

A BNCC, A LEITURA E A DESIGUALDADE CULTURAL NO BRASIL

Marcos Vinícius Ferreira Oliveira¹

Resumo

O presente texto toma como motivos a confecção da BNCC e a pouca importância que ela confere às desigualdades culturais no país para refletir, com o auxílio da categoria “capital cultural”, formulada por Pierre Bourdieu, acerca da função decisiva do campo da leitura na educação brasileira. Buscaremos evidenciar quão decisiva é a incidência da desigualdade cultural para o fracasso, já na origem, de iniciativas e projetos educacionais no Brasil. Também defenderemos que qualquer incursão pelo campo da educação brasileira que não considere a formação lacunar dos estudantes, fruto da dramática desigualdade para o acesso e aquisição dos bens que formam o “capital cultural” e não chame ao seu agudo enfrentamento, não fará mais do que reiterar as operações fundantes do desnível, tornando-o legítima baliza para tudo o que dele derivar.

Palavras-chave: Desigualdade cultural; Leitura, BNCC; Capital cultural.

BNCC, READING AND CULTURAL INEQUALITY IN BRAZIL

Abstract

The present text takes as reasons the making of the BNCC and the little importance it gives to cultural inequalities in the country to reflect, with the help of the category “cultural capital”, formulated by Pierre Bourdieu, about the decisive role of the field of reading in education Brazilian. We will seek to show how decisive the incidence of cultural inequality is for the failure, at the outset, of educational initiatives and projects in Brazil. We will also argue that any incursion into the field of Brazilian education that does not consider the incomplete formation of students, the result of the dramatic inequality for access and acquisition of goods that form the “cultural capital” and does not call for its sharp confrontation, will only do more than reiterate the founding

¹Professor Adjunto de Literaturas de Língua Portuguesa na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Especialista em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Tem experiência na área de Letras, Artes e Ciências Humanas, com ênfase em Estudos Interdisciplinares de Culturas e Literaturas de Língua Portuguesa, Prosa de ficção, Indústria Cultural e em temas relacionados à Escrita Criativa e ao Ensino de Literatura, Desigualdade Cultural, Violência e Colonialismo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0331-8095>. E-mail: viniciusliteratura@gmail.com.

operations of the gap, making it a legitimate goal for everything that derives from it.

Keywords: Cultural inequality; Reading, BNCC; Cultural capital.

BNCC, LECTURA Y DESIGUALDAD CULTURAL EN BRASIL

Resumen

El presente texto toma como razones la conformación del BNCC y la poca importancia que le da a desigualdades culturales en el país para reflexionar, con la ayuda de la categoría “capital cultural”, formulada por Pierre Bourdieu, sobre el papel decisivo del campo de la lectura en la educación Brasileño. Buscaremos mostrar cuán decisiva es la incidencia de la desigualdad cultural para la fracaso, de entrada, de iniciativas y proyectos educativos en Brasil. También argumentaremos que cualquier incursión en el campo de la educación brasileña que no considera la formación incompleta de estudiantes, resultado de la dramática desigualdad en el acceso y adquisición de bienes que forman el “capital cultural” y no llama a su confrontación tajante, sólo hará más que reiterar las operaciones fundantes de la brecha, haciéndola meta legítima de todo lo que deriva de ello.

Palabras clave: Desigualdad cultural; Lectura, BNCC; Capital cultural.

INTRODUÇÃO

Para a educação brasileira, a consolidação dos conteúdos escolares, numa Base Nacional Comum Curricular (BNCC), parecia acenar como lanterna em noite de treva.

No ano de 2018, a homologação do documento de Base para o Ensino Médio, favorecia à impressão inicial de avanço ou, considerando de modo mais modesto, o início de uma chamada ao reconhecimento e ao combate às desigualdades de acesso e aquisição da cultura letrada entre os estudantes. Igualmente como promessa, as diretrizes propostas pela BNCC para o Ensino Médio afiguravam-se aliadas aos esforços dos professores na busca por uma sistematização das práticas de ensino, auxiliando no dramático enfrentamento

dos problemas educacionais derivados das geografias assimétricas de um país de dimensões continentais.

A ideia de uma base comum, portanto, poderia ensejar o oferecimento de um caminho para a construção de alguma atenuante, que contemplasse, pelo menos, através da maior uniformidade e isonomia, a formação dos estudantes país afora. Quando aqui falamos de desigualdades, restringimos nosso foco, pretendendo abarcar somente duas das suas facetas mais perversas: a leitura e a aprendizagem. Afinal, em medida considerável, nossos problemas educacionais costumam refletir de maneira quase direta as nossas mais profundas desigualdades socioeconômicas.

O caminho não parecia ser outro. Se comparada, por exemplo, com as recomendações propostas nos anteriores Parâmetros Curriculares (PCNEM, PCN+ e OCEM), mesmo não diferindo muito delas, a BNCC passava a impressão geral de um salto de qualidade na inclusão dos registros culturais considerados não-hegemônicos. Essa “descanonização” dos saberes, por si somente, já demonstrava que o documento levava em consideração uma realidade mais próxima da prática cotidiana da sala de aula e da heterogeneidade do alunado brasileiro, oriundo de experiências formativas tão lacunares e parciais quanto híbridas, nas quais, historicamente, a tradição escrita tem peso quase irrelevante.

Ocorre, porém, que, não é de agora, a educação pública no Brasil vem sendo alvo de flagrantes processos de desmonte. Enquanto a escola privada se consolida, pelo menos no imaginário das famílias de maior renda, como salvaguarda de uma pretensa solidez formativa, a escola pública vê-se transformada em arena para embates e laboratórios dos modelos. Somam-se a esses, os constantes ataques, envolvendo desde o cerceamento da pluralidade de ideias, do desestímulo do senso crítico, chegando mesmo até à cassação da própria liberdade de pensamento.

Diante do cenário descrito acima, uma iniciativa cuja função propositiva tivesse por objetivo uma garantia mínima da isonomia, capaz de promover um

enfrentamento das desigualdades, ainda que apenas no âmbito do acesso ao conhecimento escolar, não permaneceria livre da contaminação pelos mesmos fatores.

Além do mais, para agravar ainda o sombrio quadro, a BNCC não logrou escapar ilesa da conversão do país à cartilha do neoliberalismo agressivo, que após a derrubada da Presidente Dilma Rousseff, em 2014, pareceu assumir um estranho posto de pensamento único. Tanto é que, olhando de modo um pouco mais atento aos seus propósitos, correndo nas camadas subterrâneas, sem falar nos próprios contextos de confecção e aprovação, sob influência da reforma do Ensino Médio, do Projeto de Lei Escola Sem Partido e das investidas ideológicas contra o caráter laico da educação, perceberemos na BNCC a persistência das conhecidas reiteraões tecnicistas e objetivistas, que, num passado não muito distante, orientava a educação brasileira para funcionar, de modo quase exclusivo, como estágio de preparação dos jovens para a entrada, pela base, no mercado de trabalho.

Essa entrada pela base, é sempre bom esclarecer, significa, no médio e longo prazo, estagnação socioeconômica, pois o sistema econômico passa a demandar incompatibilidades entre as progressões nos estudos e na vida do trabalho, cuja consequência mais óbvia será a forçada opção pela segunda em detrimento da primeira. Assentadas as condições, acrescida pela decorrente estagnação cultural, estreitam-se os gargalos. Neles, as exceções, ou seja, aqueles que conseguem atravessar os obstáculos impostos pela condição dilemática, só fazem confirmar a regra. Mesmo que bem poucas sejam as afirmações consensuais no Brasil de hoje, a de que convivemos com desigualdades graves em todos os segmentos da nossa vida social talvez constitua uma raridade. E tal cenário pode ser mais bem descortinado se aceitarmos o fato de que as ondas da polarização político-ideológica, represadas por muito tempo, irromperam, e avançaram violentas sobre os mais distintos segmentos.

Portanto, buscar refletir acerca de qualquer iniciativa recente, nas mais distintas áreas da sociedade brasileira, implica, inevitavelmente, topar com percepções radicalizadas da realidade do país. Em cada uma dessas percepções, será possível reconhecer formulações muito distintas. Um país diferente surgirá em cada uma delas. E, em todas elas, será possível deparar com uma reivindicação distinta, com suas próprias interpretações do papel do Estado na proposição dos modelos educacionais. Se elas nem sempre são coerentes, não se pode dizer que não sejam sempre muito reveladoras das suas origens. Em maior ou menor escala, as investidas sobre os modelos de educação e de que tipo de país deveríamos buscar construir com eles, constituem, na realidade, intransigentes defesas de privilégios de classe e dos interesses em preservar ou adaptar as condições desiguais, que foram responsáveis por nos forjarem como nação. A contaminação pelos radicalismos polarizados só veio reforçar o poder sedutor das embalagens convenientes aos propósitos defendidos.

No entanto, nunca será demasiado reconhecer que, entre nós brasileiros, as assimetrias também não constituem nenhuma novidade, pois é ainda a infeliz experiência do escravismo que perdura como paradigma de organização das relações socioeconômicas. Vigente por quase quatro séculos, infelizmente não foi superada e nem debelada por completo. E talvez seja por causa da justa urgência impositiva do campo socioeconômico, que as formas da desigualdade do campo cultural brasileiro surjam nos espaços destinados à discussão acerca da nossa realidade (quase como uma nota à parte ou sempre como plano secundário).

Ora, se olharmos mais detidamente para a BNCC e para o caráter produtivista da sua proposta, concluiremos que ela vincula educação à provisão do mercado com a mão-de-obra barata, hegemonicamente oriunda das escolas públicas do país. Assim, vamos percebendo quanto ainda nos falta encaminhar discussões mais desassombradas acerca das nossas lacunas herdadas, no que diz respeito ao acesso aos bens culturais no Brasil. Com um pedido de perdão ao segmento da construção civil pela metáfora simplória, é como se estivéssemos sempre começando nossos edifícios pela cobertura. Por mais conforto que ela

ofereça ao futuro morador, o terreno nunca é aplainado antes mesmo da solidez concreta das colunas e das vigas. Como se pode supor, a construção está, por óbvio, condenada a repetir as irregularidades e os vícios contidos do alicerce.

Do mesmo modo, como se pode observar com relação ao gradativo empobrecimento financeiro da população, patrocinado pelo próprio sistema de relações que o mantém (em pleno funcionamento), o gigantesco fosso econômico resulta nas interdições seletivas aos bens culturais. Para um modelo de educação que se pretenda minimamente democrático, as consequências dessas interdições são tão perniciosas quanto a construção desnivelada de um edifício.

Poderá um país avançar em termos de desenvolvimento humano sem ter resolvido as lacunas que são as grandes responsáveis por segregar porções inteiras da população, alijando-as das condições de competitividade no universo simbólico? Presumimos que a resposta negativa é o que nos condena a dar voltas em torno de um passado que insiste em se repetir *ad infinitum*.

Fossem outros os nossos propósitos neste texto, arriscaríamos algumas hipóteses, sondando as tendências nacionais ao personalismo, fiador contumaz dos percursos individualistas, e, além dele, o descompromisso institucional, traduzido na ausência de políticas consistentes para minimizar essas lacunas, como elementos de base. A sondagem em torno desses dois troncos, que tão bem caracterizam a vida pública nacional, arrastariam este nosso texto para um campo largo o bastante para atrair os indesejáveis riscos de tratá-los apenas nas suas superficialidades. Seu tratamento não nos permitiria o esboço de reflexão que buscamos desenvolver sobre um campo menos abrangente e mais específico: o ensino da leitura, aqui tratado, porém, menos como um objeto circunscrito. Na verdade, ele aparecerá como pretexto temático apenas, para tratarmos justamente de repor, com a ajuda de uma das formulações teóricas de Pierre Bourdieu, o problema da desigualdade cultural. Defenderemos aqui que qualquer incursão pelo campo da educação brasileira, cujo princípio não

for o de evidenciar o seu mais agudo enfrentamento, não fará mais do que reiterar o desnível, tornando-o legítima baliza para tudo o que dela deriva.

O objetivo deste nosso texto será o de evidenciar, através de uma breve reflexão sobre o ensino da leitura, cujo campo associaremos diretamente às práticas de leitura entre os estudantes brasileiros, a incidência do problema da desigualdade cultural, que, apesar de mencionado, parece ter sido ignorado na confecção da BNCC.

O problema da desigualdade cultural

Nossa insistência no tema tem sua razão no reconhecimento de que a desigualdade cultural está na raiz da nossa pouca eficiência em construir e oferecer um modelo de educação verdadeiramente democrático. Dizemos desse modo, pois, em nosso entendimento, educação e cultura são campos indissociáveis. Contudo, essa afirmação não pretende soar como legenda para pessimismos generalizados. Ela quer simplesmente funcionar como um chamado para a reflexão. Se não podemos intervir diretamente nos arranjos econômicos de base de uma sociedade cindida, temos diante de nós a tarefa de fundar mecanismos para, pelo menos, projetarmos alguma diminuição nos abismos segregadores.

Nossa hipótese é a de confiar na massificação da leitura como ferramenta mais eficaz para o acesso ao mundo do conhecimento escolar. Para atestá-la, recorreremos a uma das amostragens mais abrangentes do campo, o PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (tradução de Programme for International Student Assessment). O PISA é um estudo comparativo internacional realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujo objetivo é o de produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, subsidiando políticas de melhoria da educação básica. A edição mais recente contou com 65 países.

A formação de leitores na Educação Básica tem reflexos na frequência aos livros no Ensino Médio. De acordo com Rildo Cosson, se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da Literatura não basta apenas ensinar ler. Ainda, segundo ele, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe uma operação que se configure como tal. Nós lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende muito daquilo que nossas sociedades acreditam ser objetos de leitura. A leitura simples, portanto, seria apenas a forma mais determinada para esconder, na aparência da simplicidade, toda a complexidade e as implicações contidas no ato de ler e ser letrado. Justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário se torna fundamental no processo educativo.

A experiência literária não só permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos (COSSON, 2011, p.17).

Sem pretendermos repetir aqui as conhecidas depreciações do modelo educacional brasileiro, surgidas sempre nas perspectivas comparativas, que ignoram os nossos problemas decorrentes da desigualdade cultural, a opção pelo apoio no Relatório do PISA 2018² se dá, especificamente, porque o foco principal dessa edição foi o Letramento em Leitura:

Letramento em Leitura é definido como a capacidade de compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver conhecimento e potencial e participar da sociedade. (RELATÓRIO PISA 2018, p.26)

² O ano de 2018 foi o último a produzir um relatório completo, divulgado em 2019. A pandemia da Covid-19 adiou para 2022 a mais recente avaliação, cujo relatório só será divulgado em 2023.

Não muito diferente do texto das recomendações do Eixo Leitura, constante da BNCC, para a educação básica:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BNCC, 2018, p.73)

No Relatório do PISA³, somos informados que as habilidades requeridas nos diferentes níveis dos testes aplicados aos estudantes entre 15 anos e 3 meses (completos) e 16 anos e 2 meses (completos) de idade no início do período de aplicação da avaliação, matriculados em instituições educacionais localizadas no país participante, a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, são “localizar”, “compreender” e “avaliar” informações contidas nos textos. Com relação às definições de texto, diz o Relatório:

A palavra “textos” busca incluir toda a linguagem usada em sua forma gráfica: manuscrita, impressa ou mostrada em tela. Nessa definição, excluimos como textos aqueles artefatos linguísticos puramente sonoros, como gravações de voz, filmes, TV, imagens animadas e imagens sem palavras. Textos incluem apresentações visuais, como diagramas, figuras, mapas, tabelas, gráficos e tirinhas em quadrinhos que têm alguma linguagem escrita (por exemplo, legendas). Esses textos visuais podem existir tanto independentemente quanto estar embutidos em textos maiores. Os textos dinâmicos são diferentes dos textos fixos em vários aspectos, incluindo a falta de pistas físicas que permitam aos leitores estimar o tamanho e a quantidade de texto (p. ex., as dimensões de documentos em papel estão ocultas no espaço virtual); o modo como diferentes partes de um texto e textos diferentes estão conectados uns aos outros através de *links* de hipertexto; se vários textos resumidos são mostrados como resultado de uma pesquisa. Consequentemente, os leitores também tipicamente se envolvem de maneiras diferentes com textos dinâmicos. De uma forma muito mais ampla do que ocorre com textos impressos, os leitores precisam construir seus próprios caminhos para

³ Somente a título de curiosidade, mencionamos aqui que o Brasil obteve o segundo pior desempenho do ranking sul-americano em leitura, com 413 pontos, ficando ao lado da Colômbia (412) e à frente de Argentina (402) e Peru (401).

Portanto, não há aqui nenhuma primazia dada ao “texto elaborado com intenção artística” e nem mesmo distinção entre “níveis de complexidade construtiva”. Para o que o PISA considera “texto”, “localizar”, “compreender” e “avaliar” parecem constituir disposições para uso cotidiano, em qualquer atividade na qual o estudante se depare com aquilo que o teste considera como “informação”.

Nós, enquanto professores de literatura, ao nos depararmos com a frieza numérica que reflete a nossa realidade, somos chamados a repensar nossos esforços e redirecionar nossas perguntas fundamentais: que leitores estamos formando? Sim, porque nos parece de extrema importância relacionar nossa prática de ensino, nossos métodos de formação com o quadro de reconhecido fracasso em promover um aumento nos índices de eficiência da leitura. Se não, pelo menos de fazer saltar para adiante a importância dela na constituição da cidadania participativa.

Obviamente, não descuidamos de toda a dificuldade em concorrer com as urgências de um sistema que impõe necessidades mais prementes do que o consumo de textos.

Também, não custa lembrar, o problema não é novo. Somente a título de ilustração, recordemos que o ensino no Brasil se tornou obrigatório por um decreto de 19 de abril de 1879. Mas, já em 1907, numa conferência realizada na cidade de Juiz de Fora, o poeta Olavo Bilac chamava a atenção para um quadro que ele considerou aterrador:

As últimas estatísticas, dando ao Brasil uma população total de vinte milhões e duzentas e quinze mil almas, demonstram que, em toda a extensão do país, todos os estabelecimentos de ensino, incluindo o ensino público e o particular, o civil e o militar, o primário, o profissional, o normal, o secundário, o superior, tinham, em 1907, ano em que se operou o censo, a matrícula de 624.064 alunos; e isto quer dizer que a pouco mais de dois e meio por cento da população é ministrado o favor do ensino...Mas não é tudo: se estudásseis o orçamento votado pelas Câmaras para a despesa federal em um dos últimos anos, observaríeis a insignificância das verbas dadas à

instrução: no cálculo das despesas orçadas para esse ano, no valor de quase quatrocentos mil contos de réis, apenas três mil e duzentos contos eram destinados a tudo quanto se refere à vida intelectual do Brasil: ensino, bibliotecas, museus... (Bilac. In ZIELBERMAN; LAJOLO, 2019, p.210)

As estatísticas apresentadas pelo conferencista não diferem muito dos dados recolhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 2014, por exemplo, o Brasil possuía uma biblioteca pública para cada 30 mil habitantes, em média. Nos Estados Unidos, a proporção é de 1 para 19 mil. Na República Tcheca, que tem o melhor índice do mundo, a proporção é de 1 para cada 1.970 habitantes. Ao todo, o Brasil tem 7.166 bibliotecas cadastradas no Sistema Nacional de Bibliotecas do Ministério da Cultura. Outro dado negativo é o baixo índice de leitura dos brasileiros. De acordo com a pesquisa “Retratos da Leitura”, realizada pelo Ibope por encomenda do Instituto Pró-Livro em 2014, 44% dos brasileiros não tem o hábito de ler, e 30% nunca compraram um livro sequer. Na média, cada pessoa lê 4,96 livros por ano. Segundo o Índice de Cultura Mundial, o Brasil ocupa apenas a 27ª posição em um ranking liderado pela Índia, onde as pessoas leem, em média, 10h40min por semana, o dobro do praticado no Brasil. Os indianos são seguidos por Tailândia, China, Filipinas, República Tcheca e França. Venezuela (14º lugar), Argentina (18º) e México (25º) estão à frente do Brasil⁴.

Os números citados acima recebem o contorno de crônico problema histórico quando Regina Zilberman nos fornece um exemplo que talvez ajude a expor o tamanho do abismo. Trazendo o problema para um campo mais específico, nota-se a seguir a segregação do acesso ao texto e aos livros:

No Brasil, o nível de consumo de material impresso - isto é, o nível de leitura - sempre foi baixo. A elevada taxa de analfabetismo até pouco tempo atrás, o reduzido poder aquisitivo de boa parte da população, a ausência de uma política cultural contínua e eficiente, a influência cada vez maior dos meios audiovisuais de comunicação de massa - eis alguns dos fatores relacionados ao problema, tornando-o ainda mais agudo. Na tentativa de solucioná-lo, a leitura, que, segundo se afirma,

⁴ Fonte: Conselho Regional de Biblioteconomia 1ª Região - CRB-1 (DF, GO, MT, MS) <https://crb1.org.br>. Acesso em 23 de junho de 2023.

deve ser prazerosa, acaba se convertendo em uma obrigação: o Estado precisa prover os leitores com livros, equipando bibliotecas e escolas; o professor deve fazer com que os alunos leiam e gostem; aos editores compete baratear o preço das obras publicadas; é necessário combater e eliminar o analfabetismo e diminuir o número de iletrados funcionais. (ZILBERMAN, 2012, pp. 7,8)

Portanto, os processos de formação do campo da leitura no Brasil precisam reconhecer que operam, em princípio, numa tarefa árdua, para reverter a imensa lacuna da desigualdade cultural deixada pela formação histórica do país. Nas palavras do sociólogo Gilberto Salgado:

Essa seria uma especificidade do cenário supramencionado, tão importante quanto, com descontinuidades (no sentido em que Foucault emprega à expressão) nos estudos, análises e interpretações realizadas, cuja singularidade repousaria numa série de “fossos culturais” e “mascaramentos identitários”, que podem ser assim sumarizados: a ambiência de rede articulada para impedir operações de seleção e discriminação de informações; a transição de uma cultura fortemente transmitida por tradições oralizadas, com herança indígena, para uma cultura eletrônica - em poucas décadas - sem a demarcação de uma forte cultura letrada ou literária. (SALGADO, 2010, p. 253)

Se os diagnósticos combinados estiverem apontando para uma direção certa, não haverá qualquer maneira de o professor de literatura evitar o confronto direto com as resultantes perversas do cenário desenhado. A passagem de uma cultura oral para a eletrônica e, mais tarde, para a digital, sem a mediação da escrita pode ser uma luz capaz de iluminar boa parte das razões para as dificuldades das nossas escolas em promover experiências exitosas nos campos da leitura e da escrita.

Em seu livro intitulado *Paradigmas do Ensino de Literatura*, ao tentar construir uma leitura histórico-crítica capaz de abarcar os modelos de ensino de literatura aplicados no país desde a chegada dos jesuítas, Rildo Cosson faz a seguinte síntese:

O ensino da literatura, assim como outros campos disciplinares nas ciências e nas humanidades, passou por várias transformações ao longo da história que podem ser lidas como uma sucessão de paradigmas. No Brasil, a partir da herança jesuítica na educação, é possível localizar seis paradigmas no ensino da literatura: dois paradigmas tradicionais - *moral-gramatical* e *histórico-nacional* - que

pertencem ao passado mais distante, e quatro paradigmas contemporâneos - *analítico-textual*, *social-identitário*, *formação do leitor e letramento literário* -, que emergem sucessivamente desde o final do século XIX até nossos dias. (COSSON, 2020, p.7)

Será preciso reconhecer que mesmo os modelos de ensino de literatura, cujo foco central é o da leitura dos textos e cujos pressupostos pareçam indicar relativo progressismo nas relações entre textos e leitores, esbarram no idêntico problema do acesso aos objetos culturais. No entanto, as análises críticas dos modelos, por vezes, parecem ignorar tal fato. Os mantras apregoados como solução fantástica dão ao entusiasmo assentado sobre as possibilidades oferecidas pelas chamadas “novas tecnologias” o tom de novidade que é, de imediato desmentido pelo reconhecimento da complexidade do cenário. A internet não é uma realidade da escola pública brasileira. A conexão em banda larga, na maioria delas, não passa de objeto de desejo e as plataformas que põem textos à disposição dos alunos, de utopias futuristas. Isso sem falar na quantidade de escolas que funcionam sem biblioteca e na realidade de alguns alunos que só têm acesso a textos escritos na escola.

Voltando à BNCC, o documento direcionado a orientar a área das “linguagens”, por sua vez, confere muito pouca ênfase ao ensino da literatura. Parece dar como certa a formação dos leitores por outros meios e a própria palavra “literatura” aparece uma única vez no texto. Por quê? Porque não se tem uma visão mais detalhada e profunda do que seja a literatura e para o quê ela serve, afinal. Não serve. E isso é um problema para a concepção liberal e produtivista da BNCC. Contudo, mesmo que este não seja um fenômeno desconhecido dos responsáveis pela elaboração das diretrizes pedagógicas da leitura, em regime de quase exclusividade, é possível notar que a leitura literária vem sendo enformada por preocupações muito mais de ordem cultural, fomentadas pelas reivindicações derivadas da ascensão e expansão dos Estudos Culturais. Mais uma vez, como se pode ver, começamos o edifício pela suntuosa cobertura e o resultado dessas investidas é fornecer a ilusão de que elas vão promover fundas alterações do “capital cultural” e fazer com que a escola brasileira passe a funcionar como espaço de convivência das diferenças. Não

vão, simplesmente porque não se trata de “diferenças”, mas de “desigualdades”, o que é mais próximo dos sentidos atribuídos às “assimetrias”.

Com Jan Masschelein pomos os pés no chão:

Mas para deixarmos claro desde o início, queremos enfatizar que a escola, assim como a democracia, é uma invenção (igualmente surgida na Grécia Antiga e talvez ainda mais radical do que a própria invenção da democracia), e como tal nada tem a ver com o tipo de aprendizagem natural ou informal que é frequentemente (implícita ou implicitamente) adorada por aqueles que se opõem a formas institucionalizadas (ou “artificiais”) de aprendizagem. (Masschelein. In: LARROSA, 2018, p.20)

Como “invenção”, a escola não deve ceder às tentações de “naturalizar” os seus conteúdos, tal como se ela fosse uma instituição que apenas “registra” e “apara” os diferentes acervos culturais. Ao contrário, a escola deve promover acessos, fundando trajetórias que possibilitem as movimentações por universos culturais distintos. A vida escolar deve ser uma experimentação, estimulada por desafios de romper os limites que são impostos pelo excludente ordenamento econômico.

Uma das formas de compreendermos os materiais desses acessos é pensarmos com Bourdieu nos significados do que ele chamou de “capital cultural”. Se o “capital econômico” tem os seus acessos restringidos por forças responsáveis por torná-lo quase exclusivo a determinadas categorias de pessoas, a experiência da escola deve fazer com que o “capital cultural” possa se mostrar bem mais democrático. Basta que compreendamos que a escola não pode sonegar nenhum registro, sob a acusação de “elitismo”. Por ser criação artificial, o “capital cultural” não pode manter o estudante refém de uma ordem que não o promove, que não o faz ter condições de transitar com desenvoltura por registros que não lhes são “naturais”, impedindo-lhe a condição de saltar para um campo no qual ele poderá ombrear com o seus desiguais em condições menos desfavoráveis. O conhecimento liberta. E isso não é um mantra.

A noção de “capital cultural” começou a ser formulada por Pierre Bourdieu por volta dos anos 1960. O sociólogo francês de origem argelina estava

à procura de um instrumento conceitual que fosse capaz de o ajudar a compreender as oportunidades desiguais de sucesso escolar de alunos pertencentes aos diferentes meios sociais. De acordo com sua compreensão, era preciso explicar, à luz da sociologia, a probabilidade alta de fracasso escolar existente entre as crianças e jovens desfavorecidos socialmente, afastando as facilidades oferecidas pelas teses essencialistas da “ideologia do dom”. A explicação predominante, até meados do século XX, é que essa desigualdade se fundava na ideia de que os seres humanos seriam dotados de capacidades cognitivas inatas que faziam deles sujeitos natural e desigualmente munidos de atributos intelectuais requeridos pelas aprendizagens escolares. Com base em uma série de grandes levantamentos quantitativos produzidos a partir dos anos 1950, na França, que demonstravam uma alta correlação estatística entre a origem social do aluno (sobretudo o nível de escolaridade dos pais) e seu desempenho escolar, Bourdieu começa então a testar novas hipóteses que tinham por sustentação o pressuposto de que as crianças originárias das classes sociais superiores herdavam de suas famílias um patrimônio cultural diversificado composto de estruturas mentais (maneiras de pensar o mundo), domínio da língua culta, cultura geral, posturas corporais, disposições estéticas, bens culturais variados (livros e outros materiais de cultura), etc, os quais se transformam em vantagens, uma vez investidos no “mercado escolar”. Mas, obviamente, essa “vantagem” só é possível porque os conteúdos curriculares impostos aos alunos e os sistemas de avaliação de aprendizagem praticados pela instituição escolar se assentam em uma cultura tida como “legítima”, isto é, constituída pelos produtos simbólicos socialmente valorizados (as letras, as ciências, as artes) que emanam dos grupos sociais dominantes, os quais exercem, por isso mesmo, uma ação de “violência simbólica” sobre os grupos dominados. De tal modo, a seleção e a classificação escolar dos alunos se revestem da aparência (socialmente aceitável) do mérito individual, dissimulando a realidade de privilégio social.

No raciocínio de Bourdieu, a instituição escolar seria, portanto, um fator de “reprodução” e não de “democratização” da sociedade. Contudo, se retomarmos aqui o raciocínio de Masschelein, de que a escola é uma

“invenção”, não deixaremos de ver nela uma oportunidade de promovermos uma alteração no quadro das desigualdades culturais. O “capital cultural” é o acervo da escola. Portanto, passam pelo conteúdo da escola as chaves de acesso do seu livre manuseio.

Ao contrário do que tem sido proposto por algumas pedagogias “naturalizadoras” das diferenças, cujos propósitos parecem mais interessados em criar espécies de bolhas comunicantes, acreditamos que dominar os princípios da “reprodução”, da qual fala Bourdieu, de modo a facilitar os trânsitos desenvolvidos dos alunos por seus sistemas, pode funcionar melhor como arma para a promoção de uma revolução por dentro do próprio sistema. Assim, acreditamos, as chances de obtermos êxito serão bem maiores.

Palavras finais

Não somos, como o texto pode sugerir, pessimistas radicais, utopistas incorrigíveis ou defensores intransigentes da existência de uma “cultura de elite”. Muito pelo contrário. Reconhecemos, isso sim, quanto de caminho temos pela frente e quanto de passado ainda nos contamina. A consolidação da BNCC poderia e ainda pode ser uma excelente oportunidade para uma discussão mais ampliada do fosso que nos separa de uma educação verdadeiramente democrática. Porém, reiteramos nossa tendência em acreditar que o reconhecimento de que a escola e a atividade de ler na escola constituem a melhor forma para acessar o “capital cultural”. Por isso, são tão fundamentais para a democratização do acesso ao conhecimento. Acreditamos que a intensificação e massificação da leitura, como base prioritária da educação, podem interferir na diminuição das diferenças entre os *handicaps*, que, de fato, são os grandes responsáveis pelas hierarquizações sociais, que são, essas sim, as verdadeiras inimigas da educação democrática.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.
- ABREU, Márcia. *Cultura letrada - Literatura e leitura*. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.
- AMORIM, Marcel Álvaro de [et al]. *Literatura na escola*. São Paulo: Contexto, 2022.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: *Escritos sobre educação*. Org. Maria Alice Nogueira; Afrânio Catani. Trad. Magali de Castro. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BRASIL. Ministério da educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Brasil no Pisa 2018* [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- CATANI, Afrânio et al (Orgs). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2021.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2011.
- GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro. *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2019.
- LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da Escola*. Trad. Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- SALGADO, Gilberto. Desigualdades culturais e modernidade periférica. In: *Especiaria - Cadernos de Ciências Humanas*. vs. 12 e 13, ns. 22 e 23, jul./dez. 2009 e jan./jun. 2010, p.253-286
- ZIELBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba-PR: InterSaberes, 2012.
- ZIELBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ed. Unesp, 2019.

Recebido em: 24/08/2023

Aprovado em: 05/10/2023

Publicado em: 23/11/2023