva de educação libertadora (Freire, 2021e) uma aliada da leitura dialógica de mundo.

Diante disso, no próximo capítulo aprofunda-se no estudo do LDP para compreender se a perspectiva de linguagem e de leitura adotada para a construção dos seres pela palavra poética segue as orientações da BNCC, que se aproxima da educação bancária (Freire, 2021e); ou se, por vezes, abre-se à óptica da educação libertadora (Freire, 2021e), construindo os seres pela leitura dialógica do poema.

### **2.3 O discurso competente na educação**

Ao se pensar a construção do humano na educação pela linguagem, abordar a noção de ideologia e de discurso competente em Chauí (2014, 2016) permite mergulhar nas raízes submersas do problema sobre o que se debruça. Porquanto os signos discursivos da linguagem movimentada na BNCC corroboram com a construção do humano na seara educacional, compreender como a ideologia Chauí (2014, 2016) reverbera um tipo de discurso competente (Chauí, 2014) que produz e reproduz um tipo de educação desobscurece a importância inafastável da própria linguagem na e para a formação humana, vez que o discurso constante nos documentos fruto das políticas públicas educacionais, como a BNCC, e não só nela, mas também o constante dos LDP, materializa a ação dos seres humanos em sociedade.

Entendendo, como já visto, que a leitura do poema na BNCC reverbera um discurso que se distancia da educação libertadora (Freire, 2021, e) e se aproxima da educação bancária (Freire, 2021, e), é pertinente pensar esse fato sob a ótica do discurso competente (Chauí, 2014) na Educação. Para, ao final, pensar se o próprio LDP consubstanciaria essa política pública que materializa o discurso ideológico a serviço do discurso competente (Chauí, 2014), ou não.

Sabendo-se que o conceito de discurso competente aqui se fundamenta, integralmente, em Chauí (2014), doravante será apresentado apenas entre aspas, mas, entenda tratar-se sempre do conceito da citada autora. Igualmente ocorrerá com o conceito de ideologia, que aqui se sustenta em Chauí (2014, 2016). Nunca é demais reafirmar, o conceito de ideologia aqui tratado não é o mesmo do pensamento bakhtiniano, que o desenvolve de outro modo para se referir ao processo da linguagem segundo o qual toda palavra, texto, enunciado, discurso consubstancia-se por signos ideológicos que

reverberam um significado responsivamente dialógico, portanto, não há conotação negativa no conceito bakhtiniano de ideologia, já que todo signo é ideológico.

De outra sorte, para compreender a ideologia, Chauí (2014, p. 27) remonta à “sociedade propriamente histórica”, sobre o que o discurso ideológico é constituído. Muito embora todas as sociedades sejam históricas à medida que são temporais, a sociedade propriamente histórica “tematiza sua temporalidade pondo-a como objeto de reflexão” (Chauí, 2014, p. 27), sobretudo, pensando o real como o “trabalho pelo qual uma sociedade se institui, se mascara, se oculta, constrói seu imaginário e simboliza sua origem” (Chauí, 2014, p. 29), sempre repensando-se nesse movimento, e considerando as intrínsecas contradições da sociedade dividida em classes. Portanto, na sociedade histórica nada está pronto, nem apartado do real; mas é construído, pensado, colocado em questão.

É justamente sobre essa sociedade histórica que a ideologia age. E o faz à medida que desconsidera a historicidade real dos acontecimentos, sobre o que não reflete, mas cria um arcabouço de representações que aparentam ser, mas não são a realidade. Pelo ocultamento e dissimulação do real, o discurso ideológico anula a diferença entre pensar, dizer e ser, unificando a linguagem e a realidade, para que todos se vejam numa imagem universalizada da classe dominante. Assim, a ideologia apaga as diferenças e contradições por meio de um discurso lacunar, no qual as ideias estão sempre fora do lugar e do tempo, portanto, as ideias da ideologia não têm história. (Chauí, 2014)

Senão, observe-se que, considerando a ideologia uma representação do imaginário moderno, Chauí (2014, p. 15, grifos da autora) a define como uma

maneira necessária pela qual os agentes sociais representam para si mesmos o *aparecer* social, econômico, político, de tal sorte que essa aparência (que não devemos simplesmente tomar como sinônimo de ilusão ou falsidade), por ser o modo imediato e abstrato de manifestação do processo histórico, é o ocultamento ou a dissimulação do real.

O discurso ideológico, pela linguagem, sustenta a aparência do real, como se fosse o próprio ser, assim, “o aparecer social é tomado como o ser do social” (Chauí, 2014, p. 30). Esclarece a autora que o aparecer do discurso ideológico está no campo do imaginário, porém essa irrealidade não se confunde com o mundo da fantasia ou da ilusão; porquanto a aparência ideológica não esteja na seara do fantasioso, mas do ocultamento e da dissimulação do real.

O discurso ideológico é, por assim dizer, uma camuflagem, que, com amparo na instituição do Estado moderno, falseia a universalização da vontade de alguns, fazendo

com que pareça ser a vontade de todos os membros da sociedade. Faz com que “o ponto de vista particular da classe que exerce a dominação apareça para todos os sujeitos sociais e políticos como universal e não como interesse particular de uma classe” (Chauí, 2014, p. 31). Na sociedade capitalista, dividida em classes, o discurso ideológico está à serviço do poder da classe dominante, que o exerce também na forma escamoteada de Estado, o qual aparenta unificar a sociedade, ocultando as divisões e contradições.

Isso quer dizer que a figura do Estado como criação do poder político separado do social precisa ser colocada em questão como instância de tomada de decisões que represente os homens, mas que não seja verdadeiramente a vontade dos homens tomados na coletividade universal. Assim, as sociedades históricas devem enfrentar também o problema criado pelo discurso ideológico da separação entre o poder político, exercido pelo Estado, e o social. Isto, pois, a partir de normas ou leis forjadas no seio dessas representações da vida humana, pela figura legitimada e legitimadora do Estado moderno – separado do social –, “os sujeitos sociais e políticos explicam a origem da sociedade e do poder político [...]; explicam as formas “corretas” ou “verdadeiras” de conhecimento e de ação” (Chauí, 2014, p. 30). A ideologia legitima, assim, pelo Estado, os discursos da classe dominante, de modo que pareçam ser a vontade coletiva, e que sejam necessários e inafastáveis para se organizar toda a vida em sociedade.

Contudo, “o crescimento do poder do Estado é negado e afirmado pelo discurso” (Chauí, 2014, p. 21), em que o Estado age numa via de mão dupla, ora como se estivesse acima da hierarquia por ele criada, ora como se não regulasse as relações sociais nessa hierarquia. Para isso, cria-se uma racionalidade que pareça apartada dos homens e do próprio Estado, fazendo-o pela burocratização e a organização. A burocratização tem como efeito “criar uma única escala de *status* socioeconômico, tão diversificada quanto possível” (Chauí, 2014, p. 20). Ilustrando com a temática ora em questão, criam-se, burocracias educacionais, em que educadores-educandos são representados, muitas vezes, como um dado geral ou um número universalizado sob o que o Estado, por meio da Organização, estaria legitimado a agir, por exemplo, com as políticas públicas educacionais. Mas, esses dados, por serem gerais e fundamentados em discursos ideológicos lacunares, têm como princípio desconsiderar a realidade de cada acontecimento irrepetível da vida e da comunidade historicamente situada.

A organização, pelo que as burocracias se realizam, é entendida como a “existência em si e para si de uma racionalidade imanente ao social e que se manifeste sempre da mesma maneira, sob formas variadas, desde a esfera da produção material até

à esfera da produção cultural” (Chauí, 2014, p. 20). Assim, por meio do ocultamento e da dissimulação da realidade, a figura do Estado utiliza-se das organizações, pelo que se realizam as burocracias, para ocultar o poder exercido pela classe dominante, de modo que pareça haver uma racionalidade social por si mesma. É dessa maneira que o Ministério da Educação, por exemplo, pareça existir por si mesmo para reger as relações educacionais, como se estivesse longe das searas do poder político e dos próprios seres humanos.

Ademais, por meio de ideias generalizadas, como “a ciência”, ou “o homem”, ou “o progresso”, o discurso ideológico justifica e naturaliza as desigualdades, as opressões, dominações na sociedade contraditória dividida em classes, tratando-as com uma universal inevitabilidade. No que tange ao progresso, ao lado do desenvolvimento, são maneiras como a “ideologia neutraliza o perigo da história” (Chauí, 2014, p. 40). Por eles tem-se a ilusão de prosseguimento, de continuidade de um tempo inevitável. Oculta-se, assim, o fato de que a história é transformação, é criação humana não estanque. Advoga Chauí (2014, p. 40) que é como se passasse da “história para o destino”. Numa alegoria, seria como o que ocorria nas tragédias gregas, nas quais aos humanos cabia cumprir a sina predestinada pelos deuses. Assim aparenta a divisão de classes sociais na ideologia, uma “fatalidade do destino” (Coêlho, 2011, p. 320).

A coerência do discurso ideológico, para que seja aceito, é alcançada graças às lacunas no ocultamento e na dissimulação do real. No entanto, ultrapassa-se essa seara, pois a “racionalidade ideológica não é apenas aquela do discurso lacunar, mas ela é, sobretudo, a racionalidade que sustenta o que entendemos por saber científico e por objetividade” (Chauí, 2014, p. 41). Com isso, escamoteia-se a diferença entre o real e o pensar, acreditando na objetividade de um saber científico em que falta científicidade, porquanto é uma construção formal, à medida que se distancia do mundo dos acontecimentos. Esse saber científico objetivado aproxima-se da ideologia, pois crê que “o real é racional e transparente, faltando apenas aprimorar os procedimentos científicos, melhorar as metodologias, melhorar o aparelhamento tecnológico, para que se chegue a essa racionalidade total” (Chauí, 2014, p. 43), que é artificial porque construída sem se considerar a historicidade. Na educação, por exemplo, isso ocorre quando se crê que o número isolado obtido pelas escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é suficiente para avaliar a educação do País. Para Coêlho (2012, p. 18) ao seguir essa racionalidade, a sociedade, a escola e a universidade:

estão mais preocupadas em treinar as novas gerações e os adultos, transmitindo-lhes informações e mostrando-lhes produtos e resultados da ciência, tecnologia, letras, artes e filosofia, com vistas em sua instrumentalização para o sucesso no mundo do trabalho, dos negócios e do poder.

A racionalidade dessa forma de reprodução de uma pseudociência que, por exemplo, valoriza o número do Ideb, tal qual ocorre no discurso ideológico, se separa do objeto, como se nele houvesse uma racionalidade por si mesma, apartada também dos homens; ou seja, a nota é um número que existiria por si mesmo, apartado do Estado e dos educadores-educandos historicamente situados.

A objetividade da racionalidade científica separa, então, o sujeito e o objeto. Este passa a ser imóvel e dominável enquanto objeto do conhecimento, e dá supremacia ao sujeito que dele se apodera. Explana Chauí (2014, p. 46, grifos da autora) que “essa racionalidade, que chamamos de ciência, realiza as finalidades da ideologia muito melhor do que a velha ideologia *lato sensu*”. Nesse sentido, a ciência institucionalizada, objetificada em si mesma, funcionaria como uma ideologia refinada, que aprisionaria o real em modelos fixos, em conhecimentos que se querem universais, como as competências e habilidades que formatam a consciência considerando a forma, a estrutura da linguagem pronta e acabada, desconsiderando, portanto, o vir a ser humano. Chauí (2016, p. 248) faz uma diferenciação entre o conhecimento, que seria o apropriar-se intelectual de ideias ou fatos prontos; e o pensamento, que não se apropria, mas reflete sobre algo experienciado para tentar compreendê-lo; e que se ligaria à cientificidade ou à ciência enquanto busca pelo saber.

Ademais, estando a ideologia à serviço de dissimular (o fato de que a sociedade real ser contraditória), e de ocultar (que a sociedade esteja dividida em classes), tem-se que o discurso lacunar não é um discurso de algo, mas um discurso sobre algo (Chauí, 2014, 2016). O discurso sobre aproxima-se do discurso do conhecimento (Chauí, 2016, p. 248), que está pronto, não é construído de acordo com os acontecimentos reais que perpassam educadores-educandos. E é justamente esse discurso sobre, autodenominando-se teoria, que tem caracterizado muitas das atividades intelectuais, entre elas, as ciências em geral, como a pediatria, que não seria o discurso da criança, mas sobre a criança; a filosofia, que seria um discurso sobre as coisas, e não das coisas; a pedagogia, que apresenta um discurso sobre a educação, mas não é o discurso da educação (Chauí, 2016, p. 248).

Ao chamar à atenção para o paradoxo entre as ideias da ideologia estarem fora do tempo, embora a serviço de uma classe dominante historicamente situada, Chauí (2014) argumenta que é preciso diferenciar o saber da ideologia. Para ela, o saber é produto de um trabalho que aceita o risco da indeterminação da experiência, buscando elucidar a obscuridade, haja vista que a realidade é turva. Assim, as ideias para o saber são produtos de um trabalho, portanto, são instituintes. Já a ideologia oculta o não-saber que habita a experiência, desarma a tentativa de interrogação e neutraliza a história; assim, as ideias na ideologia são instituídas. (Chauí, 2014)

É por isso que, para que a ideologia incorpore novas ideias, estas precisam perder as amarras com o tempo originário da instituição, o que pode ser feito por meio do que Chauí (2014, 2016) denomina discurso competente, elaborado a partir da regra da competência. Segundo essa regra, “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância” (Chauí, 2014, p. 19; 2016, p. 248-249). É justamente a esse respeito que este trabalho quer chamar a atenção, para o fato de que, tanto na sociedade, quanto nas ciências em geral – que, objetificadas, aproximam-se da lógica do discurso ideológico –, não são todos os seres humanos que estão autorizados a produzir ou reproduzir os discursos competentes. Assim, não foi toda a sociedade escolar que discutiu, pensou e produziu uma BNCC que mais se aproximasse do desenvolvimento do pensamento, e não da formatação do conhecimento.

Preceitua Chauí (2014) que o discurso competente melhor se determina e efetiva na ideia de “organização” – que, conforme visto, oculta em si a presença quase total do Estado na sociedade civil – ; e na ideia da “burocratização” – que cria uma única escala de status socioeconômico, sob o que todos os seres humanos estariam subordinados. Assim, pelo discurso competente o crescimento do poder do Estado é negado e afirmado num duplo movimento simultâneo; embora a aparência seja de duas modalidades diferentes de discurso. Para Chauí (2014, p. 21) “tendemos a distinguir o discurso do poder e o discurso do conhecimento, ou seja, o discurso do burocrata e o discurso do não-burocrata”; mas, na realidade, há um único discurso. Afinal, o discurso que reverbera da Base não é apenas o discurso sobre a educação, mas também é o discurso da classe política no poder, que reflete e refrata o discurso do conhecimento.

A partir daí tem-se duas modalidades de discurso competente. A primeira, seria o discurso competente do administrador-burocrata, o do administrado-burocrata, e o discurso genérico de homens reduzidos a objetos socioeconômico e sociopolítico (Chauí, 2014, p. 22). Nessa modalidade subsiste a norma restritiva dos autorizados a falar, estando



muito ligada às “organizações”; ou ao “discurso administrativo como racionalidade do real” (Chauí, 2014, p. 23). Não sem razão o Ministro da Educação no período em que a BNCC foi homologada, em 2017, era formado em Administração Pública. A segunda modalidade do discurso competente se refere àquele proferido enquanto discurso do conhecimento, ou da ciência objetificada em si. Aquela pseudociência que oculta e dissimula o real, faltando-lhe cientificidade, conforme outrora argumentado. É o discurso do especialista, proferido de um ponto pré-estabelecido da hierarquia organizacional, que “não se inspira em ideias e valores, mas na suposta realidade dos fatos e na suposta eficácia dos meios de ação” (Chauí, 2014, p. 23). Liga-se, portanto, ao discurso instituído, não ao instituinte.

A linguagem da competência é aceita com prestígio e eficácia à medida que os seres humanos, pelo discurso ideológico, são reduzidos a objetos sociais. Não são sujeitos, pois lhes são ocultadas a condição de seres políticos e sociais. Mas, para que lhes pareça devolvida essa condição, dissimuladamente são submetidos à competência privatizada, sob o julgo das “burocracias” e “organizações”. Tudo isso, com a chancela do discurso competente, que está alinhado ao discurso do conhecimento, e não ao discurso do saber. A partir daí são elaborados discursos segundos ou derivados, “por cujo intermédio é outorgada competência aos interlocutores que puderem assimilá-los” (Chauí, 2014, p. 24). Os especialistas, por esses discursos, ensinam aos seres humanos como se relacionar entre si e no mundo, através de “mil pequenos modelos científicos nos quais a dimensão propriamente humana da experiência desapareceu” (Chauí, 2014, p. 24). Como no modelo da BNCC, em que o modelo científico que orienta a leitura e compreensão de poemas não orienta sobre o que a linguagem reverbera no mundo real, mas fica na indicação rasa da estrutura e da sonoridade. Para Chauí (2014, p. 25), o “conhecimento, isto é, a competência instituída e institucional não é um risco, pois é arma para um fantástico projeto de dominação e de intimidação social e política”.

Na educação, educadores-educandos passam a se relacionar com a própria educação mediados pelos discursos dos especialistas, que refletem o conhecimento institucionalizado, não correspondente ao saber científico colocado em questão segundo a realidade sociopolítica dos educadores-educandos. No estado capitalista neoliberal, como é o caso brasileiro, não raro há administradores e até economistas ocupando cargos de gestão na educação. Não sendo educadores, os especialistas promovem discursos sobre a educação, em que o foco não é uma educação humanística, mas “como administrar a escola com racionalidade e eficiência, para que o ensino seja produtivo, evitando o

desperdício de tempo e do dinheiro público” (Coêlho, 2011, p. 314); ou como reduzir os gastos e potencializar o treino de seres humanos para servir de mão de obra barata ao mercado capitalista. Nesse âmbito, está o recorte desta pesquisa, que pensa a BNCC e o LDP como uma das ferramentas à serviço dos gestores educacionais.

Advoga Coêlho (2012, p. 18) que tratada “como mão de obra para a economia e a sociedade que se mundializa, a escola corre sérios riscos de não passar de um centro de treinamento”, alinhada ao discurso do conhecimento instituído, refratado também nos discursos materializados na BNCC. Isso compromete a educação humana integral, que promoveria o saber instituinte, portanto, privilegiaria o “cultivo do pensamento, da imaginação e da sensibilidade” (Coêlho, 2011, p. 314) de todos, educadores-educandos.

O discurso ideológico lacunar marca as políticas capitalistas neoliberais no Brasil, inclusive educacionais, alinhadas ao discurso competente da formação para o mercado. Incentiva-se, por essas políticas, a competição individualista entre educandos, educadores e escolas, responsabilizando-os, muitas vezes, por insucessos; inclusive com impactos no recebimento, ou não, de prêmios, adicionais por produtividade e verbas públicas. Nesse âmbito, embora não seja matéria deste estudo, tem-se uma crescente substituição dos livros didáticos em geral, não só dos LDP, pelas listas impressas de exercícios e apostilados que, muitas vezes, reduzem toda a construção do conhecimento a fórmulas e regras para serem decoradas com o fim de garantir que a rede obtenha o melhor desempenho nas avaliações externas. Em Goiás, esse movimento está muito marcado pela presença do material didático denominado *Revisa Goiás*, que seria um material elaborado com o objetivo de recomposição de aprendizagens, pensando no déficit educacional causado pelo período pandêmico da Covid-19. Esse material tem tomado a centralidade nas aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, sobretudo, porque alinhado às avaliações externas, como o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Se não, observe como o material é descrito no *site* da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás (2024):

O REVISIA GOIÁS é um material estruturado de forma dialógica e funcional com o objetivo de recompor as aprendizagens e, conseqüentemente, avançar em proficiência. Para a elaboração das atividades inéditas que compõem o caderno, consideram-se os Documentos Curriculares à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Matriz de Referência SAEB, bem como os resultados das avaliações externas SAEGO e SAEB.

Desta feita, o material didático, além de seguir as orientações da BNCC, também se alinha às avaliações externas do SAEGO e do SAEB que, por sua vez, também se alinham à BNCC. Isso não seria problema, se a BNCC não reverberasse um discurso que, na ótica deste trabalho, privilegia o conhecimento maquinal e não a construção do pensamento inserido no mundo. Não sendo objeto de análise, não é possível afirmar que o Revisa Goiás esteja, necessariamente, seguindo a lógica da educação bancária (Freire, 2021e), até porque, isso depende também da maneira como os educadores mediam o material em sala. Mas, todo esse sistema, que envolve BNCC, SAEGO e Saeb, fundamentados no discurso competente, seguem o modelo neoliberal de incentivo ao individualismo e à competição entre redes de ensino, entre escolas, entre educadores, entre educandos. Ocorre que, segundo Adorno (1995, p. 161), “a competição é um princípio contrário a uma educação humana. [...] um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição”. Diante desse fato, pode-se dizer que essa política educacional neoliberal não só é um desserviço à Educação humanística, como contribui, a longo prazo, com a formação para a barbárie, conforme também discorre Adorno (1995).

Segundo Coêlho (2012, p. 16), “a escassez de projetos coletivos tem comprometido a dimensão criadora da cultura, da educação, da escola e dos indivíduos”. É o que ocorre quando o Estado burocratizado, por meio do Ministério da Educação e secretarias de educação, promove essa política educacional que reduz a Educação às disputas por notas entre as escolas e os estados federados. Ao se render a essas disputas rasas, a “escola geralmente se perde na empiria, no pragmático, no insignificante, em meio aos interesses do Estado e dos grupos” (Coêlho, 2012, p. 61). Conforme será visto adiante, os grupos empresariais são relevantes nos processos de edição e aquisição dos LDP, talvez muito mais do que os educadores-educandos. Enquanto isso, ao sustentar o discurso de responsabilização da comunidade educacional, sobretudo educadores-educandos, o Estado oculta a própria presença e responsabilidade político-social no projeto educacional por ele instituído, projeto que parece não ter compromisso com a “educação contra a barbárie” de que discorre Adorno (1995, p. 165).

É nesse cenário que as notas do Ideb passam a sustentar mais fortemente o discurso ideológico de reconhecimento do sucesso (ou fracasso) educacional. Assim, o princípio da competição é destacado. Nessa luta entre instituições, educadores e educandos, as escolas priorizaram o treino, a repetição, o decoreba; ou seja, o “conhecimento” instituído pela classe dominante, que afasta as classes trabalhadoras da

produção do “saber”, e que perpetua a divisão de classes sociais. Desconsidera-se, assim, os discursos “da” educação, como, por exemplo, o desenvolvimento do pensamento libertador, o plano de carreira dos profissionais, as políticas para a formação continuada em mestrados e doutorados, o adoecimento docente etc., que impactam na construção do “saber” mediado por seres humanos históricos e sociais. De tal maneira a regra da competência tem tomado os espaços educativos, que o próprio documento norteador da educação, a BNCC, fundamenta-se no desenvolvimento de competências e habilidades. Mas, não se deve esquecer, o discurso competente reprime o discurso do “saber”. Assim, o discurso da Base parece se alinhar à lógica do discurso ideológico.

Diante disso, cite-se Coêlho (2012, p. 17), entendendo que ao se dar

supremacia às coisas e bens materiais, ao poder, à imagem, às novas tecnologias, ao sucesso e ao particular, a contemporaneidade produz e aprofunda a desigualdade entre os homens, reduz a educação à escola; e nesta privilegia a organização, o funcionamento, a gestão, a eficiência, a produtividade e os resultados.

Defende, ainda, Coêlho (2012, p. 17) a necessidade de os estudos educacionais se valerem dos conceitos e do rigor científico para se afastar do senso comum e, por conseguinte, produzir um discurso crítico. O discurso crítico não se alinha ao discurso competente produzido sobre a educação, que é proferido, segundo desenvolve Coêlho (2011, p. 316), do âmbito “de especialistas, de técnicos, detentores do conhecimento considerado científico e objetivo, e por isso os únicos capazes de indicar o caminho a ser seguido, a solução a ser adotada”. Ao contrário, para Chauí (2014, p. 33) “discurso crítico” seria aquele “que tomasse o discurso ideológico e o fizesse desdobrar todas as suas contradições”, ou seja, “é um discurso que se elabora no interior do próprio discurso ideológico como seu contradiscurso”. Destarte, o combate ao discurso competente na educação há de ser realizado nas bases e estruturas que os constituem, e não fora delas, indagando-se, por exemplo, sobre a “natureza e finalidade” (Coêlho, 2012, p. 61) da escola. Daí reforçar a necessidade cada vez mais urgente de se promover nas escolas, para além da BNCC, a perspectiva de leitura crítica do mundo, aqui fundamentada, principalmente, em Freire (2021,b).

Refletindo sobre a natureza e a finalidade da escola, Coêlho (2012) entende existir a escola enquanto organização e enquanto instituição. A escola enquanto instituição parece aproximar-se da ideia de educação libertadora freiriana. Nela há o espaço da dúvida, da interrogação, da sensibilidade, do imaginário, da crítica, da participação do educando. É o lugar da iniciação do educando no mundo do saber, nas letras, nas artes,

na literatura, na poesia, na vida comum; onde se formam os seres humanos que não se entregam ao servilismo do mercado e se sensibilizam com a poética de existência. Na escola enquanto instituição, a forma do poema não interessa mais que o conteúdo, embora inseparáveis, pois se liga ao sentido e à importância do que se fez e fará na escola: o trabalho com a reflexão, o trabalho com o pensamento, o trabalho com os livros, o trabalho entre educadores-educandos e o mundo. A escola como instituição “exige dos envolvidos no ensino e na aprendizagem, dos professores e estudantes, o cultivo da interrogação, do saber e da crítica” (Coêlho, 2012, p. 66). Pode se pensar, então, que a escola enquanto instituição é o espaço de construção do contradiscurso ao discurso competente; do saber instituinte, sempre em movimento. (Coêlho, 2012, p. 59-85).

No entanto, ao “não se reconhecer nem se confirmar como “instituição, ela [a escola] desliza no operacional e, negando sua natureza, torna-se organização” (Coêlho, 2012, p. 61). A escola enquanto organização, por sua vez, aproxima-se da ideia freiriana de educação bancária. Ela é instrumental, voltada para a prática, para a transmissão de conteúdos, de verdades prontas e acabadas; privilegia a memorização de dados e de informações. Privilegia, por exemplo, a estrutura de um haicai, e não a linguagem dialógica refletida do mundo no poema. É o lugar do saber-produto, do treino para as provas e avaliações, da formação para o mercado capitalista. Torna-se, assim, um “meio para que a economia e os indivíduos alcancem seus objetivos e metas” (Coêlho, 2012, p. 62), sem se indagar sobre a própria razão de ser da escola e da humanidade. A escola enquanto organização preocupa-se com os interesses particulares, com a competitividade, e não com a coletividade e a poesia materializada nas circunstâncias. Está na seara da ideologia, do discurso competente, em que o “conhecimento” é instituído. (Coêlho, 2012, p. 59-85)

Diante do exposto, Coêlho (2011, p. 323) entende que

Educar não é, pois, treinar o educando, também ele um ser humano, por natureza autônomo e livre, mas desenvolver suas potencialidades, formar sua personalidade, o cidadão, dedicar-se à busca sempre retomada da verdade, do saber rigoroso e crítico do mundo físico e humano; interrogar, diante dos alunos, a cultura, a educação, as letras, as artes, a filosofia, as ciências e a tecnologia, bem como a relação educação e poder, educação e classe social, desvendando os pressupostos e as implicações da educação tecnicista, pretensamente neutra.

Sendo assim, a Educação promove verdadeiramente o ato de educar na escola enquanto instituição, que tem como princípio colocar constantemente em questão os acontecimentos sociais, políticos, econômicos, educacionais, culturais etc., segundo a

realidade da “sociedade propriamente histórica” (Chauí, 2014, p. 27). Por essa educação, é possível revelar os ocultamentos e dissimulações presentes na ideologia da classe dominante consagrada pelo discurso competente em todos os espaços escolares. É possível, inclusive, orientar os educandos contra “o princípio da barbárie” (Adorno, 1995, p. 158) que ainda amedronta a sociedade brasileira e mundial.

Tudo isso corrobora o sentido da educação libertadora (Freire, 2021e), pois nesta a leitura do poemamundo não se coaduna com uma consciência e uma linguagem idealista, irreal, atemporal, a-histórica; mas é uma prática socialmente estabelecida que considera, no processo de “significação e ressignificação” (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2021) dos discursos movimentados, a *palavramundo* (Freire, 2021b) do leitor. Este, consciência material e historicamente instituída pela linguagem, que a um só tempo “reflete e refrata” (Bakhtin, 2011) (Volóchinov, 2021) a materialidade discursiva, tanto no âmbito da Educação e da escola, quanto fora deles.

No entanto, pelo discurso que reflete e refrata da BNCC, sobretudo ao que tange à orientação para a leitura e compreensão de poemas na segunda fase do ensino fundamental, o sentido de escola enquanto instituição tem se esvaziado e se aproximado do de organização. Com fulcro no discurso competente, pela orientação da Base a escola deve preocupar-se com a competência, que acoberta o sentido da educação para a competição, o treino, a técnica subserviente ao mercado, ou seja, a educação bancária (Freire, 2021e). Distanciando-se, portanto, da formação do ser humano histórico e socialmente constituído; da formação do ser humano completamente livre para tomar posse de todos os bens materiais e imateriais, sem exceção, produzidos pela humanidade. Entre esses bens, a leitura da palavra literária, da palavra poética, do poema que trazem na própria organização estética do caos a possibilidade de o humano mergulhar na inafastável fundura do existir, na busca ininterrupta pela razão de ser da humanidade. Todavia, pela orientação da BNCC, essa última perspectiva de leitura dá lugar à orientação pelo privilégio da estrutura do poema, e não para o que está além, que é a leitura crítica do discurso que dele reverbera.

### CAPÍTULO 3

## LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO

Nesse capítulo, intitulado “Linguagem e educação: o livro didático em questão”, todos os conceitos e teorias até então desenvolvidos encontram-se para pensar o processo de educação, de linguagem e de consciência que a educação nacional enforma de acordo com o tratamento dado ao poema no LDP.

O capítulo é dividido em duas partes: “Livro didático: historiografia, controle estatal, financiamento e construção ideológica da consciência humana” e “A leitura de poemas no livro didático de português”. Por sua vez, esta segunda parte se divide em três outras: “A coleção “Geração Alpha, Língua Portuguesa”: visão geral”; “O poema na coleção “Geração Alpha, Língua Portuguesa”: um panorama do 6º ao 9º ano”; ““Geração Alpha”: o poema como unidade temática no LDP do 6º ano”.

Na primeira parte do capítulo o foco é pensar as políticas públicas para o livro didático desde o Brasil-colônia até o PNLD/2020, de que faz parte a coleção escolhida para análise, chegando ao PNLD/2021. Para isso, é desenvolvido um percurso historiográfico tendo por base tanto trabalhos de autores que abordam o assunto, quanto documentos legais e sites oficiais de que se pode obter dados, sobretudo, quanto à historiografia e o financiamento do livro didático e, principalmente, do LDP.

Na segunda parte do capítulo a coleção “Geração Alpha, Língua Portuguesa” é analisada, a princípio, por uma visão geral que abarca algumas orientações sobre a perspectiva de uso e de linguagem da própria coleção. Isso inclui a observância da compreensão de linguagem orientada no manual do professor. Posteriormente, é feita uma análise geral da coleção do 6º ao 9º ano quanto ao estudo do poema. Na parte final, é colocado à prova o LDP do 6º ano para averiguar como ocorre o processo de leitura e de compreensão do poema nas atividades expressas no livro. Tudo isso, para entender qual tipo de linguagem e de educação o LDP em tela faz reverberar na construção da consciência de educadores-educandos.

Assim, toda a teoria desenvolvida nos dois primeiros capítulos quanto à educação, à linguagem, à construção da consciência, à formação estética do humano pelo poema, às orientações constantes na BNCC etc. são fundamentais para que esse terceiro capítulo se desenvolva de modo que se possa submeter à prova os LDP da coleção “Geração Alpha, Língua Portuguesa” do 6º ao 9º ano.

### **3.1 Livro Didático: historiografia, controle estatal, financiamento e construção ideológica da consciência humana**

A história do material didático iniciou no Brasil Colônia (1500-1822), com os jesuítas, que recebiam materiais didático-religiosos vindos de Portugal e os distribuía. Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, Portugal suprimiu as escolas jesuíticas e substituiu os materiais utilizados nas, então instituídas, aulas régias pombalinas. É pertinente destacar que a imprensa só chega ao Brasil em 1808, quando é possível a editoração na colônia (Carvalhaes, 2016, 2021).

O material didático, vindo de Portugal, servia a um propósito ideológico europeu de dominação econômica dos povos, que envolvia dominar a língua e a cultura. Há um caráter ideológico-econômico na elaboração e controle dos materiais didáticos. Nesse período, o controle centrava-se no Estado Português. José Pinto (2018, p. 848) rememora que o primeiro financiamento à educação brasileira se deu com a tributação da cachaça e da carne, conhecido como subsídio literário. Revertia-se ao pagamento de professores para as aulas régias e, apesar de extinto só em 1934, era insuficiente para a demanda. O sistema educacional era precário.

No Brasil Império (1822-1889), sobretudo na década de 1850, surgem algumas editoras comerciais, destacando a Garnier, na publicação de materiais didáticos. A revisão dos materiais era feita pela Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte, que permitia consultoria a membros externos. Já no início da República, em 1889, a necessidade de promoção da educação pública favoreceu a edição de compêndios, destacando as editoras Francisco Alves e FTD. Na primeira metade do século XX é fundada a editora Saraiva; a Gráfica Monteiro Lobato e Cia (Companhia Melhoramentos); a editora Nacional; a editora Globo. Essas editoras, em cada momento histórico, econômico e social de promoção das políticas públicas, foram, de certa forma, beneficiadas pela vendagem de obras didáticas (Carvalhaes, 2016, 2021).

Desde o Brasil-Colônia, o material didático, muito mais do que auxiliar o trabalho de professores na transposição didática dos saberes, representa um documento curricular de controle e manutenção ideológica do Estado. Além do mais, com o mercado editorial estabelecido nas terras brasileiras, pode-se dizer que esse material passou a ser uma mercadoria. A editoração ficava a cargo de empresas privadas, ainda que o Estado fosse, inicialmente, parceiro. Desde o princípio, a edição e comercialização dos compêndios, ou livros educacionais, por essas empresas movimenta e é movimentada pelas políticas



públicas educacionais. Evidencia-se, assim, estreitamentos nas relações de poder que se estabelecem entre o controle ideológico pelo Estado, e a comercialização de obras pelo mercado livreiro.

Advoga Carvalhaes (2021, p. 32) que o “material didático, a sistematização e a centralização do controle gestor por parte do governo tornam-se mais efetivas com a fundação do Instituto Nacional do Livro Didático (INL)”. O INL, precursor do PNLD, foi instituído pelo Decreto-Lei 93/1937. No art. 2º versa ser da competência do INL, dentre outras, tomar as medidas cabíveis para “melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros” (Brasil, 1937).

Já o Decreto-Lei nº 1.006/1938 é “a primeira legislação para a produção e a circulação de obras didáticas” (Carvalhaes, 2016, p. 76; 2021, p. 32). No Decreto, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), órgão de controle pelo Executivo. O momento histórico era o do Brasil-República, mais precisamente, após o golpe de 1937, período em que Getúlio Vargas instituiu a ditadura do Estado Novo, de 1930 a 1945. No art. 20, alínea “b”, estabelece: “Não poderá ser autorizado o uso do livro didático: b) que contenha, de modo explícito ou implícito, pregação ideológica ou indicação da violência contra o regime político adotado pela Nação” (Brasil, 1938). Fica expressa a preocupação do estado ditatorial interventor em manter o controle político-ideológico. Controlando, portanto, a construção do conhecimento e a construção da consciência não insurgente contra a ditadura.

No art. 20, do Decreto-Lei 1.006/1938, merece, também, destaque a alínea “k”, ao proibir a autorização do LD que “[...] induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual [...]” (Brasil, 1938). Por esse controle ideológico, o LD deveria privilegiar a construção do indivíduo, e não da coletividade. Evidente viés liberal na norma, construindo na consciência do educando a ideia de que a liberdade do indivíduo deve ser superior ao Estado social, que representaria o coletivo. Isso caracteriza o discurso da “meritocracia” (Oliveira, 2021, p. 220) pelo esforço individual, atualmente tão reverenciado nos Estados capitalistas neoliberais. Segundo Noletto e Oliveira (2019, p. 430), o “Estado liberal, ou Estado neoliberal, desde sua constituição histórica, tem representado de forma dissimulada os interesses privados ou privado-mercantis, utilizando-se de estratégias de convencimento e coerção na busca pelo consenso ideológico”. O controle nos LD representaria uma forma de manter esse consenso.

Apesar de o Decreto-Lei nº 1.006/1938 prometer o estabelecimento das condições para a produção, importação e utilização do LD, no texto fica evidente tanto o caráter de

controle ideológico; quanto o de controle político pelo Estado ditatorial de Vargas. As questões de ordem didáticas, pedagógicas e científicas que deveriam ser o objetivo da norma, parecem relegadas a segundo plano. Carvalhaes (2016, p. 77) alega haver “acusações de especulação comercial e de manipulação política”, envolvendo os processos de aprovação do LD. Mas, nesse momento, ainda não havia o financiamento pelos fundos públicos para a aquisição e distribuição dos livros, como ocorre hoje. Com o tempo, os laços entre o controle ideológico do LD e o financiamento a grupos empresariais internacionais vão se consolidando, na lógica neoliberal que o Estado brasileiro assume, sobretudo, após a “eleição de Collor” (Oliveira, 1995, p. 25), entre 1990 e 1992. Durante o governo Bolsonaro, de 2019 a 2022, que corresponde ao momento de pesquisa e escritura deste capítulo, os LD precisam estar alinhados com a BNCC.

A BNCC, de forma geral, se alinha à ideologia neoliberal na construção da consciência humana, primando pelo discurso do individualismo, da competição, do empreendedorismo. Tanto é que, como já se viu, utiliza signos ideológicos que se alinham à educação bancária criticada por Freire (2021e), tais como habilidades e competências, fundamentadas no discurso competente (Chauí, 2014, 2016), e no discurso das pessoas autorizadas a falar.

Após a era Vargas, o Decreto-lei nº 8.460/1945, publicado no governo interino de José Linhares, “consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático” (Brasil, 1945). Nos arts. 10 a 16, altera-se a estrutura e o funcionamento da CNLD. Mas, a novidade vem expressa no art. 5º, que veda a imposição pelo Estado da obrigatoriedade de as escolas adotarem um LD pré-determinado. O art. 5º versa: “sendo livre aos professores [...] a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado” (Brasil, 1945). Todavia, no art. 26, que trata sobre a autorização do LD, na letra “k” continua não permitindo que o LD “induza o sentimento da inutilidade ou desnecessidade do esforço individual” (Brasil, 1945). O Estado democrático, avança um pouco ao permitir aos educadores a liberdade de escolha, todavia, apenas das obras já aprovadas pelo CNLD. Os educadores não participavam do processo de aprovação.

Mantém-se, ainda, na construção ideológica dos LD, a lógica da liberdade individual oriunda do estado capitalista liberal. Nessa lógica, a construção do indivíduo é competitiva, se sobrepõe à da coletividade e dispensa a regulação pelo Estado. Depreende-se daí a ideia, acentuada hoje nos estados capitalistas neoliberais, de que o sucesso ou o fracasso do educando, deve-se, exclusivamente, do que explica Osorio

(2019, p. 110) “ao talento, à capacidade e ao esforço pessoal, elementos que constituem um dos núcleos centrais da ideologia liberal”. Noletto e Oliveira (2019, p. 431) denominam “prerrogativa do mérito pela competência”. Desconsideram-se as desigualdades econômico-sociais do País na construção da consciência a partir dos LD.

Abordando a temática neoliberal, advoga Oliveira (1995, p. 25) que a dilapidação do Estado brasileiro teve início durante a ditadura militar, de 1964 a 1985. Nesse período, entre outras legislações, em sentido lato, que abordam o controle ideológico e financeiro do material didático pelo Estado, destaca-se a instituição da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), pelo Decreto nº 59.355/1966. No que tange ao controle e, mais incisivamente, aos recursos públicos destinados às políticas para o LD, o art. 2º, III estabelece que cabe à COLTED autorizar “a celebração de contratos, convênios e ajustes com entidades públicas e particulares e com autores, tradutores, editores, gráficos, distribuidores e livreiros” (Brasil, 1966). Mais uma vez, há a aproximação entre o mercado livreiro, visando o lucro, e as políticas públicas para o LD. A possibilidade legal de o poder público realizar contratos, convênios e colaborações com particulares acentua-se no Estado ditatorial.

Ademais, quanto aos recursos para custeio dessas políticas, o Decreto nº 59.355/1966, no art. 8º, III, permitia recursos “que lhe forem transferidos, a qualquer título por particulares ou por entidades ou agências nacionais, estrangeiras ou internacionais” (Brasil, 1966). Além de verbas públicas, as políticas para o LD poderiam ser custeadas por verbas privadas, inclusive de agências internacionais. Isso se explica, pois, segundo Carvalhaes (p. 78-79), “a COLTED resultou do Acordo MEC/USAID”, que eram convênios entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United Agency for International Development* (USAID) para distribuição de livros no Brasil. Mas, o acordo, além de representar a tentativa dos EUA de controlar, ideologicamente, as escolas brasileiras; também apontou “irregularidades e corrupção no mercado livreiro, notadamente em relação à edição, divulgação e comercialização do LD” (Carvalhaes, 2016, p. 79). Isso indica que não é novidade o favorecimento pelo Estado a grupos internacionais quanto à produção e circulação de materiais didáticos. No momento da escritura deste trabalho, este cenário está bem acentuado no que tange à presença do capital internacional, como será visto adiante.

Já a Lei nº 5.327/1967, instituiu a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME). O art. 3º versa que a Fundação tem “por finalidade a produção e distribuição de material didático de modo a contribuir para a melhoria de sua qualidade, preço e

utilização” (Brasil, 1967). O parágrafo único do artigo, complementa que a FENAME “não visará fins lucrativos e o material por ela produzido será distribuído pelo preço de custo” (Brasil, 1967). Entretanto, ainda que haja proibição legal de lucro, Carvalhaes (2016) alerta sobre o cunho explicitamente assistencialista na lei que, posteriormente, em programas de assistência aos estudantes, acentua a “aproximação das empresas e editoras de órgãos governamentais responsáveis a fim de terem escolhidos pelo programa seus LD” (Carvalhaes, 2016, p. 78). Assim, vão-se afunilando ainda mais, como outrora citado, os laços entre o controle pelo Estado e as empresas privadas de produção de materiais escolares. De modo que as políticas públicas para os LD favoreçam grupos privados que visam o lucro no mercado, e perpetuem a construção ideológica do sistema capitalista. Oliveira (1995, p. 24) advoga que no período da “ditadura, os dirigentes da economia eram todos “liberais”, entre aspas porque o liberal brasileiro tem sempre por trás de si um rancoroso autoritário”. Traçando-se uma ponte histórica, isso talvez explique o controle ideológico do LD na ditadura e no governo Bolsonaro, além do “deixe-se fazer” das empresas livreiras.

A FENAME foi substituída pela FAE (Fundação Nacional do Estudante), instituída pela Lei nº 7.091/1983. Tendo como um dos objetivos legais a redução dos custos para o Estado, que deixa de ser coeditor de materiais didáticos. Isso implica em mudanças relevantes na forma como o financiamento público educacional chega à iniciativa privada, pois o Estado não está mais diretamente implicado com a coedição dos LD junto às editoras. O Estado torna-se comprador no mercado livreiro para atender à demanda assistencial. Entre as ações assistenciais, a FAE substitui o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), que era subsidiado pelos estados, criando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O PNLD, em 1997, passou a ser gerido integralmente pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), desonerando as contrapartidas dos estados federados. Assim, ao se extinguir a FAE, o FNDE, que é uma autarquia ligada ao Ministério da Educação (MEC), Lei nº 5.537/1968, destinado à execução das políticas públicas educacionais, fica responsável pela execução do PNLD (Carvalhaes, 2016).

O PNLD trouxe algumas novidades para a política de assistência estudantil, de controle do material e de financiamento do LD. Mas, conforme será visto adiante, com o avanço do neoliberalismo, há a expansão de um mercado livreiro de capital externo, cada vez mais atrelado ao controle e ao financiamento público das políticas educacionais.

O primeiro PNLD, instituído pelo Decreto nº 91.542/1985, foi criado durante o governo de José Sarney, que governou o País entre 1985 a 1990 – efetivado presidente após a morte de Tancredo Neves. Este, o último presidente eleito indiretamente; e o primeiro após o fim da ditadura militar, período em que, como argumentado com Oliveira (1995, p. 25), havia acentuado a dilapidação do Estado brasileiro. Destaca Anderson (1995, p. 21-22) que os neoliberais almejavam uma hiperinflação no período governado por Sarney, para que aplicassem o remédio ao gosto do movimento neoliberal; o que, segundo o autor, aconteceu posteriormente. Assim, as políticas públicas educacionais estão cada vez mais atreladas ao projeto neoliberal para o PNLD.

O Decreto nº 91.542/1985 cita, expressamente, no preâmbulo, fundamentar-se na “universalização e melhoria do ensino de 1º grau, contidos no Programa ‘Educação para Todos’.” (Brasil, 1985). Ainda preambularmente, o Decreto versa considerar a imprescindibilidade de promover a valorização do magistério, destacando o fato de o professor participar do processo de indicação do LD. Considera, por sua vez, como objetivo do PNLD a redução dos “gastos da família com educação” (Brasil, 1985).

A sugestão da universalização do ensino nos termos da lei ocorre no momento em que o Brasil está deixando um período de retrocesso em todas as áreas, inclusive educacional, provocado pelos vinte e um anos de ditadura militar, em que, nos ensina Pinto (2018, p. 850), a vinculação de recursos educacionais “estava suprimida” da norma constitucional; portanto, sem investimentos, precariza-se o sistema educacional. Já a indicação de redução dos gastos familiares com a educação revela o caráter assistencialista da norma; embora não se desconsidere a importância do PNLD como uma política para a democratização do LD aos educandos brasileiros. Mas, o que se quer aqui destacar é a “participação dos professores do ensino de 1º Grau, mediante análise e indicação dos títulos dos livros a serem adotados” (Brasil, 1985). Esta é uma novidade da norma, pois, pela primeira vez, a lei prevê a participação direta de professores em “permanentes avaliações dos livros adotados, de modo a aprimorar o processo de seleção” (Brasil, 1985), prescreve o art. 2º, § 2º do Decreto.

Segundo o histórico do PNLD constante do site do FNDE (Brasil), o Programa, que, nos termos da lei, atenderia às escolas públicas de primeiro grau, é estendido à primeira e segunda séries do ensino público e comunitário; mas, no ano de 1992, é limitado à quarta série do ensino fundamental, devido às reduções orçamentárias. Nesse contexto, é pertinente destacar a importância do financiamento, da vinculação legal de recursos, da criação dos fundos públicos para a execução das políticas públicas

educacionais, conforme expressam Amaral (2012), Ferreira (2022), Mesquita, Cordeiro e Afonso (2017), Pinto (2018). A não destinação de orçamento suficiente ao PNLD inviabiliza a aquisição e distribuição das obras.

Em 1992 o Estado ainda estava sob a governança de Fernando Collor, que governou de 1990 a 1992, e, como já argumentado, o projeto ideológico neoliberal tomava corpo no País, principalmente, pelos números da inflação. Com a hiperinflação, explana Anderson (1995), os remédios neoliberais ganham espaço, um deles, a redução do Estado e o aumento do mercado. Em Collor, ensinam Noletto e Oliveira (2019, p. 433), “aprofunda-se o projeto de inserção dependente do Brasil na economia mundial alicerçada nas forças do mercado, calcada na liberalização, na flexibilização, na desregulação [...] e que se espraia sobre toda a sociedade”, incluindo o campo educacional. Nos trâmites desse jogo neoliberal ideológico e econômico, o PNLD, a princípio, sofre essa redução de orçamento, mas que é estendido depois, noutras gestões, com as políticas orçamentárias favorecendo o mercado editorial.

A “Resolução CD FNDE nº 6 vincula, em julho de 1993, recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição” (Brasil, FNDE) dos LD. A República brasileira estava sob o comando de Itamar Franco que, após o pedido de *impeachment* de Collor, seguido de renúncia deste, foi empossado na presidência no período de dezembro de 1992 a janeiro de 1995; dando sequência ao projeto neoliberal.

Sobre o orçamento educacional, percebe-se, na leitura de Pinto (2018, p. 849), que a CF/1988, no art. 212, já vinculava recursos oriundos de impostos à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), no montante de dezoito por cento da União, e vinte e cinco por cento dos Estados, Distrito Federal e Municípios. E que “coube à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 9.394/96), em seu art. 70, definir aquelas despesas que podem ser contabilizadas como MDE” (Pinto, 2018, p. 850); entre elas, está a aquisição de material escolar.

Retomando a questão da participação dos professores no PNLD, em 1994, portanto, na era Itamar, o MEC, através da FAE, publica a “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos – Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, 1ª a 4ª séries”, que seriam parâmetros de qualidade para escolha das obras pelos docentes. Compulsando o documento, tem-se, como consultores, mestres e doutores de importantes universidades, tais como UNICAMP, UFMG, UFSC. Isso credibiliza o trabalho quanto aos critérios de qualidade indicados. Porém, interessante na abordagem deste trabalho é

que para a “análise foram apontados os dez títulos mais solicitados pelos professores em 1991, em cada área, representando cerca de 94% das aquisições feitas pela FAE” (Brasil, MEC, FAE, 1994). Por exemplo, entre as coleções analisadas de LD de Português para o estabelecimento dos Parâmetros, figuram as editoras Scipione, Ática, Editora do Brasil, FTD. Assim, os parâmetros são estabelecidos sobre os livros mais vendidos. Por um lado, isso é interessante, pois, de certa forma, partiu de uma seleção prévia pelos professores do País. Por outro lado, pensando que, historicamente, o LD é uma mercadoria produzida pela iniciativa privada, e que nem sempre colocam a produção do conhecimento como prioridade, já que a empresa visa o lucro e a formação para o trabalho, tem-se que os critérios partiram, primeiramente, de materiais produzidos por empresas, e não necessariamente pela comunidade educacional que utiliza o LD para a construção de conhecimentos coletivos e humanos. Apesar da ressalva, o estabelecimento dos Parâmetros por essa equipe de especialistas foi importante para indicar um mínimo de padrão de qualidade das obras a serem adquiridas pelo PNLD.

Em 1996, era Fernando Henrique Cardoso (FHC), inicia-se “o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos no PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série” (Brasil, FNDE). Esse processo avaliativo, em que há a participação de professores universitários e da educação básica, representa um ganho para a discussão da qualidade dos LD. Sobretudo se se pensar, como argumentado na seção anterior, que durante a ditadura militar o processo de produção do LD esteve dependente do controle ideológico da agência norte-americana USAID. Na gestão FHC, entre janeiro de 1995 a janeiro de 2003, houve a extinção da FAE, quando o FNDE se tornou responsável pelo PNLD, como visto anteriormente. Amplia-se o Programa, e o MEC passa a adquirir, continuamente, LD de “língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental” (Brasil, FNDE); distribuir dicionários; e LD em braile.

Durante o primeiro governo Luís Inácio Lula da Silva, de janeiro de 2003 a primeiro de janeiro de 2011, dá-se prosseguimento à política pública educacional de avaliação, aquisição e distribuição do LD, expandindo-a em abrangência e volumes adquiridos. É criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), Resolução CD FNDE nº 38/2003, inclusive com distribuição de LD de filosofia, sociologia e língua estrangeira. É também regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), resolução CD FNDE 18/2007. Por sua vez, é regulamentado o Programa Nacional do Livro Didático

para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), resolução CD FNDE nº. 51/2009, que incorpora o PNLA. Pela resolução CD FNDE nº. 60/2009, as redes públicas de ensino e escolas federais passaram a ter necessidade de aderir ao PNLD para receber os LD. Destaca-se o Decreto nº. 7.084/2010, que dispõe sobre os procedimentos para execução do PNLD e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). (Brasil, FNDE)

Segundo ensina Ferreira (2022), nos governos de Lula e de Dilma, que o sucedem, não houve rompimento com a política neoliberal, mas houve uma desaceleração; com mais políticas de investimento em fundos públicos. Inclusive, complementa, os governos petistas (Lula-Dilma) foram acusados de muitos gastos com políticas sociais (Ferreira, 2022). O governo Dilma Rousseff, de janeiro de 2011 a agosto de 2016, consolidou e expandiu a política pública educacional do PNLD, conforme os decretos, resoluções, editais. Destaca-se, no período Dilma, os editais para a aquisição de materiais pedagógicos digitais. Sobre a avaliação pedagógica das obras, o Decreto nº 7.084/2010, até então em vigor, no art. 14 versava realizar-se por instituições de educação superior públicas, que “constituirão equipes formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino” (Brasil, 2010). A participação de professores da rede pública de ensino contribui com a democratização da avaliação. O Decreto, no art. 6º, § 1º, quanto à escolha dos LD, estabelece ser realizada pelas escolas, o que permitia aos docentes optarem por LD mais próximos do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Para Osorio (2019), na sociedade capitalista, fragmentada e dividida, na política, determinados projetos sociais tentam se impor sobre os demais. Assim, Dilma sofreu, em 2016, um processo de *impeachment* em que, na votação, o então deputado Jair Bolsonaro faz apologia à tortura (Oliveira, 2021). O presidente empossado, Michel Temer (2016-2018), aliado ao projeto neoliberal na educação, publicou o novo PNLD, Programa Nacional do Livro e do Material Didático, Decreto nº 9.099/2017. O Programa unificou a distribuição de LD, e incluiu outros materiais. Interessa à discussão o art. 1º, § 4º, ao estabelecer que a “opção entre os diferentes tipos de materiais didáticos [...] será realizada pelo responsável da rede” (Brasil, 2017). Retirou-se a possibilidade de escolha direta pelos docentes de cada escola, e a centralizou nas mãos dos secretários de educação, cargos exercidos por indicação política. Segundo preceitua o art. 18 do PNLD, os responsáveis da rede podem, ou não, dar a opção de escolha aos docentes de cada escola. Isso representa um retrocesso na democratização das políticas para o LD que remonta a períodos ditatoriais, em que há, inclusive, o controle ideológico direto.



O art. 13, §1º, do PNLD, estabelece que as equipes de avaliação pedagógica serão constituídas por “professores das redes públicas e privadas de ensino” (Brasil, 2017). Diferentemente do PNLD anterior, as redes privadas integram as comissões de avaliação. Já o art. 12 versa que caberá ao ministro da Educação escolher os integrantes da comissão técnica para a avaliação a partir de indicações feitas também por “entidades da sociedade civil”. Na Portaria nº 1.321/2017, publicada no Diário Oficial da União (BRASIL, 2017) o MEC indica a relação de entidades para o PNLD 2019 e 2020, de execução no governo de Jair Bolsonaro, de 2019 a 2022. Entre elas, figura a “Todos Pela Educação – TPE” (2022) que, conforme o próprio *site*, é mantida pela Fundação Bradesco, o Itaú Social, a Fundação Lemann, a Fundação Vale etc., ou seja, fundações ligadas a grupos empresariais. Para Oliveira (2019, p. 220), no governo Bolsonaro há a “derrocada da educação como direito público e subjetivo e dever do Estado”. Acentua-se a presença de empresas privadas. Inclusive, com poder de decisão sobre as políticas, caracterizando o viés neoliberal do estado mínimo e a privatização das políticas públicas educacionais. Assim, o financiamento do PNLD durante o governo Bolsonaro tem sido aplicado no seguimento empresarial, inclusive internacional. Observe-se a tabela:

<b>PNLD</b>	<b>Alunos</b>	<b>Total de exemplares</b>	<b>Valor Aquisição R\$</b>
2019	30.017.770	126.099.033	1.102.025.652,17
2020	28.477.093	172.571.931	1.390.201.035,55
2021	28.870.244	136.832.401	1.172.736.857,21

Tabela elaborada pela autora com base nas informações do MEC (Brasil, 2022)

Esses montantes, que ultrapassam anualmente um bilhão de Reais, referem-se a valores de aquisição de exemplares conforme o ciclo de materiais por etapas de ensino, de acordo com a previsão dos editais, que são publicados anteriormente ao ano de distribuição. Por exemplo, para o PNLD 2019, cujo valor total de aquisição foi de R\$1.102.025.652,17, o edital de convocação para inscrição das obras didáticas deu-se em 2017; e previa inscrições até janeiro de 2018 (Brasil, FNDE). O PNLD de 2020, que representa o maior valor entre os três anos citados, R\$1.390.201.035,55, superando os outros dois em mais de duzentos milhões de Reais, embora tenha atendido o menor número de alunos, 28.477.093, correspondeu ao de maior número de exemplares adquiridos. Esse PNLD corresponde ao da coleção “Geração Alpha, Língua Portuguesa”, escolhida para análise neste trabalho. Acrescente-se que, para além dos números de alunos favorecidos, os valores finais dependem de vários fatores, tais como o tipo de material; as etapas de ensino atendidas (infantil/ fundamental/médio); a natureza da

aquisição (total/complementar); a forma de reposição (integral/parcial); os valores individuais dos produtos negociados com cada editora etc.

Segundo dados do FNDE (Brasil), no PNLD de 2020, entre as 24 editoras participantes, as cinco que contrataram maiores valores, todos na casa dos milhões, foram: Editora Moderna LTDA (R\$ 367.646.392,27); Editora FTD S.A. (R\$ 240.877.985,62); Editora Ática S.A. (R\$ 226.861.773,82); Edições SM LTDA (R\$ 126.968.469,31) – que corresponde à editora da coleção “Geração Alpha”; Saraiva Educação S.A. (R\$ 111.307.799,51). Entre essas cinco, o menor preço médio por exemplar corresponde a R\$ 7,30, da Editora Moderna; enquanto o maior preço médio corresponde a R\$ 10,62, da Editora Ática S.A. Já o maior preço médio por exemplar entre as vinte e quatro editoras corresponde a R\$ 60,93, contratados com a Base Editorial LTDA que, numa tiragem total de 26.690 exemplares, recebeu o total de R\$ 1.603.185,99 do FNDE. Desperta ainda, a atenção nos dados do FNDE (Brasil) para o PNLD de 2020, o menor valor total, de R\$ 17.563,16, contratado não com um grupo empresarial, mas com uma pessoa física, “Daniella Almeida Barroso 25879106845”, correspondente a dois títulos adquiridos numa pequena tiragem total de 438 exemplares, pagando R\$ 40,38 por exemplar, um valor relativamente próximo ao maior preço médio do PNLD de 2020. Cenário parecido retrata o PNLD de 2019, quanto às editoras contratadas.

Segundo o CNPJ da Editora Moderna, 62.136.304/0001-38, a maior vendedora de livros ao FNDE 2019 e 2020, figuram, em julho de 2022, entre os sócios, pessoas jurídicas domiciliadas no exterior: Santillana Latam, S.L. (Espanha) e o Grupo Santillana Educacion Global S.L (Espanha). Na mesma data, o CNPJ da Edições SM LTDA, 05.699.378/0001-49, indica que a sociedade empresária também é composta por pessoas jurídicas domiciliadas no exterior: Editorial Cruilla Sa (Espanha), Grupo Editorial Sm Internacional Sl (Espanha), Sm S.a (Espanha). Já a Editora Ática integra o grupo empresarial Somos Educação, de que também faz parte, dentre outras, a Editora Scpione, igualmente contratante nos editais do FNDE, e a Editora Saraiva; assim como outras empresas educacionais.

Quanto ao PNLD de 2021, cujo valor de aquisição total correspondeu a R\$ 1.172.736.857,21, contemplou as mudanças curriculares promovidas pela “Lei nº 13.415/2017, conhecida como lei da reforma do ensino médio” (Oliveira, 2021, p. 196). Alinhados à BNCC, os materiais didáticos para essa etapa são divididos em cinco objetos, entre Projetos Integradores por áreas de conhecimento e Projeto de Vida, conforme o edital disponibilizado no site do FNDE (Brasil). O edital chama a atenção por abranger

videoaulas aos alunos e videotutoriais aos professores. Surgem dúvidas sobre o material ser suficiente para a qualificação dos educadores. Talvez fosse o caso de o Estado promover políticas públicas mais eficazes à formação continuada, como especializações, mestrados, doutorados nas universidades públicas para a qualificação docente. Entretanto, explana Oliveira (2021) que as universidades sofrem ataques verbais e cortes de verbas durante o governo Bolsonaro. Assim, os videotutoriais parecem uma tentativa de camuflar o controle ideológico do Estado, alinhado a um pensamento ultraconservador. Teriam o condão de formatar o educador conforme a ideologia neoliberal alinhada à BNCC, que quer “libertar e estimular o empreendedorismo humano” (Dardot; Laval, 2016, p. 145).

No que tange ao financiamento, ensinam Amaral (2012, p. 76-78) e Pinto (2018, p. 851-852), que a maior parte dos valores gerenciados pelo FNDE e aplicados no PNLDD é oriunda da contribuição social do salário-educação, previsto no § 5º do art. 212 da CF/1988. Versam, os autores, que a contribuição corresponde a 2,5% sobre o salário de contribuição mensal das empresas. Para se ter uma noção, o salário-educação líquido no mês de março de 2020 correspondeu a R\$ 1.710.926.596 segundo o FNDE (Brasil). Desse mais de um bilhão, 10% são desvinculados para o FNDE aplicar em programas de universalização da educação básica. Dos 90% restantes, um terço é a quota federal para promover a redução das desigualdades socioeducacionais entre municípios, estados, DF e regiões brasileiras; enquanto dois terços é redistribuído aos municípios e estados, conforme o censo educacional (Amaral, 2012, p. 76). Argumentam Mesquita, Carneiro e Afonso (2017), que os valores destinados aos fundos educacionais, além de se alinharem às políticas neoliberais na educação, é insuficiente para atender a todos os programas.

Enfim, a questão de as empresas editoriais produzirem LD e demais materiais didáticos, como videotutoriais, para a vendagem ao Estado, quando este deixa de ser coeditor e passa a ser um grande comprador, como argumentado anteriormente, entra no pacote liberal/neoliberal que diminui a presença do Estado e aumenta o poder do mercado, seja ou não internacional. Nesses trâmites, a maior ou menor presença dos educadores das redes públicas no processo de escolha e avaliação das obras didáticas fica dependente das políticas públicas de cada governo. Em períodos mais democráticos, expande-se a participação das universidades públicas e das redes públicas de ensino no PNLDD. Já em períodos mais ditatoriais, há maior controle ideológico pelo Estado, forte presença de organismos internacionais e do capital privado, como ocorreu na ditadura militar; e no governo Bolsonaro.

Assim, a educação, deixa de ser entendida como um direito social, tal qual expresso na CF/1988, e passa a ser entendida como um negócio. O cidadão constitucional, e todos os direitos sociais que o termo abarcaria, torna-se um mero cliente, assim como o próprio Estado, sujeito às leis do mercado capitalista neoliberal internacional. Esse modelo educacional aproxima-se da educação bancária (Freire, 2021e), de que este trabalho não é adepto, mas que, conforme visto até este momento, tem sido o tipo de educação privilegiado para que a classe no poder perpetue na construção ideológica da consciência humana a ideia de que a competência está ao alcance de todos, ou seja, de que não existem divisões de classes, pois todos podem ter acesso aos mesmos bens educacionais.

Na verdade, no País capitalista neoliberal como o Brasil, as vultosas somas de dinheiro público destinadas, constitucionalmente, ao financiamento da Educação, deixam de contribuir com a construção e melhoria de um sistema educacional público voltado à produção do saber, das ciências e da pesquisa, para favorecer, diretamente, grandes grupos privados. Tais grupos tão têm compromisso com a educação libertadora (Freire, 2021e), tampouco com a construção da consciência livre do entendimento do mundo pelo capital, o que se reflete no material didático produzido, como é o caso do LDP, já que, conforme foi argumentado, é pela linguagem que se constrói a consciência humana.

Diante de tudo isso, passa-se, adiante, à investigação da coleção de LDP aqui proposta para compreender como os signos ideológicos são movimentados pela palavra poética na consubstanciação da consciência dos educandos.

### **3.2 A leitura de poemas no livro didático de português**

Esta segunda parte propõe uma análise geral da coleção “Geração Alpha, Língua Portuguesa” do 6º ao 9º ano, assim também um estudo das atividades propostas nos LDP para o estudo do poema, destacando a análise mais detalhada do exemplar do 6º ano.

Tudo isso é feito pensando a educação, a linguagem e a formação da consciência humana como processos de interação social, portanto, forjadas na realidade material e histórica, conforme a teoria bakhtiniana, freiriana e os demais teóricos que embasam ou complementam os estudos desenvolvidos a partir dos autores que sustentam tais teorias.

#### **3.2.1 A coleção “Geração Alpha, Língua Portuguesa”: visão geral**

A coleção a ser analisada denomina-se Geração Alpha, Língua Portuguesa publicada na cidade de São Paulo pela Editora SM Ltda, segunda edição, ano de dois mil e dezoito. Essa coleção integrou o PNLD do ano de dois mil e vinte (PNLD/2020), tendo o ciclo encerrado no final do ano de dois mil e vinte e três. Veja a imagem:

Figura 1: A coleção “Geração Alpha, Língua Portuguesa”



Imagem disponível em: <https://pnld.smeducacao.com.br/obras/geracao-alpha-lingua-portuguesa/>

São responsáveis pela coleção a bacharela em Letras Cibele Lopresti Costa, doutora em literatura pela USP, que é apresentada como professora de Língua Portuguesa e Literatura na rede particular; a bacharela e licenciada em Letras Greta Marchetti, doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP, que também é apresentada como professora de Língua Portuguesa e Literatura na rede particular; e a editora responsável, a bacharela em jornalismo Andressa Munique Paiva, especialista em Língua Portuguesa pela PUC-SP, que é apresentada como editora de livros. Chama a atenção o fato de não haver professora da rede pública de ensino corresponsável pela coleção; o que poderia contribuir para que o LDP alargasse a compreensão e o trabalho com a linguagem enquanto interação social, já que uma profissional da rede pública agregaria outra visão, normalmente vinda do trabalho com a linguagem dos “oprimidos”, para recorrer à noção freiriana. (Costa; Marchetti, 2018a).

A escolha da coleção se deu porque, em junho de 2023, após aprovação em concurso público, fui empossada no cargo de professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação de Goiás e, quando cheguei à escola a que fui destinada, era essa a coleção de posse dos alunos. Assim, faria sentido analisá-la, já que integraria o material didático que daria suporte ao próprio fazer docente. Muito embora, ou talvez

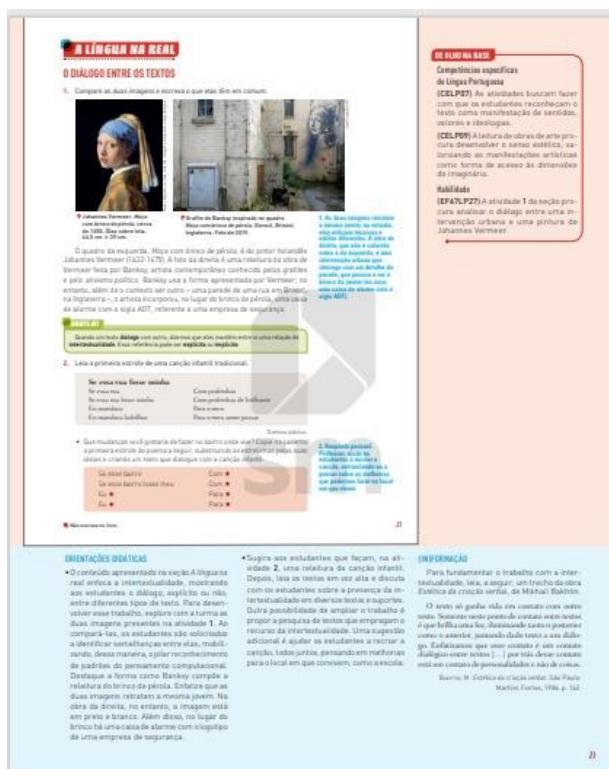
mais por isso, não fosse prática corriqueira entre as educadoras daquela unidade o uso do LDP, a não ser, segundo a maioria delas, para a leitura dos textos literários. A centralidade das aulas naquele momento era o Revisa Goiás, por uma série de fatores os quais não são objeto deste trabalho. Esse fato despertou a atenção para conhecer melhor os LDP aqui em análise, pois, embora não seja proposta uma comparação entre ambos os materiais didáticos, seria interessante conhecer o que estava sendo, naquele momento histórico e social, refutado.

Para se ter uma noção da extensão do material, quanto ao número de páginas, o livro do aluno do 6º ano possui 280 páginas, o manual do professor, 400 páginas; o livro do aluno do sétimo ano possui 304 páginas, o do professor, 424; o livro do aluno do oitavo ano possui 296 páginas, o manual do professor, 416; o livro do aluno do 9º ano possui 304 páginas, o do professor, 424. Embora haja diferença de mais de cem páginas em cada volume entre o livro do aluno e o manual do professor, considero que o tamanho da fonte utilizada no livro do professor é pequeno, o que cansa a leitura e dificulta um pouco o manuseio. Isso ocorre porque são acrescidas às margens do livro “orientações didáticas”, “estratégias de apoio”, sugestão de “atividade complementar”, as competências da BNCC, bem como “respostas e comentários” às questões.

Não tendo este trabalho o condão específico de problematizar a necessidade ou não ao longo da história de formação de professores de se ter um material que oriente os educadores sobre como o material didático deve ser usado; ou até mesmo sobre a própria necessidade de se produzir para educadores-educandos materiais didáticos, como, nesse caso, os LDP da coleção “Geração Alpha, Língua Portuguesa”, entende-se que toda essa orientação contante às margens do LDP é pertinente para a análise aqui apresentada. A partir das orientações de uso aos educadores também é possível analisar a perspectiva de linguagem e de educação que a editora que produz o LDP em tela pretende reverberar na realidade prática da sala de aula. Indo mais além, é possível comparar também com a perspectiva de linguagem e de educação claramente expressa no manual do professor, para identificar ou não contradições entre a teoria e a prática no próprio LDP adquirido com verba pública para a distribuição nacional.

Entretanto, nada justifica que tais orientações aos educadores tome praticamente a metade (ou mais) da página do LDP. Adiante, observe uma imagem que, embora não esteja nítida para a leitura, permite uma noção da disposição gráfica do texto no espaço da página. Eis a imagem do manual do professor:

Figura 2: A disposição da página no manual do professor



(Costa; Marcheti, 2018b, p. 21)

O retângulo em branco corresponderia à página inteira no livro do aluno. Mas, no manual do professor, a página é acrescida de orientações na parte rosa e azul que consomem grande parte do espaço. Por isso mesmo, o tamanho da fonte é reduzido, e isso desfavorece o manuseio, tornando o material cansativo. Nesse caso, talvez fosse possível aumentar o tamanho da fonte e utilizar um *design* mais nítido sem prejuízo à organização do material, o que ocorre em outras coleções já manuseadas.

Quanto à compreensão de linguagem da coleção, na “Apresentação” para os alunos de todos os exemplares da coleção Geração Alpha, Língua Portuguesa (Costa; Marcheti, 2018a, c, d, e) a equipe editorial afirma que

os textos, as imagens e as atividades nela reunidos oferecem oportunidades para você refletir sobre o que aprende, **expressar** suas ideias e desenvolver **habilidades de comunicação** para as mais diversas **interações** em sociedade (grifos nossos).

Desse modo, embora fale em interações em sociedade, a perspectiva de linguagem apresentada privilegia a expressão e a comunicação, que são movimentos importantes, porém, insuficientes para entender a linguagem como discursividade enunciativa entre educadores-educandos e o mundo, como na compreensão bakhtiniana e freiriana de linguagem, leitura e educação. Nessa apresentação a equipe editorial versa, ainda, dentre

outras coisas, que espera da aluna ou do aluno que “compartilhe dos conhecimentos construídos pelo estudo de Língua Portuguesa e os utilize para fazer escolhas de forma consciente”; e deseja que a coleção contribua para que “se torne um(a) jovem atuante da sociedade do século XXI, que seja capaz de questionar o mundo à sua volta” (Costa; Marcheti, 2018a, c, d, e). Em outras palavras, propõe-se aos educandos a conscientização para atuar no mundo e pensar o mundo que, conforme já se argumentou, apresenta-se acarreado de contradições. Por isso mesmo é pertinente analisar se essa conscientização na abordagem do gênero discursivo poema poderá ocorrer pela formação da consciência-mundo aqui defendida, ou se, de fato, a coleção se reduz às orientações constantes das habilidades da BNCC, e privilegia no estudo do poema a estrutura; ou como um quis dizer do poeta; ou, até mesmo, se utiliza o poema apenas como pretexto para o ensino puro da gramática descritiva.

Quanto ao manual do professor, na seção “A Coleção”, faz uma abordagem sobre alguns conceitos da BNCC, sobretudo competências e habilidades, correlacionando-os às transformações da sociedade, principalmente no que tange à sociedade da informação, à educação integral e ao papel do professor. Argumenta que o modelo de ensino “fundamentado na transmissão e na acumulação de conteúdos” (Costa; Marcheti, 2018a, p. V) não tem mais espaço no mundo atual, pois, “para haver uma aprendizagem real, o estudante precisa estar implicado nas relações resultantes da construção do próprio conhecimento” (Costa; Marcheti, 2018b, p. V). Desse modo, propõe que o “aluno seja sujeito da aprendizagem” (Costa; Marcheti, 2018b, p. V). Parece, assim, estar de acordo com a discussão freiriana sobre a educação bancária (Freire, 2021e). Em contrapartida, ao apresentar o conceito de “competência”, liga-o à especificidade de cada “indivíduo” e à “eficiência”, o que nos remete à discussão anterior sobre o discurso competente na educação e a formação individual, competitiva se sobrepondo à construção dos saberes coletivos.

No que se refere à perspectiva de linguagem, o manual do professor, na seção “Estratégias e Abordagens”, tópico “Avaliação e Autoavaliação”, salienta que todo o processo de avaliação do professor, por meio da coleção, é direcionado para “situações efetivas de uso da língua” (Costa; Marcheti, 2018b, p. IX). Essa orientação corrobora a perspectiva de educação e linguagem freiriana e bakhtiniana, anteriormente desenvolvidas. Na mesma seção, no tópico “Investigação e pesquisa”, propõe que pesquisar e investigar deve conduzir o aluno ao conhecimento de “forma ativa, reflexiva e autônoma” (Costa; Marcheti, 2018b, p. IX); bem como que se deve “estabelecer



relações entre textos, relacionando-os com seu contexto de produção” (Costa; Marcheti, 2018b, p. IX). O que mais uma vez intensifica a proposta deste trabalho no sentido da busca pela autonomia de educadores-educandos enquanto atuam no mundo de forma crítica e reflexiva.

O manual do professor traz, ainda, uma seção denominada “O Ensino de Língua Portuguesa”, cujo tópico único, que é dividido em partes, se denomina “A BNCC e o Ensino de Língua Portuguesa”. Nessa seção, a coleção e o manual de cada ano são apresentados a partir das competências gerais e específicas do componente curricular Língua Portuguesa constante da BNCC, confirmando estarem elaborados de acordo com o documento norteador da educação nacional. Segundo o manual, as propostas de trabalho com textos contemplam as competências da BNCC e “contribuem para a construção do sujeito enquanto ser social” (Costa; Marcheti, 2018b, p. XIII), o que corrobora a compreensão de educação e leitura freiriana, assim como a de linguagem bakhtiniana.

Nessa seara, retoma-se a discussão anterior, quanto à orientação para a leitura e compreensão de poemas na BNCC. Muito embora esse documento norteador da educação nacional aponte nas orientações preambulares e nas próprias competências, afiliar-se à perspectiva de linguagem enquanto interação social, que é a compreensão bakhtiniana, essa perspectiva não se sustenta no documento quando são analisadas as habilidades gerais e específicas do 6º ao 9º ano quanto ao gênero textual poema. O que reforça a pertinência de se analisar como isso ocorre no trato com a linguagem na própria coleção.

Ainda na seção “O Ensino de Língua Portuguesa”, o manual aborda especificamente sobre a concepção de linguagem que fundamenta a coleção:

assumimos nesta coleção uma perspectiva de linguagem **enunciativo-discursiva**, o que implica compreender que a produção de qualquer enunciado ocorre em uma prática concreta, engendrada por sujeitos ativos que têm uma finalidade no momento da realização de seu discurso (Costa; Marcheti, 2018b, p. XIII).

Desse modo, está expresso que a compreensão de linguagem é a mesma bakhtiniana, “enunciativo-discursiva”, que considera a linguagem um processo de interação discursiva de seres históricos e sociais. Adiante, complementa que para o ensino nessa perspectiva a linguagem é entendida enquanto “prática discursiva situada que permite aos estudantes ter voz no mundo” (Costa; Marcheti, 2018b, p. XIII), o que se coaduna com os estudos bakhtinianos e freirianos aqui levantados.

Reforçando a perspectiva de linguagem enunciativo-discursiva, o manual do professor afasta literalmente a compreensão meramente estruturalista de linguagem:

Distanciando-se de uma visão de língua **meramente estrutural**, o texto passa a ser o norteador da ação docente, de forma que, com base nele, não apenas possam ser realizadas reflexões sobre os quatro eixos de ensino do componente curricular Língua Portuguesa (Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise linguística/semiótica), mas **também haja espaço para debates e reflexões críticas**, que ampliam os letramentos do estudante (Costa; Marcheti, 2018b, p. XIII, grifos nossos).

Nessa seara, em que as próprias orientações no manual do professor afastam a perspectiva de linguagem estruturalista, assim como se posiciona pela construção reflexiva e crítica dos educandos, mais uma vez é intensificado o desejo de análise para compreender se isso de fato ocorre, e como ocorre no desenvolvimento da linguagem constante do gênero discursivo poema. Pois, como já foi dito, não é o que ocorre ao analisar as habilidades da BNCC do 6º ao 9º ano para tal gênero, que parece repetir e incentivar um padrão estruturalista na compreensão do poema.

Ao final de “Concepção de Linguagem”, o manual versa que a concepção adotada na coleção tem como foco favorecer a “constituição de um sujeito capaz de agir no mundo pela linguagem” (Costa; Marcheti, 2018b, p. XIII), o que mais uma vez reforça toda a discussão deste trabalho no que tange à construção da consciência pela linguagem histórica e socialmente constituída.

No que tange especificamente à “Leitura”, o manual do professor entende que “é trabalho de construção de sentidos pelo leitor” (Costa; Marcheti, 2018b, p. XIV), e que as atividades de leitura buscam desenvolver um “posicionamento crítico em relação ao que é expresso no texto” (Costa; Marcheti, 2018b, p. XV); o que mais uma vez corrobora a perspectiva de educação e de leitura freiriana e de linguagem bakhtiniana. Além do mais, visa formar “leitores competentes”, os quais são entendidos como aqueles “capazes de analisar criticamente o que leem e de desenvolver o gosto e o apreço pela leitura” (Costa; Marcheti, 2018b, p. XV), essa visão se relaciona à fruição da arte literária, como o poema; e à perspectiva de educação pela dimensão estética, que encontra na palavra poética, estética pela própria natureza, uma vasta possibilidade de constituição de leitores apreciadores da arte literária. Mais um reforço para entender como isso de fato ocorre nas atividades referentes ao estudo do poema.

Na parte que se refere às “Produções de Texto” (Costa; Marcheti, 2018b, p. XIV), o manual deixa claro seguir a perspectiva de linguagem e de gênero discursivo de Bakhtin, citando-o na obra “Gêneros do Discurso”. Desse modo, não há dúvidas de que as orientações são de compreensão da linguagem como prática social. A mesma

compreensão ocorre em “Oralidade”, quando versa que “a oralidade é também uma prática discursiva” Costa; Marcheti, 2018b, p. XVI). Em “Análise linguística/semiótica”, o manual do professor também cita os “estudos bakhtinianos” Costa; Marcheti, 2018b, p. XVII), inclusive sob amparo da própria BNCC, para reafirmar a perspectiva de gênero discursivo e de linguagem como interação social. O mesmo ocorre em “Os Campos de Atuação”, argumentando que “os campos de atuação desempenham um papel importante na seleção dos gêneros e das escolhas linguísticas, orientando o próprio discurso” Costa; Marcheti, 2018b, p. XVIII); ou seja, a linguagem é entendida como discursividade social. Nesta última parte, salienta que o campo artístico-literário, de que faz parte o objeto desta pesquisa, é “focado na formação estética” Costa; Marcheti, 2018b, p. XVIII), o que acentua a busca por saber como isso acontece nas atividades como o poema.

Por fim, o manual do professor traz as seções “Organização da coleção” e “Distribuição de conteúdos na coleção”, em que explica a estrutura do material: cada livro é dividido em unidades temáticas que giram ao redor de gêneros discursivos; por sua vez, as unidades são divididas em capítulos, os quais organizam os “conteúdos” pensados a partir dos quatro objetos de conhecimento: “leitura”, “oralidade”, “produção de texto” e “análise linguística/semiótica”. Explorar-se-á, adiante, os LPD de 6º a 9º anos da coleção Geração Alpha, Língua Portuguesa para identificar as unidades temáticas em que o gênero discursivo poema acontece para, em seguida, analisar a concepção de linguagem e de educação nela prevalente para o estudo do poema.

### **3.2.2 O poema na coleção “Geração Alpha, Língua Portuguesa”: um panorama do 6º ao 9º ano**

Tem-se aqui uma visão panorâmica de como é distribuído o conteúdo na coleção, com foco na identificação da ocorrência do gênero discursivo poema em cada LDP do 6º ao 9º ano. Essa identificação quantitativa é imprescindível para reconhecer o objeto de estudo e para a posterior análise da compreensão de linguagem e de educação que o gênero discursivo poema suscita em cada LDP e em toda a coleção.

Nesta coleção, o **LDP do 6º ano** é dividido em oito unidades, quais sejam: “Unidade 1 – Narrativa de Aventura”; “Unidade 2 – Conto Popular”; “Unidade 3 – História em Quadrinhos”; “Unidade 4 – Notícia”; “Unidade 5 – Relato de Viagem e de Experiência Vivida”; **“Unidade 6 – Poema”**; “Unidade 7 – Biografia e Anúncio de

Propaganda”; “Unidade 8 – Entrevista”; e, por fim, uma parte denominada “Interação”. Cada uma das unidades citadas é dividida em dois capítulos.

O LDP do **6º ano** dedica, assim, uma unidade para o estudo do poema, que está dividida em “Capítulo 1 – Poesia e Poema” e “Capítulo 2 – Cotidiano Poético”. Além dessa unidade, que será analisada posteriormente, houve outras ocorrências de textos em versos, tanto poemas, quanto canções e trava-língua. Adiante, foram transcritas todas essas ocorrências.

LDP 6º ANO				
UNIDADE/ PÁGINA	POEMA	CANÇÃO	TÍTULO	AUTOR
1/21		X	Se essa rua fosse minha	Tradição oral
2/51		X	Óia eu aqui de novo	Antônio Barros
3/86	X		Estação café	Sérgio Capparelli
3/87	X		Cidadezinha qualquer	Carlos Drummond de Andrade
3/87	X		Colecionador de cheiros troca	Roseana Murray
7/208		X	Ó abre alas	Chiquinha Gonzaga
8/260	X		Trava-língua	Tradição oral

Tabela elaborada pela autora.

Assim, além da “Unidade 6”, que trata da poesia e do poema, aconteceram textos em verso na Unidade 1, na Unidade 2, na Unidade 3, na Unidade 7, na Unidade 8, num total de sete textos. Desses, três são poemas, três são canções, e um é trava-língua, que são gêneros diferentes, porém, a abordagem costuma se aproximar, pensando-os quanto à estrutura composicional, sobretudo quanto aos versos, estrofes, ritmo, rimas etc. Estando todos os gêneros que se apresentam em versos impressos no LDP, não são comumente explorados de forma multissemiótica, como a melodia.

Chama a atenção como o poema “Estação café”, de Sérgio Capparelli, é usado apenas como pretexto para o estudo da gramática, mais especificamente, do substantivo. Se não, observe o texto e, em sequência, as atividades propostas no LDP:

1. Leia o poema a seguir.

### Estação café

Pastéis Santa Clara,  
Bem-casados com ambrosia,  
Caramelados com nozes  
E bombas de baunilha.

Senhora dona doceira,  
Me tira dessa agonia!

Mil-folhas e broinhas,  
Com geleias e pavê,  
Fios de ovos, apfelstrudel,  
Maçãs flambadas, não vê?

Qual é o doce mais doce?  
O doce mais doce? Você!

Pães de queijo, ovos moles,  
Olho de sogra, doce de abóbora,  
Pingos de chuva, algodão-doce,  
Doce, oh doce, senhora!

Senhora dona doceira,  
Doce aqui e agora.

E agora, bem no fim,  
Eu recuso maria-mole,  
Mas nós dois, bem juntim,  
Agarradim, rocambole.

Sérgio Capparelli. 111 poemas para crianças. Porto Alegre: L&PM,  
2006. p. 26.

- a) Identifique um substantivo próprio no poema.
  - b) Como pode ser classificado o substantivo agonia, na segunda estrofe?
  - c) Liste os substantivos compostos usados no poema. Você os conhecia?
  - d) Identifique um momento do poema em que o autor poderia ter usado um substantivo próprio.
  - e) Destaque do poema um par de substantivos: um primitivo e um derivado dele.
2. Reescreva no caderno as frases a seguir, substituindo os termos destacados por um substantivo coletivo. Quando necessário, faça adaptações.
- a) Um grupo de cães acompanhava de perto o grupo de viajantes.
  - b) Um conjunto de jurados escolheu o grupo de atores vencedor do concurso.
  - c) Nos mares daquele conjunto de ilhas, há muitos grupos de peixes.
  - d) O grupo de vereadores aprovou na segunda-feira o projeto de lei.
  - e) Um grupo de filhos ganhou dos avós um valioso conjunto de selos.
  - f) O grupo de jogadores ingleses estava contente com o resultado da partida.
  - g) O grupo de músicos fez um belo show na noite anterior.
  - h) O grupo de amigos foi atacado por um grupo de abelhas mas passa bem.

i) O grupo de médicos ficou encantado com a beleza do grupo de corais (Costa; Marcheti, 2018a, p. 86).

Veja que a abordagem do poema no LDP do 6º ano se preocupa apenas com a classificação dos substantivos, e nada se compromete com a formação estética, ética e política pela palavra literária. Sequer toca na leitura superficial do texto, menos ainda da *palavramundo* (Freire, 2021b) de educador-educando. Nesse último caso, seria possível estabelecer uma análise discursiva entre o poema e o cardápio balanceado da merenda escolar nas escolas públicas brasileiras; bem como sobre a proibição de entrada de “guloseimas” no ambiente escolar, muitas vezes criticada pelos educandos. E, não se pode esquecer, para além da discussão sobre o consumo consciente de açúcar, de sódio, ou de calorias vazias, o tema fome, anteriormente discutido pela voz do poema “O Bicho”, ainda requer discussão porque afeta a população brasileira, inclusive educandos que, nas escolas públicas, receberão um exemplar do LDP aqui discutido.

Abordagem parecida ocorre na página seguinte com os poemas “Cidadezinha qualquer”, de Carlos Drummond de Andrade e “Colecionador de cheiros troca”, de Roseana Murray. Além da prevalente leitura gramaticeira, o LDP propõe uma diminuta leitura da superfície do texto. Assim, a perspectiva de linguagem bakhtiniana que é defendida no próprio manual do professor, não se efetiva por essas atividades dispostas no LDP com o gênero discursivo poema.

Quanto ao LDP do sétimo ano, também é dividido em oito unidades com dois capítulos cada uma, exceto a Unidade 1, que se divide em três capítulos. São elas: “Unidade 1 – Conto e Texto Dramático”, que está dividida em três capítulos; “Unidade 2 – Mito e Lenda”; “Unidade 3 – Crônica”; “Unidade 4 – Reportagem”; “Unidade 5 – Texto Expositivo e Infográfico”; “Unidade 6 – Poema Narrativo e Cordel”; “Unidade 7 – Carta do Leitor e Carta de Reclamação”; “Unidade 8 – Artigo de Opinião”. A elas, soma-se a seção “Interação”.

Assim como ocorre no LDP do 6º ano, o LDP do *sétimo ano* igualmente dedica uma unidade para o estudo do poema, “Unidade 6 – Poema Narrativo e Cordel”, que está dividido em dois capítulos: “Capítulo 1 – Era Uma Vez um Poema” e “Capítulo 2 – Versos no Varal”. Além dessa unidade específica para o gênero, houve outras ocorrências de textos em versos da seguinte forma:

LDP 7º ANO				
UNIDADE/	POEMA	CANÇÃO	TÍTULO	AUTOR

PÁGINA				
1/20	X		Esperança	Mario Quintana
1/20	X		Leve, breve, suave	Fernando Pessoa
1/34		X	Fui no Tororó	Tradição oral
8/271	X		O elefantinho	Vinicius de Moraes

Tabela elaborada pela autora.

Desse modo, na Unidade 1 o LDP do sétimo ano traz dois poemas, além de uma canção popular; e, na Unidade 8, traz um poema.

Mais uma vez, como ocorreu no exemplo anterior do 6º ano, o LDP do sétimo ano propõe uma leitura distante da linguagem enquanto interação social bakhtiniana. Observe na imagem do LDP como ocorrem as atividades para os poemas “Esperança”, de Mario Quintana e “Leve, breve, suave”, de Fernando Pessoa. Adiante, os poemas seguidos das atividades, como acontece no LDP.

1. Leia o poema de Mario Quintana

### **Esperança**

Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano  
 Vive uma louca chamada Esperança  
 E ela pensa que quando todas as sirenas  
 Todas as buzinas  
 Todos os reco-recos tocarem  
 Atira-se  
 E  
 — ó delicioso voo!  
 Ela será encontrada miraculosamente incólume na calçada,  
 Outra vez criança...  
 E em torno dela indagará o povo:  
 — Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?  
 E ela lhes dirá  
 (É preciso dizer-lhes tudo de novo!)  
 E lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam:  
 — O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA...

Mario Quintana. Nova antologia poética. 12. ed. São Paulo: Globo, 2007

- a) O que a descida da esperança representa no poema?
- b) Em que gênero e grau está o substantivo meninazinha? O que esse grau indica no poema?
- c) Transcreva do poema um substantivo composto e um coletivo.

2. Leia o trecho do poema e responda às questões propostas.

### **Leve, breve, suave**

Leve, breve, suave,

Um canto de ave  
 Sobe no ar com que principia  
 O dia.  
 Escuto, e passou...  
 Parece que foi só porque escutei  
 Que parou.  
 [...]

Fernando Pessoa. Leve, breve, suave. Disponível em:  
<http://arquivopessoa.net/textos/209>. Acesso em: 22 fev. 2022.

- a) Como o canto é caracterizado no poema?
  - b) Que palavra e expressão acompanham o substantivo canto no segundo verso?
  - c) Que papel essa palavra e essa expressão desempenham junto ao substantivo? Justifique.
  - d) Como a palavra e a expressão podem ser classificadas?
  - e) No poema, qual é a classe gramatical da palavra ave?
- (Costa; Marcheti, 2018c, p. 20).

Tem-se, mais uma vez, uma proposta de leitura que se interessa na metalinguística da língua pela língua, em que prevalece o estudo classificatório de uma classe gramatical, os substantivos. Em momento algum os exercícios propõem que se extrapole a atividade leitora metalinguística para tentar compreender o sentido implícito dos poemas, por exemplo, o que o substantivo “esperança” representa a uma sociedade cada vez mais ansiosa, sobretudo no ambiente escolar, e cujo mal do século é a depressão. E como a poesia do mundo presente no voo dos pássaros pode eternizar a vida humana e enchê-la de “esperança” pelo viés do impalpável. Isso, claro, para pensar apenas uma abordagem possível em que o estudo do substantivo faça sentido na realidade dialógica da palavra entendida como eco do mundo. Da mesma forma, em páginas seguintes, no poema “O elefantinho”, de Vinicius de Moraes, a leitura proposta no LDP não foge de um estudo estruturalista. Portanto, mais uma vez, a perspectiva de linguagem interacionista não acontece nas atividades do LDP, ainda que o manual do professor que orienta a coleção afirme ser essa a perspectiva adotada.

Ao observar o LDP do oitavo ano, o padrão de unidades e da seção “Interação” se repete. São oito unidades com dois capítulos cada, exceto a terceira unidade, que é dividida em três capítulos. Assim se nomeiam as unidades: “Unidade 1 – Conto de Enigma e Conto de Terror”; “Unidade 2 – Novela e Romance de Ficção Científica”; “Unidade 3 – Diário Íntimo, Declaração e Petição On-line”; “Unidade 4 – Verbete de Enciclopédia e Dissertação Acadêmica”; “Unidade 5 – Texto Dramático”; “Unidade 6 – Poema e Poema Visual”; “Unidade 7 – Artigo de Opinião e Editorial”; “Unidade 8 – Carta Do Leitor e Debate”.



A unidade referente ao poema também está dividida em dois capítulos, sendo eles: “Capítulo 1 – Uma Teia de Significados” e “Capítulo 2 – Os Sentidos das Imagens”. Como ocorre nos demais LDP, no oitavo ano há textos em versos espalhados por outras unidades, assim dispostos:

LDP 8º ANO				
UNIDADE/ PÁGINA	POEMA	CANÇÃO	TÍTULO	AUTOR
4/138		X	Paratodos	Chico Buarque
5/163	X		I	Roseana Murray
5/163	X		II	Roseana Murray
5/163	X		Soneto de Separação (trecho)	Vinicius de Moraes
8/254		X	Koangagua (Nos dias de hoje)	Brô MC's
8/273	X		Não consta o título	Fernando Pessoa
8/273	X		Caos	Flora Figueiredo

Tabela elaborada pela autora.

Tem-se, assim, cinco poemas no livro do oitavo ano, sendo que um deles não se encontra na íntegra, e duas canções. Os poemas ocorrem na “Unidade 5” e na “Unidade 8”.

Ao observar a abordagem dos poemas de Roseana Murray, o padrão de prevalência do estudo da gramática distante da realidade vívida do mundo se repete no LDP do sétimo ano. Observe:

2. Compare os dois poemas a seguir, de Roseana Murray.

I.

Procura-se algum lugar no planeta  
onde a vida seja sempre uma festa  
onde o homem não mate  
nem bicho nem homem  
e deixe em paz  
as árvores da floresta.

II.

Troco um fusca branco  
por um cavalo cor de vento  
um cavalo mais veloz que o pensamento  
Quero que ele me leve pra bem longe  
e que galope ao deus-dará  
que já me cansei deste engarrafamento...

Roseana Murray. *Classificados poéticos*. São Paulo: Moderna, 2010.  
p. 18-19.

- a) A que tipo de texto se assemelham os poemas?
  - b) Que voz verbal foi utilizada no primeiro verso de I e de II?
  - c) Em I, não é apresentado ao leitor quem está à procura de tal lugar no planeta. Que relação há entre o gênero classificado e a escolha da voz verbal utilizada no texto?
  - d) Em II, é apresentado ao leitor o sujeito da ação? Que diferença de sentido a construção provoca, em comparação com I?
- (Costa; Marcheti, 2018d, p. 163)

Tem-se aqui os poemas como pretexto para o estudo da voz verbal, sem que educadores-educandos sejam levados para além da compreensão mecânica da língua. As atividades não fazem reverberar a linguagem enquanto interação discursiva, em que a matéria do poema ressoe nos leitores a linguagem do mundo. Por essa leitura, restrita à observância da gramática, sequer se é levado a tomar posse dos poemas enquanto monumentos estéticos, muito menos eles são refletidos no jogo discursivo ético e político da palavra literária. E, embora os poemas ressoem assuntos atuais, como a destruição da natureza e do próprio ser humano, que podem fundamentar uma leitura na perspectiva crítica, isso não acontece.

Na mesma página há um trecho do “Soneto de separação”, de Vinicius de Moraes, cuja leitura se restringe à identificação da voz verbal. Destaca-se que, no LDP, foram transcritos apenas quatro versos do soneto dentro de um retângulo: dois versos de um lado, dois versos de outro lado, escritos na horizontal. Na vertical, em uma pequena caixa explicativa, o LDP traz o conceito de soneto pensado a partir da estrutura, como o número de estrofes: dois quartetos e dois tercetos. No entanto, não há nenhum soneto na íntegra para exemplificar tal estrutura ao leitor. Além do mais, a forma como foi disposto na página o trecho do soneto apresentado não permite ao leitor identificar se corresponde a um quarteto, ou se são dois dísticos retirados de estrofes diferentes. Assim, o LDP destaca o estudo da forma, mas não a exemplifica na íntegra, mesmo podendo fazê-lo. Tudo isso sem contar que em nenhum momento é proposta uma leitura em que se possa sentir o poema no que tem a dizer da realidade de educadores-educandos inseridos no mundo. Esta última leitura, que abarca a compreensão de educação e leitura freiriana, assim como a perspectiva de linguagem bakhtiniana, também não é proposta pelo LDP para a leitura dos poemas de Fernando Pessoa e de Flora Figueiredo, que ocorrem em páginas seguintes. Repete-se, assim, o padrão de fuga ao que o manual do professor propõe para a coleção em análise.

Diferentemente dos demais LDP da coleção, o do 9º ano não traz uma unidade específica para o gênero discursivo poema, se não, observe: “Unidade 1 – Conto Psicológico e Conto Social”; “Unidade 2 – Crônica e Vlog de Opinião”; “Unidade 3 – Crônica Esportiva e Reportagem”; “Unidade 4 – Reportagem de Divulgação Científica e Infográfico”; “Unidade 5 – Roteiro de Tv e Roteiro de Cinema”; “Unidade 6 – Artigo de Opinião e Lei”; “Unidade 7 – Resenha Crítica”; “Unidade 8 – Anúncio Publicitário e Anúncio de Propaganda” e, por fim, a seção “Interação”. No entanto, como acontece nos outros LDP, no 9º ano também há alguns textos em versos dispostos em algumas unidades.

LDP 9º ANO				
UNIDADE/ PÁGINA	POEMA	CANÇÃO	TÍTULO	AUTOR
1/17	X		Peraltagem	Manoel de Barros
1/34		X	Muié rendera (trecho)	Domínio popular
5/179	X		Ispinho e fulô (trechos)	Patativa do Assaré
6/203		X	Fui no Itororó (trecho)	Domínio popular
6/214		X	Devolva-me (trecho)	Renato Barros e Lílian Knapp
7/246	X		Poeminho do contra	Mario Quintana

Tabela elaborada pela autora.

Conforme vimos acima, em todo o LDP do 9º ano ocorrem apenas três poemas, um de Manoel de Barros, outro de Patativa do Assaré, outro de Mario Quintana, autores consagrados pela crítica brasileira. Os demais textos em versos pertencem ao gênero discursivo canção que, muito embora acabe sendo pensado nos LDP tal qual o gênero poema, a análise despertaria outra discussão e fundamentação, sobretudo, quanto à música, que requer outros suportes e recursos além da palavra escrita no LDP; mas esta não é a proposta deste trabalho.

Analisando os três poemas dispostos no LDP do 9º ano, nas respectivas atividades apresentadas, mais uma vez a linguagem é reduzida ou a uma leitura rasa, que pouco ou nada contribui com a construção da consciência crítica libertadora de opressões; ou ao aspecto puramente estrutural da língua, que também não se compromete com uma perspectiva de educação libertadora (Freire, 2021e). Observe:

1. Manoel de Barros manteve em sua obra a perspectiva poética própria da infância. Leia um poema desse autor.

**Peraltagem**

O canto distante da sariema encompridava a tarde.  
 E porque a tarde ficasse mais comprida a gente sumia dentro dela.  
 E quando o grito da mãe nos alcançava a gente já estava do outro lado do rio.  
 O pai nos chamou pelo berrante.  
 Na volta fomos encostando pelas paredes da casa pé ante pé.  
 Com receio de um carão do pai.  
 Logo a tosse do vô acordou o silêncio da casa.  
 Mas não apanhamos nem.  
 E nem levamos carão nem.  
 A mãe só que falou que eu iria viver leso fazendo só essas coisas.  
 O pai completou: ele precisava de ver outras coisas além de ficar [ouvindo só o canto dos pássaros.  
 E a mãe disse mais: esse menino vai passar a vida enfiando água no [espeto!  
 Foi quase.

Manoel de Barros. Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta, 2010. p. 167

a) No trecho “eu iria viver leso fazendo só essas coisas”, a que se refere a expressão “essas coisas”? E a expressão “outras coisas” em “ele precisava de ver outras coisas além de ficar ouvindo só o canto dos pássaros”?

b) Que imagem mencionada pela mãe resume, de forma metafórica, a visão que os pais tinham do menino? O que essa imagem significa?

c) Você considera que o comportamento do eu poético é próprio da infância?

2. Uma das características da infância é a maneira peculiar de usar a linguagem para representar a realidade. No caso de “Peraltagem”, o uso poético da linguagem é marcante nos versos 1 e 2 e aproxima o leitor do universo infantil.

a) Explique de que forma o canto da sariema podia encompridar a tarde.

b) Em sua opinião, o que torna o trecho do poema mais bonito que a explicação dada na resposta ao item a)?

3. Depois de mencionar a expectativa da mãe, o eu poético diz: “Foi quase”.

a) Que sentido é possível atribuir a esse verso?

b) Esse verso revela que o eu poético está em qual fase da vida?

(Costa; Marcheti, 2018e, p. 17).

Todas essas questões referentes ao poema “Peraltagem”, de Manoel de Barros, não levam os leitores a inferir informações implícitas, pois propõem interpretações superficiais do poema; o que é importante, como também é importante reconhecer os aspectos estruturais da linguagem. Todavia, é necessário, segundo os estudos freirianos, que educadores-educandos superem esse nível de leitura e sejam levados ao que a linguagem tem de mais importante, que é a construção do humano com humanidade, naquela incessante busca pela razão de ser mais, que acontece na perspectiva dialógica de leitura proposta por Carvalhaes (2016, 2017, 2021) a partir da compreensão de

linguagem bakhtiniana. Nesse caso, pelos signos discursivos movimentados no poema, poder-se-ia inferir da profundidade do texto sobre a própria arte poética como forma de se libertar de um mundo onde competências e habilidades são compreendidas como a materialidade utilitária de “coisas” das quais se pode deduzir um valor monetário, e não como um viver responsável para a fruição estética da própria existência histórica e social, que é de valor impalpável. Assim como poder-se ia levar à discussão sobre a convenção dos marcadores de tempo, como o relógio, enquanto criações históricas e sociais, portanto, passíveis de serem repensadas para que se coloque um pouco mais de vida humanizada na correria da sociedade capitalista neoliberal que consome cada átimo de vida humana.

A leitura proposta para o trecho do poema “Ispinho de fulô”, de Patativa do Assaré, repete o perfil de leitura rasa e de perspectiva de linguagem estruturalista. E, nesse caso, como acontece repetidas vezes com a palavra poética que não se utiliza da norma-padrão, a leitura fica na proposta de “correção” do texto, sem que se faça reverberar os signos ideológicos que refletem e refratam a realidade da linguagem falada pelas camadas populares. Veja:

1. Leia o trecho do poema.

**Ispinho e fulô**

É nascê, vivê e morrê  
 Nossa herança naturá  
 Todos têm que obedecê  
 Sem tê a quem se quexá,  
 [...]

Até a propa criança  
 Tão nova e tão atraente  
 Conduzindo a mesma herança  
 Sai do seu berço inocente,  
 [...]

Fora da infância querida  
 No seu uso de razão  
 Vê muntas fulô caída  
 Machucada pelo chão,  
 Pois vê neste mundo ingrato  
 Injustiça, assassinato  
 E uns aos outros perseguindo  
 E assim nós vamo penando  
 Vendo os ispinho omentando  
 E as fulô diminuindo.  
 [...]

Patativa do Assaré. Ispinho e fulô. São Paulo: Hedra, 2005. p. 25-26.

- a) Que ideia a respeito da vida está presente na primeira estrofe do poema?
  - b) A escrita do poema é marcada por traços da oralidade. Observe os substantivos do título. Como eles são grafados? Agora, verifique como estão registrados no dicionário.
  - c) Além das peculiaridades ortográficas, como é realizada a concordância nominal nos dois últimos versos? Copie no caderno outros dois versos em que se realiza a concordância da mesma maneira.
  - d) De acordo com a norma-padrão, a concordância nominal se dá em gênero e em número. Nos exemplos analisados, qual desses tipos de concordância recebe tratamento diferente da norma?
- (Costa; Marcheti, 2018e, p. 179).

Vê-se que a preocupação maior das atividades é com a ortografia e com a concordância nominal. Nesse caso, para além da compreensão da norma-padrão e não-padrão da linguagem, poder-se-ia pensar com educadores-educandos sobre quem são os autorizados a falar no LDP e na sociedade; para quem podem falar; e o que podem falar, segundo a discussão anteriormente levantada com Chauí (2014, 2016). Talvez essa perspectiva crítica de leitura produza sentido na consciência de educadores-educandos sobre a importância de os “oprimidos” tomarem posse da língua culta para ter voz no mundo; e, ao mesmo tempo, de ir quebrando a cultura do preconceito linguístico, para que a voz dos “oprimidos” alcance espaços de poder no jogo político, ético e estético da realidade histórico-social. Mas essa “leitura dialógica” (Carvalhaes, 2016, 2017, 2021) que movimenta a *palavramundo* (Freire, 2021b) do leitor e alcança a profundidade da arte poética e da própria humanidade não acontece pelas atividades propostas no LDP.

Observe-se, agora, a abordagem que o LDP faz do último poema transcrito no livro do 9º ano:

- 2. Leia o poema a seguir.

**Poeminho do contra**

Todos esses que aí estão  
 Atravancando o meu caminho,  
 Eles passarão...  
 Eu passarinho!

Mario Quintana. Em: Tania Franco Carvalhal (org.). Mario Quintana: poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005. p. 972.

- a) Qual é o sentimento do eu poético pelas pessoas que atravancam seu caminho?
- b) Explique o que o eu poético prevê para quem atravanca seu caminho.
- c) A que classe gramatical pertence a palavra passarão no terceiro verso?
- d) Classifique os morfemas que compõem a palavra passarão.
- e) A palavra passarão também poderia ser entendida com outro sentido e, nesse caso, pertenceria a outra classe gramatical. Qual é esse outro sentido?

f) Que morfemas formam a palavra passarão quando entendida com esse sentido?

g) Suponha a existência do verbo ser nos dois últimos versos (Eles são um passarão / Eu sou um passarinho). Em que posição o eu poético se colocaria em relação às pessoas que atravancam seu caminho?

3. Releia o segundo verso do poema de Mario Quintana e imagine esta situação: um

estudante classificou a palavra caminho, nesse verso, como substantivo, dividiu-a nos morfemas caminh- e -o e classificou o morfema -o como desinência nominal de gênero. O professor avaliou como incorreta a classificação do morfema.

a) Que explicação pode ser dada a esse estudante?

b) Como se classifica o morfema -o, nesse caso?

c) Em “Eu caminho todos os dias”, a que classe pertence a palavra caminho?

d) Nesse caso, o morfema -o é uma vogal temática ou desinência verbal?

(Costa; Marcheti, 2018e, p. 246)

Nas atividades para o “Poeminho do contra”, de Mario Quintana, observa-se, como tem acontecido frequentemente na coleção, a prevalência da compreensão de linguagem enquanto estrutura. O poema é um pretexto para a identificação da classe gramatical dos verbos e dos substantivos; e para a retalhação das palavras em morfemas.

E, embora na questão dois seja proposta uma leitura interpretativa, em “a) Qual é o sentimento do eu poético pelas pessoas que atravancam seu caminho?”, e em “b) Explique o que o eu poético prevê para quem atravanca seu caminho?”; a compreensão da linguagem fica apenas na superfície do que a palavra poética poderia reverberar a partir da visão do sujeito lírico, sem levar à construção da consciência crítica de educadores-educandos na realidade da existência.

Essa leitura rasa da questão dois fica ainda mais evidente na proposta seguinte: “g) Suponha a existência do verbo ser nos dois últimos versos (Eles são um passarão / Eu sou um passarinho). Em que posição o eu poético se colocaria em relação às pessoas que atravancam seu caminho?”. Na sugestão de resposta à questão, o LDP do professor orienta: “O eu poético se colocaria em uma posição de inferioridade.”. O que está correto, porém, em nenhum instante é sugerido a educadores-educandos pensarem sobre o efeito de sentido do diminutivo no poema; ou sobre o que representa na realidade da vida o grau de inferioridade do substantivo; ou sobre como no diminutivo “passarinho” há a grandeza superior da humanidade, do ser mais freiriano, em contradição com o mundo competitivo e de aparências.

Diante de tudo isso, pelas análises das atividades propostas aos poemas transcritos fora das unidades específicas para tal gênero discursivo da coleção Geração Alpha,

Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano, notabiliza-se uma compreensão de leitura e de linguagem que se aproxima mais da educação bancária, tão criticada por Freire (2021e), e que nada contribui com a construção da consciência crítica pelo viés da palavra poética; do que da educação libertadora (Freire, 2021e). Em outras palavras, o poema não é entendido como poemamundo, pois as atividades não fazem ressoar nos educadores-educandos a compreensão de si e do outro individual e coletivo, porquanto a linguagem é entendida como estrutura, sendo que a leitura e a análise linguística se restringem, na maioria das vezes, à identificação das normas gramaticais. Além do mais, a formação estética do leitor, que poderia advir da mediação de uma leitura crítica, já que o poema é um monumento estético pela própria consubstanciação da arte, não acontece porque a leitura é fragmentada pela gramática; ou então, não toca as profundezas históricas e sociais da linguagem enquanto interação discursiva bakhtiniana que constrói, pelos signos ideológicos que movimenta, a consciência humana libertadora.

Constata-se, então, que essa visão de linguagem e de leitura dos LDP da coleção Geração Alpha, Língua Portuguesa para a segunda fase do ensino fundamental corrobora a compreensão das habilidades da BNCC quanto ao trato dado à palavra literária, em que predomina o aspecto estrutural. Com a diferença de que, na BNCC, há prevalência da visão espacial e da estrutura composicional do gênero poema; enquanto nos LDP a preocupação é com a estrutura da linguagem, sobretudo, quanto às classes gramaticais. Tudo isso contradiz o que a própria BNCC e o manual do LDP dizem, preambularmente, sobre a perspectiva de linguagem que adotam, pois ambos os documentos pretendem que a linguagem enquanto interação social fundamente a educação brasileira. No entanto, embora promovam o discurso da linguagem bakhtiniana, na realidade prática, não é assim que educadores-educandos são conduzidos no dia a dia da escola. E isso tem importância fundamental por sinalizar o tipo de consciência humana que a educação brasileira pretende construir: a consciência crítica que (re)pensa o mundo para libertar-se de opressões; ou a consciência que chancela um discurso competente (Chauí, 2014, 2016) e maquinalmente repete a ordem de um mundo desigualmente estabelecido. Até aqui, a BNCC e o LDP têm se atrelado à segunda concepção, ligada à “concepção bancária” (Freire, 2021e) de educação.

### **3.2.3 “Geração Alpha”: o poema como unidade temática no LDP do 6º ano**



A visão panorâmica sobre o poema na coleção “Geração Alpha, Língua Portuguesa” do 6º ao 9º ano evidenciou que existe uma prevalente perspectiva de educação, de linguagem e de leitura nas atividades propostas para o estudo do poema nos LDP que se distancia da perspectiva teórica defendida por este trabalho, sustentado em Freire (202a,b,c,d,e,f), Bakhtin (2011, 2020), Volóchinov (2021), Carvalhaes (2016, 2017, 2021) e todos os demais autores com eles correlacionados. Distancia-se, inclusive, do discurso que reverbera do manual do professor na própria coleção em análise.

Põe-se, agora, em análise, a unidade temática específica para o estudo do gênero poema no LDP do 6º ano. Pretende-se, com isso, observar se, quando a proposta de atividades está focada no próprio gênero, a compreensão de educação, de leitura e de linguagem permanece a mesma das demais atividades esparsas sobre o poema, ou se ela se aproxima do que o manual do professor preleciona, e que parece se coadunar com a perspectiva aqui defendida.

A escolha pelo LDP do 6º ano se deu, mais uma vez, por corresponder à minha maior atuação quando cheguei, em junho de 2023, à escola pública onde desempenho a profissão docente; muito embora, como já se argumentou, o LDP não fosse o material didático em evidência naquela realidade histórica e social pós pandemia. Mas, esse fato acentuou o desejo de conhecê-lo, o que determinou a escolha por esse objeto de análise.

A “Unidade 6” do LDP do 6º ano denomina-se “Poema”, e se estende da página cento e sessenta e nove à página duzentos. Na abertura da unidade, o poema é entendido como “obra de arte”, sendo proposto: “Nesta unidade, você vai estudar alguns recursos próprios da linguagem poética e também conhecer poemas que encantam” (Costa; Marcheti, 2018a, p.169). Nesse diapasão, cria-se uma expectativa quanto à discussão anteriormente suscitada sobre o poema na formação estética do humano, já que os signos discursivos movimentados na construção estética do poema podem sensibilizar a ação humana responsável no mundo. Daí o “encantamento” pela palavra poética, que reflete e refrata artisticamente a realidade histórica e socialmente estabelecida, com a possibilidade incessante de se (re)pensar o caos de múltiplas formas.

Desse modo, propor o “encantamento” pela voz do poema, seria levar educadores-educandos a tomar posse da profundidade dialógica da palavra poética, inclusive como um direito humano inafastável, segundo ensina Candido (2004). Para que isso ocorra, na perspectiva aqui proposta o poema é entendido enquanto poemamundo, assim, a compreensão de leitura, de linguagem e de educação que o poema movimenta no LDP não poderia acontecer da forma que vem acontecendo nas atividades até então analisadas.

Isso tem quebrado o “encantamento” do próprio poema, que é lido retalhado em estrutura linguística. Por isso mesmo, quando a abertura da unidade apresenta o poema como arte, cria-se a expectativa de uma “leitura dialógica” (Carvalhaes, 2016, 2017, 2021), que desperte a *palavramundo* (Feire, 2021b) de educadores-educandos, e entenda a linguagem enquanto “interação discursiva” (Bakhtin, 2011, 2020) (Volóchinov, 2021).

No entanto, ainda na abertura da “Unidade 6”, essa expectativa é quebrada quando o LDP apresenta a educadores-educandos as “Primeiras ideias” (Costa; Marcheti, 2018a, p.169), ou seja, o que há de vir naquela unidade, da seguinte forma:

1. Para você, qual é a diferença entre poesia e poema?
2. Em sua opinião, o que pode gerar ritmo em um poema?
3. O que você entende por verso e estrofe?
4. As palavras eu, tu e ele referem-se a pessoas do discurso. Em uma frase, qual dessas palavras você empregaria para indicar sobre quem se fala? Por quê?
5. O uso dos pronomes demonstrativos este e esse varia de acordo com a posição no tempo ou no espaço daquilo a que se referem. Ao entregar seu livro preferido a um colega, qual desses dois pronomes você utilizaria para se referir a ele? Justifique.

Observa-se, assim, que não obstante o reconhecimento da estrutura composicional do gênero poema (ritmo, verso, estrofe) ser relevante para a identificação do próprio gênero; assim como a compreensão do aspecto estrutural da língua-padrão (pronomes) seja necessária, até mesmo para que os “oprimidos” alcancem espaços de poder na sociedade de classes; em nenhum momento as “Primeiras ideias” de compreensão do gênero poema pretendem que educadores-educandos ultrapassem os aspectos estruturais da língua e despertem à leitura que “encanta” no poema, aquela que leva, pela compreensão dos significados ideológicos movimentados, à fruição da arte poética.

A “Unidade 6: Poema”, está dividida no LDP em “Capítulo 1: Poesia e poema” e “Capítulo 2: Cotidiano poético”. No manual do professor, essa visão estruturalista permanece no preâmbulo da “Unidade 6”, quando apresenta os objetivos de cada capítulo. Observe-se, adiante, a transcrição do LDP Geração Alpha, Língua Portuguesa-6 (Costa; Marcheti, 2018b, p.170-171):

#### **Capítulo 1 – Poesia e poema**

**Texto em estudo:** Interpretar um poema; compreender o conceito de eu poético ou eu lírico; entender a diferença entre poesia e poema; identificar rimas; compreender como se constroem o ritmo e a musicalidade no poema; identificar o uso de linguagem figurada e analisar o sentido da metáfora em textos poéticos.

**Uma coisa puxa outra:** Analisar diferentes capas de uma obra literária, identificando as perspectivas em destaque e reconhecendo a relação da

linguagem verbal com a visual como característica de gêneros multissemióticos.

**Língua em estudo:** Identificar e classificar pronomes; reconhecer as três pessoas do discurso; distinguir pronomes pessoais do caso reto de pronomes pessoais do caso oblíquo; reconhecer os pronomes de tratamento.

**A língua na real:** Perceber que o uso dos pronomes de tratamento varia de acordo com a situação de comunicação.

**Agora é com você:** Reescrever um poema sobre infância; usar expressões no sentido figurado e recursos como ritmo e rima para imprimir expressividade ao poema; declamar um poema de forma expressiva.

## Capítulo 2 – Cotidiano poético

**Texto em estudo:** Interpretar um poema; reconhecer a temática do cotidiano em poemas; compreender assonância e aliteração e seus efeitos expressivos; analisar o uso de onomatopéia em poemas.

**Uma coisa puxa outra:** Compreender o que são pronomes demonstrativos; identificar e classificar os pronomes.

**Língua em estudo:** Reconhecer a função dos pronomes na coesão de textos.

**A língua na real:** Compreender as regras de acentuação de hiatos e ditongos.

**Agora é com você:** Criar um poema; usar recursos expressivos no poema, como repetições, aliterações, assonâncias e onomatopéias.

Os objetivos se concentram, em maior quantidade, no reconhecimento estrutural do gênero, tais como identificar versos, rimas ritmo etc.; ou diferenciar poesia do gênero discursivo poema. Entende-se que essa proposta integra com propriedade uma parte da compreensão do gênero, mas, sozinha, não é capaz de fazer ressoar o que é proposto na unidade, o “encantamento” que, por exemplo, uma leitura dialógica do poemamundo promoveria. Quanto à linguagem, os objetivos parecem se aproximar da análise gramaticeira, em que o poema é apenas um pretexto para identificar pronomes, figuras de linguagem, regras de acentuação etc., sem se pensar o que essas estruturas movimentam na linguagem do mundo. Interessa, assim, observar como os objetivos “Interpretar um poema” e “reconhecer a temática do cotidiano em poemas” acontecem no desenvolver da “Unidade 6”, pois eles poderiam sustentar o reconhecimento dos “poemas que encantam” porque tocam o mundo.

Na “Unidade 6” do LDP Geração Alpha, Língua Portuguesa-6 (Costa; Marchetti, 2018a), em análise, o “Capítulo 1: Poesia e poema”, apresenta os seguintes poemas:

TÍTULO	AUTOR	PÁGINA
Infância	Carlos Drummond de Andrade	172
[Havia um menino]	Fernando Pessoa	182
Morte e vida severina	João Cabral de Melo Neto	183

(trecho)		
A boneca	Olavo Bilac	184
Meus oito anos (trecho)	Casimiro de Abreu	184

Tabela elaborada pela autora.

São cinco os textos que integram o gênero em tela no primeiro capítulo da unidade, sendo dois deles apenas fragmentos. O primeiro deles, “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade, assim se apresenta no Geração Alpha, Língua Portuguesa - 6 (Costa; Marchetti, 2018a, p. 172):

### Infância

#### A Abgar Renault

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.  
 Minha mãe ficava sentada cosendo.  
 Meu irmão pequeno dormia.  
 Eu sozinho menino entre mangueiras  
 lia a história de Robinson Crusóé,  
 comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu  
 a ninar nos longes da senzala — e nunca se esqueceu  
 chamava para o café.  
 Café preto que nem a preta velha  
 café gostoso  
 café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo  
 olhando para mim:  
 — Psiu... Não acorde o menino.  
 Para o berço onde pousou um mosquito.  
 E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava  
 no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história  
 era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

Esse texto ocupa a primeira página, acima dele há algumas questões preambulares que levantam hipóteses sobre o tema “infância”; de um lado dele há uma pequena biografia de Carlos Drummond de Andrade e, do outro lado, há uma ilustração. Na página seguinte, na parte denominada “Texto em estudo”, há vinte questões. Entre as questões um a sete, educadores-educandos são conduzidos a uma leitura superficial do texto que, embora relevante, ainda não representa a perspectiva dialógica de leitura (Carvalhoes,

2016, 2017, 2021), muito menos a leitura da *palavramundo* (Freire, 2021e) aqui defendida. Veja:

1. As hipóteses que você levantou antes da leitura foram confirmadas pelo texto?
  2. Onde ocorrem as situações representadas no texto?
  3. Ao longo do texto, várias pessoas da família são mencionadas, e cada uma delas realiza uma ação específica.
    - a) Quem são essas pessoas?
    - b) Que ações são realizadas por essas pessoas?
  4. No poema, todas as situações são apresentadas por uma personagem.
    - a) De quem é a voz que apresenta os fatos ao longo do poema?
    - b) Essa voz apresenta os fatos no momento em que eles ocorrem? Explique.
    - c) Pode-se afirmar que a voz no poema é de um adulto ou de uma criança?
- 5. No poema, uma das pessoas citadas, embora esteja presente no ambiente doméstico, provavelmente não pertence à família.**
- a) Qual é a função dela na família representada no poema?
  - b) Que ação atribuída a essa pessoa revela proximidade com criança?
  - c) Como parece ser a relação do eu poético com essa pessoa?
6. O eu poético utiliza um termo que caracteriza o modo como ele se encontrava no momento em que realizava a ação apresentada no poema. Que termo é esse?
  7. Considerando as situações presentes no poema e o modo como são apresentadas, como parece ser o ambiente onde o eu poético vive? (Costa; Marcheti, 2018a, p. 173, grifos nossos).

Assim, o que se propõe nessas questões não ultrapassa a superficialidade de leitura do poema, em que se preocupa muito mais com a voz que se expressa, ou com o contexto restrito do sujeito lírico, do que com o que essa voz, ao se expressar, fala da construção histórica e social do Brasil e do mundo. A título de ilustração, destaca-se a questão cinco, que poderia reverberar outra discussão tão necessária sobre o que a “preta velha” citada no poema representou e ainda representa na construção do País. Ou até mesmo, qual a relação da “preta velha” com os educadores-educandos das escolas públicas que recebem os exemplares daquele LDP. Não se pode esquecer que o LDP é fruto de uma política pública educacional que beneficia os filhos da classe trabalhadora periférica, em que muitos lares são sustentados apenas por uma mãe, uma avó, uma tia, uma madrinha, uma mulher doméstica, tal qual o labor que a “preta velha” desenvolve no poema.

Mas esses signos ideológicos não são movimentados, a questão parece querer construir a imagem de “uma preta velha” subserviente e dócil, ainda que as canções de ninar tenham vindo dos “longes da senzala”, uma realidade de massacre físico, histórico, social, cultural do continente africano. Em “O contexto de produção”, na questão

dezessete, o LDP burila novamente o tema, mas ainda fica na leitura rasa: “17. A que período histórico o eu poético se refere quando usa a expressão “nos longes da senzala”? A infância do eu poético se passa nesse período? Explique.” (Costa; Marcheti, 2018a, p. 175). Precede essa questão duas outras que se relacionam à identificação do tempo histórico pelo reconhecimento do “verbo” em outro contexto. Assim, não há nenhuma discussão sobre o período da escravidão, e o que ele constituiu e ainda constitui na formação histórico-social brasileira. Por isso mesmo, a leitura que constrói consciência crítica não é promovida, inclusive as próprias orientações de possível resposta no manual do professor ficam com a razoabilidade de identificação pura do tempo histórico, sem fazer reverberar os signos ideológicos das senzalas brasileiras:

17. O eu poético faz referência ao período da escravidão no Brasil. A infância dele não se passa nesse período, pois, ao empregar a expressão “nos longes”, o eu poético parece se referir às “senzalas” como de um tempo passado, distante (Costa; Marcheti, 2018b, p. 175).

Como o visto, sequer é sugerido ao educador abordar o tema da “escravidão” como uma barbárie construída por seres humanos históricos, para que ela não se repita, conforme pontuou Adorno (1995), quando escreveu sobre o papel da educação para que Auschwitz não se repita. Interessante observar que para a personagem ficcional Robson Crusóé citada no poema drummondiano abriu-se no LDP uma caixa explicativa ao lado da questão oito, que aborda o assunto. O tema do livro Robson Crusóé é posteriormente retomado em duas páginas, na seção “Uma coisa puxa a outra”, para análise de capas diversas. Poder-se-ia, igualmente, e sem prejuízo algum, até porque há espaço suficiente na página, abrir uma caixa explicativa ao lado da questão cinco, para alargar o tema da “senzala”, da “preta-velha”, da escravidão. Mas essa não foi a opção de leitura do LDP.

As demais atividades de “Texto em estudo”, quando não repetem o padrão de leitura da superfície do texto, preocupam-se com o uso de sinais de pontuação (travessão e vírgula); ou com a forma composicional e a sonoridade vazia do gênero poema, tais como verso, estrofe, ritmo, rima, sílaba poética. A título de exemplificação, transcreve-se a questão onze do Geração Alpha, Língua Portuguesa 6 (Costa; Marcheti, 2018a, p. 174):

11. Agora, releia a segunda estrofe do poema.
- a) Quanto à sonoridade, qual é a semelhança entre as palavras aprendeu e esqueceu, citadas nessa estrofe?
  - b) Em que posição dos versos essas palavras aparecem?

Esse tipo de atividade preocupa-se com a sonoridade vazia da “palavra oca”, que para Freire (2021e, p. 80) representa “mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la”. Na compreensão deste trabalho, a sonoridade de “aprendeu” e não “esqueceu” poderia ser trabalhada com a sonoridade dos tambores das senzalas, pois o signo discursivo que reverbera desses verbos reflete e refrata a memória de um tempo de resistência do povo negro, que também resistia com arte. Mas essa última leitura não acontece no LDP.

Ao fim da seção “Texto em estudo”, chama a atenção uma pequena caixa de texto que, apesar de isolada, parece propor uma atividade que melhor se aproxima da perspectiva de linguagem enquanto interação social bakhtiniana e de leitura freiriana:

#### POESIA COMO PATRIMÔNIO

No poema “Infância”, Drummond se vale de informações históricas e culturais da época e da região em que viveu. Assim, por meio da poesia, podemos acessar o patrimônio histórico e cultural de um povo ou país.

1. Entre os poetas que você já leu, há algum que seja seu favorito?
  2. Em sua opinião, como um poeta pode contribuir para preservar o patrimônio cultural de um país?
  3. Para você, por que é importante valorizar os poetas brasileiros?
- (Costa; Marchetti, 2018a, p. 175).

Esse tipo de atividade aproxima educadores-educandos da leitura dialógica do mundo e, na compreensão deste estudo, esta leitura deveria prevalecer no trato dado à palavra literária no LDP. Acrescente-se que, para além de estudar os poetas que integram o cânone brasileiro, o que é um direito humano incontestável, levar educadores-educandos a reconhecerem os poetas locais pela linguagem que os atravessa também seria um exercício de linguagem responsável, que entente a dimensão do poemamundo para a formação estética, ética e política da humanidade. Não sem razão Eliot (1972, p. 37) argumentou que a leitura de poesia interessa a todos, sobretudo àqueles que não gostam de poesia, pois ela sensibiliza a vida da sociedade como um todo, modificando-a. Por isso mesmo a criticidade deve ser estimulada na mediação do poema na escola, o que deveria prevalecer nas atividades propostas no LDP. Mas, como tem-se visto, são mínimos os exercícios que a isso se propõe, e, quando acontece, são apresentados isoladamente, como nessa caixa de texto acima transcrita que, a bem da verdade, deveria constar na abertura da “Unidade 6”, e respaldar todas as atividades com o gênero textual poema.

Ainda sobre o “Capítulo 1- Poesia e poema” da “Unidade 6”, na seção “Língua em estudo”, que ocupa cinco páginas, as quatro primeiras dedicam-se ao estudo dos

pronomes pessoais, pronomes de tratamento e às pessoas do discurso; mas, para as atividades, os gêneros discursivos utilizados são tirinha, notícia e sinopse, motivo pelo qual não serão analisadas. A não ser na última página da seção, que traz o poema [Havia um menino], de Fernando Pessoa:

[Havia um menino]

Havia um menino  
que tinha um chapéu  
para pôr na cabeça  
por causa do sol.

Em vez de um gatinho  
tinha um caracol.  
Tinha o caracol  
dentro de um chapéu;  
fazia-lhe cócegas  
no alto da cabeça.

Por isso ele andava  
depressa, depressa  
p'ra ver se chegava  
a casa e tirava  
o tal caracol  
do chapéu, saindo  
de lá e caindo  
o tal caracol.

Mas era, afinal,  
impossível tal,  
nem fazia mal  
nem vê-lo, nem tê-lo:  
porque o caracol  
era do cabelo.

Fernando Pessoa. Comboio, saudades, caracóis. Organização de João Alves das Neves. São Paulo: FTD, 2007. p. 10-11.  
(Costa; Marcheti, 2018a, p. 182)

A seguir, as atividades propostas no Geração Alpha, Língua Portuguesa, 6º ano (Costa; Marcheti, 2018a, p. 182, grifos nossos) para esse poema:

1. Leia o poema a seguir, de Fernando Pessoa, e responda às questões
  - a) No poema, pode-se notar que o eu poético apresenta uma situação vivida por um menino. De acordo com as três primeiras estrofes, o que ocorre com esse menino?
  - b) Ao final do poema, o eu poética quebra a expectativa do leitor revelando um fato novo. Que fato é esse?**
  - c) Na segunda estrofe do poema, foi utilizado o pronome oblíquo lhe. A quem esse pronome faz referência?
  - d) Na última estrofe do poema, há também o uso do pronome oblíquo - lo. Esse pronome faz referência a quem?



2. Identifique e transcreva um pronome pessoal do caso reto presente no texto. Indique o substantivo que esse pronome substitui.
3. Substitua, na terceira e na quarta estrofes do poema, os pronomes oblíquos e o pronome pessoal do caso reto pelos termos a que eles fazem referência. Depois, responda: Por que o poeta usou os pronomes no lugar dos substantivos?

Observe que, entre as seis atividades, quatro delas (1.c, 1.d, 2, 3) dedicam-se ao uso dos pronomes, evidenciando que o poema é um pretexto para a gramática desassociada da realidade, aproximando-se da perspectiva de linguagem estruturalista, que enforma os seres humanos para o mercado de trabalho, conforme a perspectiva de educação bancária (Freire, 2021e), aqui refutada. As duas outras atividades (1.a, 1.b) propõem a leitura na superficialidade do texto, sem mergulhar na fundura do que os signos movimentados no poema refletem e refratam do espelho social. Destaca-se a questão “1.b”, que perde a possibilidade de movimentar o “encantamento” do poema, com a metáfora cabelo caracol. Quem ocupa as salas de aula da rede pública brasileira sabe o quanto a autoimagem dos educandos é algo frágil aos estereótipos, sobretudo eurocêntricos, e o poema traz de forma leve o que para muitos, sobretudo as mulheres, é pesado por afetar a constituição de si, que é o cabelo. Principalmente o cabelo crespo, tem sido um símbolo estético e político de luta do povo negro, e esse debate precisa ser movimentado na escola pública, mas o LDP preferiu ficar na superfície da leitura, sugerindo tão somente a associação do cabelo encaracolado com o caracol.

A mesma compreensão estruturalista de linguagem prevalece entre as sete questões que trabalham o trecho do poema “Morte e vida severina”, de João Cabral de Melo Neto, em *Geração Alpha*, *Língua Portuguesa* 6 (2018, p. 183). O poema é retalhado para a identificação e o uso de pronomes de tratamento, sem que se tome posse do monumento estético, ético e político que consubstancia a palavra literária no poema, e promove o encantamento da (re)organização do caos.

Na última seção do Capítulo 1, denominada “Agora é com você”, os poemas “A boneca”, de Olavo Bilac e “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu (trecho) são dispostos um ao lado do outro para uma proposta de “reescrita” de um deles, e uma proposta de “recital de poesia”. Interessa observar que nas orientações de reescrita destaca-se a preocupação com a estrutura; e, no recital, com a “declamação”. Entretanto, durante o desenvolvimento de todo o “Capítulo 1”, a fruição da arte poética não foi movimentada, educadores-educandos não foram conduzidos de maneira a tomar posse da arte poética a ponto de refletir e refratar o poeta dentro de si, que cria e recria o poema com a sua

*palavramundo* (Freire, 2021e) dialogicamente movimentada. Ao contrário, os textos foram pensados distantes da realidade, ou, na maioria das vezes, como estrutura. No que se refere ao verbo “declamar”, como já se argumentou anteriormente, ele se aproxima da perspectiva de educação e de linguagem distante da responsabilidade com o outro e com o mundo, por repetir uma linguagem vazia de significados. Por isso mesmo o termo “vozear” melhor representaria a perspectiva de educação libertadora (Freire, 2021e), pois se aproxima do chão das escolas, de onde se deve fazer ressoar a voz dos excluídos.

Diante de tudo isso, o “Capítulo 1” cumpre com o que já se havia problematizado a partir dos “objetivos”, que é promover uma compreensão de linguagem estruturalista, tanto no que tange à valorização das regras gramaticais, quanto no que se refere à organização estrutural do gênero poema.

**Já no “Capítulo 2: Cotidiano poético”,** da “Unidade 6” do LDP Geração Alpha, Língua Portuguesa do 6º ano (Costa; Marcheti, 2018a), ocorrem os seguintes poemas:

TÍTULO	AUTOR	PÁGINA
Ritmo	Mario Quintana	186
O relógio	Vinicius de Moraes	188
Esse	Claudio Fragata	190
Minha sombra	Sergio Capparelli	193
A lua	Roseana Murray	195

Tabela elaborada pela autora.

Conforme as próprias orientações didáticas constantes do manual do professor, esse capítulo dá prosseguimento ao anterior, observe:

Dando sequência ao trabalho iniciado no capítulo anterior, neste os estudantes aprofundarão o estudo do poema, gênero do campo artístico-literário. Será ampliada a exploração dos recursos sonoros desse gênero textual, aprimorando o aprendizado de figuras de linguagem, como a aliteração e a assonância. Nas seções Língua em estudo e A língua na real, será dada continuidade ao estudo dos pronomes, sendo apresentados os pronomes demonstrativos e a propriedade coesiva dessa classe de palavras. (Costa; Marcheti, 2018b, p. 190)

Nesse caso, fica muito evidente a preocupação com a sonoridade dos poemas, e isso acontece no LDP sem explorá-los no que a palavra poética tem de potência constituidora de seres humanos humanizados e corresponsáveis com a transformação da realidade opressora. Igualmente, o estudo puro da gramática se sobressai, mais uma vez, sem que se aprofunde nos signos discursivos que reverberam da palavra poética. Assim, a perspectiva de linguagem, de leitura e de educação permanece a mesma que se vem

repetindo desde a observância dos poemas em atividades esparsas, que é a mesma noção constante das atividades do Capítulo 1 desta unidade temática específica para o gênero poema, que também é a mesma constante das habilidades da BNCC.

Transcreve-se, adiante, o poema inaugural do Capítulo 2, “Ritmo”, de Mario Quintana, bem como algumas atividades a ele referentes, para ilustrar o que já se argumentou:

### **Ritmo**

Na porta  
a varredeira varre o cisco  
varre o cisco  
varre o cisco

Na pia  
a menininha escova os dentes  
escova os dentes  
escova os dentes

No arroio  
a lavadeira bate roupa  
bate roupa  
bate roupa

até que enfim  
se desenrola  
toda a corda

e o mundo gira imóvel como um pião!  
(Costa; Marcheti, 2018a, p. 186)

Observa-se que no poema a própria temática e a “mancha gráfica”, para retomar um termo utilizado pela BNCC, colaboram para que o ritmo e a sonoridade sejam explorados. No entanto, a metáfora maior que esse ritmo reverbera, e precisa ser implicitamente inferido pelo leitor, é a da repetição incessante das atividades domésticas que consomem a própria vida das pessoas simples, como se houvesse um determinismo das classes sociais, tão refutado pela compreensão freiriana da linguagem histórica e socialmente constituidora da consciência humana. Poder-se-ia indagar com educadores-educandos: a vida é só isso? A vida tem que ser só isso? Seria possível transformar esse ritmo que tem aparência de imobilidade, mas, no fundo, se move para manter um *status quo* de dominação de uma classe sobre a outra? Afinal, numa sociedade desigual, a quem interessaria a perpetuação de uma visão estática do mundo? Esses questionamentos constituem consciências críticas utópicas, na concepção freiriana, porquanto movimentam o sonho e a ação na busca pelo conhecimento transformador da realidade.

Veja-se, em seguida, algumas atividades propostas para o estudo desse poema, em Costa; Marcheti (2018a, p. 187):

5. Observe que as três primeiras estrofes do poema têm formatos semelhantes (um verso curto, um mais longo e dois curtos).
  - a) Que relação há entre a repetição da estrutura e o sentido dessas estrofes?
  - b) A repetição do último verso dessas estrofes reforça qual aspecto das ações?
6. Os versos das duas últimas estrofes apresentam uma distribuição de palavras na página diferente das estrofes anteriores. Como essa organização de palavras se relaciona com o conteúdo das estrofes?
7. O modo de organização do poema “Ritmo” auxilia na construção de qual sentido geral do texto?
8. No último verso do poema, é estabelecida uma relação entre o movimento do mundo e o de um pião.
  - a) Nesse verso, há uma contradição. Identifique-a.
  - b) Agora, pense no movimento de um pião quando é lançado. Ao girar rapidamente, que impressão temos dele? Por quê?
  - c) Considerando a imagem provocada pelo giro do pião, explique o sentido do último verso.
  - d) Que semelhança há entre o sentido expresso nesse verso e o movimento realizado pelas mulheres e pela menina?
9. Em geral, os títulos se relacionam com o conteúdo dos textos. Que relação pode ser estabelecida entre o título do poema e o conteúdo expresso em seus versos?

Observe-se que, não obstante o ritmo e a sonoridade do poema em algumas atividades tenham sido pensados como o movimento da varredeira, da menininha, da lavadeira, do mundo, ainda assim a leitura movimentada não infere a profundidade dialógica que constitui a palavra poética como reflexão e refração da realidade opressora. Essa constatação se repete na análise das demais atividades para os outros poemas do “Capítulo 2”, de que se pode concluir que existe uma prevalência no padrão de atividades estruturalistas, ou pensando a língua pela língua, o que se denomina metalinguística, ou pensando na estrutura do gênero; e que a leitura interpretativa proposta continua explorando o que o poema tem de explícito e superficial. Nenhuma dessas possibilidades contribui para a construção da consciência crítica de educadores-educandos que pensam o poemamundo na atividade dialógica da linguagem.

Diante de tudo isso, é possível retomar a discussão sobre como o material didático, desde o Brasil-Colônia, tem sido um objeto de controle ideológico do Estado, que, por meio de políticas públicas educacionais ou curriculares, elege os autorizados a falar, o que falar e como falar nos discursos movimentados em tais materiais. Por isso mesmo, a BNCC e o LDP, muito mais do que auxiliar e orientar o trabalho do educador, têm representado a manutenção do *status quo* de dominação das classes trabalhadoras, ou

“oprimidas” pela classe dominante, “opressora”. Porquanto a maneira como os signos ideológicos nas habilidades da BNCC e nas propostas de atividade dos LDP têm sido movimentados, a construção da consciência crítica de educadores-educandos é afetada. No lugar da consciência libertadora, consubstancia-se a consciência preparada para executar as tarefas do mercado de trabalho que se fundamenta não nos direitos humanos, de que a fruição da arte literária faz parte, mas no capital neoliberal.

Nessa lógica do capital neoliberal, na educação, o discurso competente (Chauí, 2014, 2016), chancelado por uma ciência sem cientificidade, permite que as decisões sejam tomadas por quem não é educador, mas sendo especialista em gestão ou finanças, por exemplo, está autorizado a promover as políticas públicas, inclusive as que se ligam à produção e distribuição dos LDP e as que instituem a BNCC. No entanto, a prioridade desses “especialistas”, muitas vezes, não é a educação humanística, que se liga à perspectiva da educação libertadora (Freire, 2021e) e da “escola enquanto instituição” (Coêlho, 2012); mas o intuito é a redução de gastos públicos, o favorecimento de alguns grupos educacionais privados e a formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho. Essa educação, sustentada em competências, acontece na escola enquanto “organização” (Coêlho, 2012), que privilegia o treino, a repetição, o decoreba, a competição, estando atrelada aos preceitos da educação bancária (Freire, 2021e), que mais desumaniza que humaniza o humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“na resposta dos oprimidos à violência dos opressores é que vamos encontrar o gesto de amor.  
(Freire, 2021, p. 59)

Nas sociedades propriamente históricas, a ideologia está a serviço da classe dominante para o ocultamento e a dissimulação do real, a fim de que ela se perpetue no poder. Assim, a ideologia fala do mundo, das relações políticas e sociais, com um discurso de autoridade personificado no Estado que, apartado dos homens pelo próprio discurso ideológico lacunar, teria o condão de falsamente preencher as carências da sociedade contraditória e segmentada em classes, dando-a aparência de unidade e harmonia.

O discurso de autoridade, enquanto discurso competente (Chauí, 2014, 2016), tem sido cada vez mais difundido na figura do “especialista”, que reflete uma pseudociência, forjada na objetivação do conhecimento”. Diferentemente do “saber”, esse “conhecimento” distancia-se da historicidade dos acontecimentos do mundo, separa o sujeito do objeto e aparenta personificar-se em si mesmo, como se não fosse oriundo de um poder político-social. Assim, o especialista educacional parece pairar soberano sobre todos, com a solução para os problemas da humanidade, enquanto esta cumpre o destino da divisão social de classes e da dominação de uma minoria sobre a maioria.

É o que se vê com a instituição da BNCC, documento orientador da educação nacional que se pauta nas regras da competência e habilidade para fazer reverberar na escola brasileira o discurso neoliberal da classe dominante, como se esta não estivesse lá. Diz-se isso, pois, pelo que se observou na análise das habilidades que orientam o estudo do poema do 6º ao 9º ano, o documento curricular reproduz a perspectiva de educação bancária (Freire, 2021e), porquanto entende a linguagem como estrutura a ser memorizada, e não enquanto processo ininterrupto de interação social pelo que dialogicamente se forma a consciência crítica.

Do mesmo modo, no que tange ao LDP, ele chega às mãos de educadores-educandos das escolas públicas como se não fosse oriundo das políticas públicas curriculares que movimentam um terreno de vultosas disputas, inclusive pelas editoras contratantes com o Estado por meio do PNLD. Desse modo, também eles parecem alinhados à compreensão de educação bancária (Freire, 2021e), pois a maneira como

movimentam a leitura e a linguagem nas atividades propostas para o gênero textual poema, afasta a poética da existência real no processo dialógico de compreensão do poemamundo.

Assim ocorreu na análise da coleção Geração Alpha, Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano que, embora no manual do professor promova o discurso da linguagem interacionista, citando diretamente a compreensão bakhtiniana, há o falseamento do real, pois o que acontece de fato é que o poema é entendido como uma estrutura, a sonoridade é explorada oca de signos discursivos dialógicos, e da palavra poética não se faz ecoar o canto do mundo. Nesse diapasão, toda a formação estética, ética e política da consciência humana histórica e socialmente estabelecida fica prejudicada.

Daí a importância da escola enquanto “instituição” na promoção do “saber”, e como possível espaço de constituição da criticidade e do “contradiscurso” elaborado por dentro do discurso competente (Chauí, 2014, 2016), a fim de desconstruí-lo em prol de uma formação humana que não esteja alinhada à barbárie. Isso porque, quanto mais não se toma posse do “encantamento” do poema como arte que desestabiliza o caos, tanto mais as subjetividades humanas são coisificadas, objetificadas para cumprir uma função maquinal na sociedade neoliberal, sem que a humanidade busque o ser mais freiriano, que representaria a superação da barbárie pela própria atividade humana em sociedade..

Diante dessa necessidade ontológica de se humanizar o humano, a arte, mais especificamente a palavra literária, como o poema, tem sido cada vez mais compreendida como um meio possível de humanização à serviço da educação libertadora (Freire, 2021e). Assim, (re)pensar o poema no LDP pode contribuir com a construção do “contradiscurso” ao discurso competente que tem sido implementado na educação, como se vê na própria BNCC e no LDP que, alinhados à educação bancária (Freire, 2021e), pretendem que educador-educando repitam a norma gramatiquera e declame um poema oco distante do ser humano real.

Resistir é preciso.

Este trabalho é uma forma de resistir.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural e Sociedade**. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, Theodor W. **Notas de Literatura I**. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades, 2012.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Para compreender o financiamento da Educação Básica no Brasil**. Brasília: Liber, 2012. p. 51-84.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotropia. *In*: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

ANDERSON, Perry. Neoliberalismo à brasileira. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

APARECIDA, Marcilania Gonçalves da. As ideias e práticas pedagógicas à luz dos métodos do pensamento científico: implicações na formação humana. *In*: SCAREL, Estelamaris Brant; MIRANDA, Made Júnior; BERNARDES, Sara. **Elementos teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa em educação: a revelação da essência oculta ou aparência por meio da investigação**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2021. p. 287-306.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

BANDEIRA, Manuel. O Bicho. *In*: BANDEIRA, Manuel. **A Aranha e Outros Bichos**. 1. ed. São Paulo: Global, 2019. p. 25.

BAUDELAIRE, Charles. III - O artista, homem do mundo, homem das multidões e criança. *In*: BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a Modernidade**. Organizador Teixeira Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 13-23.

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. *In*: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-29.

BRASIL. **Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Nacional de Material Escolar. Brasília, 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5327-2-outubro-1967-359134-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 ago. 2022.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**.1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966**. Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653-66. Brasília, DF, 1966. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59355-4-outubro-1966-400010-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília-DF, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/D7084.htmimpressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/D7084.htmimpressao.htm). Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Brasília, 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro, RJ, 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945**. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro, RJ, 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937**. Cria o Instituto Nacional do Livro. Rio de Janeiro, RJ, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cria%20o%20Instituto%20Nacional%20do,180%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. **Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos – Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, 1ª a 4ª séries**. Ministério da Educação e do Desporto - MEC. Fundação de Assistência ao Estudante – FAE. Programa Nacional do Livro Didático. FAE/MEC – UNESCO. Brasília-DF, 1994. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002396.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. **Diário Oficial da União Nº 200, 2017**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/79551-portaria-dou-n-1-321-de-17-de-outubro-de-2017-pdf/file>. Acesso em: 15 jul. 2022.

- BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br>. Acesso em: 2 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- CANDIDO, Antonio. A Literatura e a Formação do Homem. **Revista Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 24, n. 9, 1972. p. 803-809.
- CANDIDO, Antonio, **O direito à Literatura**. Vários escritos. 4ª ed. reorg. pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CARVALHAES, Wesley Luis. Apontamentos historiográficos sobre o livro didático de português: o controle governamental em foco. **Desenredo – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 17, n. 1, p. 22-41, jan./abr. 2021. p. 22-41.
- CARVALHAES, Wesley Luís. **O livro didático de Português: abordagem discursiva de exercícios de compreensão de texto**. 2016. 172 fls. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016.
- CARVALHAES, Wesley Luis. Signo ideológico e compreensão responsiva: contribuições bakhtinianas para o ensino de leitura. In: LUTTERMAN, Luana Alves *et al.* **Educação linguística e formação docente: diferentes olhares epistemológicos**. Campinas: Pontes, 2017. p. 125-138.
- CHAUÍ, M. de S. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-258, 2016.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia – o discurso competente e outras falas**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. Pensando o trabalho educativo. **Educativa**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 313-326, jul./dez., 2011.
- COLLOT, Michel. O canto do mundo. Tradução de Goiandira Ortiz de Camargo. In: **Signótica**, Goiânia, v. 27, nº 1, p. 221-224, jan./jun. 2015. p. 221-244.
- COSTA, Cibele Lopreste; MARCHETTI, Greta. **Geração Alpha Português - 6º ano**. São Paulo: Editora SM, 2018a.
- COSTA, Cibele Lopreste; MARCHETTI, Greta. Manual do professor. In: COSTA, C.L.; MARCHETTI, G. **Geração Alpha Português - 6º ano**. São Paulo: Editora SM, 2017b.
- COSTA, Cibele Lopreste; MARCHETTI, Greta. **Geração Alpha Português - 7º ano**. São Paulo: Editora SM, 2018c.
- COSTA, Cibele Lopreste; MARCHETTI, Greta. **Geração Alpha Português - 8º ano**. São Paulo: Editora SM, 2018d.
- COSTA, Cibele Lopreste; MARCHETTI, Greta. **Geração Alpha Português - 9º ano**. São Paulo: Editora SM, 2018e.

- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. O homem empresarial. *In*: DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo** – ensaio sobre a sociedade neoliberal, SP: Boitempo, 2016, p. 133 – 155.
- ELIOT, T. S. A função social da poesia. *In*: ELIOT, T. S. A essência da poesia. Tradução de Maria Luiza Nogueira. Rio de Janeiro: **Artenova**, 1972. p. 28-42.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo** – As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FERREIRA, Diana Regina dos Santos Alves. **O financiamento na Educação**. Palestra ministrada no PPGE-UEG/Inhumas. 12 maio 2022.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021a.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52 ed. São Paulo: Cortez, 2021b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 68 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021c.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021d.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 77 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2021e.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Trad. Tiago José Risi Leme. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2021f.
- GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber Livros, 2010.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 705-726, jul./set. 2016.
- IANNI, Octavio. Introdução. *In*: IANNI, Octavio (Org.). **Karl Marx – Sociologia**. Trad. Maria Elisa Mascarenhas, Ione de Andrade e Fausto N. Pellegrini. Coord. Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Ática, 1980. p. 7- 42.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- LUDKE, Menga; MARLI, E.D.A. André. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2020.
- LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2019.

- MARX, Karl. **Sociologia**. Org. Octavio Ianni. Trad. Maria Elisa Mascarenhas, Ione de Andrade e Fausto N. Pellegrini. Coord. Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Ática, 1980.
- MARX, Karl. O método da economia política. *In*: MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Trad. Edgard Malagodi *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1982. p. 14-19.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Feuerbach. *In*: **A ideologia alemã**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 21-138.
- MESQUITA, Maria Cristina Dutra; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; AFONSO, Lucia Helena Rincon. Aplicação dos Recursos em Educação Básica: estratégias políticas em Goiás. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S.l.], v. 7, dez. 2017.
- MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** (RBCS), v. 35 n. 102 /2020: e35, 2021.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-29.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi. OLIVEIRA, João Fernandes de. Estado, Educação Superior e universidade no Brasil: processos de reconfiguração em tempos de reestruturação do capital. **RBPAAE**, v. 35, n. 2, p. 427 - 446, mai./ago. 2019.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Livia Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado Democrático** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 24 – 28.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. *In*: OLIVEIRA, Paulo de Salles. (Org.). **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 17-26.
- OLIVEIRA, Valdirene A. A educação no governo Bolsonaro: o dito e o feito no primeiro ano de governo. *Confluente*. **Rivista di Studi Iberoamericani**; v. 13, n. 1 (Año 2021). Disponível em: <https://confluente.unibo.it/article/view/13092>. Acesso em: 11 dez 2023.
- OSÓRIO, Jaime. **O estado no centro da mundialização: a sociedade civil e o tema do poder**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

- PINTO, José Marcelino de Resende. O financiamento da Educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p.846-869, out.- dez., 2018.
- RENFREW, Alastair. **Mikhail Bakhtin**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2017.
- RUIZ, Tânia. M. Barroso. Diretrizes metodológicas na análise dialógica do discurso: o olhar do pesquisador iniciante. **Revista Diálogos**, Cuiabá, Relendo Bakhtin, v. 5, n. 1, p. 39-59, 2017.
- SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. *In*: BASTOS, Maria Helena C.; STEPHANON, Maria. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.p. 30-39.
- SANTOS, Giovana Bleyer Ferreira dos; MENDES, Marília Steger Consuelo. Configurações do lirismo na poesia goiana contemporânea: a morte e a perecibilidade do ser. *In*: **Considerações sobre poesia goiana**. CAMARGO, Goiandira Ortiz de; BUARQUE, Jamesson. Goiânia: Cãnone Editorial, 2018. p. 131-147
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Revisa Goiás**. Recomposição de Aprendizagem. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/revisa-goias/>. Consulta em: 19 jul. 2024.
- SILVA, Dilma Maria de Rezende. A concepção de educação em Marx, Durkheim, Weber, Adorno e Foucault. *In*: SCAREL, Estelamaris Brant; MIRANDA, Made Júnior; BERNARDES, Sara. **Elementos teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa em educação: a revelação da essência oculta ou aparência por meio da investigação**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2021. p. 165-185.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem somos - Transparência**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/transparencia/>. Acesso em: 02 jul. 2022.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de Pesquisa**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2009.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.