



O TRABALHO DOCENTE COM A EDUCAÇÃO DOS AFETOS NAS AULAS DE LITERATURA: PERSPECTIVAS PARA O ENFRENTAMENTO DO IMPACTO DA CULTURA DAS MÍDIAS SOCIAIS NOS DISCENTES DA ESCOLA BÁSICA¹

Teaching work with the education of affects in literature classes: perspectives for coping with the impact of social media culture on basic school students

PORTOLOMEOS, Andrea²

JOAQUIM, Glauco Soares³

RESUMO

As diretrizes oficiais para o ensino básico no Brasil (BNCC) não acompanharam suficientemente a discussão que se estabelecia, no país e no mundo, sobre a formação integral do indivíduo. Assim, hoje temos um documento que privilegia o conhecimento técnico, atrelado a um tipo de educação pós-iluminista (Morin, 2017), em detrimento da educação dos afetos. Este artigo propõe, então, uma reflexão sobre como a experiência estética literária é compreendida pela Base (Portolomeos, 2021, 2022) e sobre como o trabalho docente com a literatura pode consolidar o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto contemporâneo de nossos alunos, marcado pelo “ensimesmamento da cultura do selfie” e da automodelagem (Rocha, 2021). A nossa hipótese é a de que o trabalho com a leitura literária na escola pode ser entendido como uma das principais forças contra o declínio do *homo psychologicus*, no qual há o deslocamento do eixo em torno do qual se edifica o que se é: de dentro (intro-dirigido) para fora (alter-dirigidos) (Sibilia, 2016). Nessa nova configuração do eu, a imagem de cada um passou a ser o principal valor de troca em detrimento de elementos ligados ao caráter, fato debatido por Richard Sennet (2016) como “corrosão do caráter”. Por outro lado, a leitura literária impulsiona o leitor a um engajamento com personagens e ideias diferentes das dele, impelindo-o a pensar sobre valores como a empatia, a solidariedade e a tolerância na constituição de si mesmo e da sociedade.

Palavras-chave: Educação socioemocional. Leitura literária. Cultura midiática.

ABSTRACT

The official guidelines for basic education in Brazil (BNCC) did not sufficiently follow the discussion that was taking place, in the country and in the world, about the integral formation of the individual. Thus, today we have a document that privileges technical knowledge, linked to a type of post-Enlightenment education (Morin, 2000), to the detriment of the education of affections. This article therefore proposes a reflection on how the literary aesthetic experience is understood by Base (Portolomeos, 2021, 2022) and on how teaching work with literature can consolidate the development of socio-emotional skills in the contemporary context of our students, marked by “self-absorption of selfie culture” and self-modeling (Rocha, 2023). Our hypothesis is that work with literary reading at school can be understood as one of the main forces against the decline of *homo psychologicus*, in which there is a displacement of the axis around which what we are is built: from within (intro-directed) to the outside (alter-directed) (Sibilia, 2016). In this new configuration of the self, each person's image became the main exchange value to the detriment of elements

¹ Este artigo recebe apoio da FAPEMIG, estando ligado a um projeto de pesquisa financiado, voltado para inovação na escola básica, cujo título é “O ensino de literatura na formação inicial e continuada do professor e do discente da escola básica para uma educação socialmente inclusiva e para o enfrentamento e a superação das desigualdades de gênero e étnico-raciais na escola.”

² Possui Doutorado em Letras - Literatura Comparada - pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É professora associada de literatura brasileira no curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e professora permanente do Programa de Mestrado em Teoria Literária e Crítica da Cultura da UFSJ (PROMEL). E-mail: portolomeos@ufs.edu.br

³ Possui mestrado em Teoria Literária e Crítica da Cultura pela UFSJ. É professor concursado de língua portuguesa em duas escolas da SSE MG em São João del Rei. E-mail: glaucojsoares@gmail.com.

linked to character, a fact debated by Richard Sennet (2016) as “corrosion of character”. Literary reading encourages the reader to engage with characters and ideas different from his own, encouraging him to think about values such as empathy, solidarity and tolerance in the constitution of himself and society.

Keywords: Socio-emotional education. Literary reading. Media culture.

INTRODUÇÃO

As diretrizes oficiais para o ensino básico no Brasil (BNCC) não acompanharam suficientemente a discussão que se estabelecia, no país e no mundo, sobre a formação integral do indivíduo. Assim, hoje temos um documento que privilegia o conhecimento técnico, atrelado a um tipo de educação pós-iluminista (Morin, 2017), em detrimento da educação dos afetos. Este artigo propõe, então, uma reflexão sobre como a experiência estética literária é compreendida pela Base (Portolomeos, 2021, 2022) e sobre como o trabalho docente com a literatura pode consolidar o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto contemporâneo de nossos alunos, marcado pelo “ensimesmamento da cultura do selfie” e da automodelagem (Rocha, 2021). A nossa hipótese é a de que o trabalho com a leitura literária na escola pode ser entendido como uma das principais forças contra o declínio do *homo psychologicus*, em que há o deslocamento do eixo em torno do qual se edifica o que se é: de dentro (intro-dirigido) para fora (alter-dirigidos) (Sibilia, 2016). Nessa nova configuração do eu, a imagem de cada um passou a ser o principal valor de troca em detrimento de elementos ligados ao caráter, fato debatido por Richard Sennet (2016) como “corrosão do caráter”. Por outro lado, a leitura literária impulsiona o leitor a um engajamento com personagens e ideias diferentes das dele, impelindo-o a pensar sobre valores como a empatia, a solidariedade e a tolerância na constituição de si mesmo e da sociedade. Mas, antes de adentrarmos nessa discussão propriamente, é importante entendermos o processo pelo qual a BNCC foi homologada no Brasil e, para isso, faremos um breve percurso histórico desse processo nesta introdução, apontando ainda para valores que constituem esse documento na sua versão definitiva.

Cabe destacar que este artigo é resultado parcial de pesquisa que vem sendo apoiada pela FAPEMIG, para inovação na escola básica, com duração de 3 anos, tendo em vista problemas diagnosticados em grande parte de nossas escolas públicas, como o declínio da experiência estética literária, agravado por metodologias tradicionais que não favorecem a formação do leitor fruidor, necessária para a consolidação de valores ligados à formação do caráter. O projeto é executado em uma escola pública, em um distrito de São João del-Rei, em Minas Gerais, e conta com uma equipe de três professores do curso de Letras da UFSJ, um docente da escola básica e quatro bolsistas de iniciação científica que, juntos, propõem novas metodologias para o ensino de literatura na escola, considerando o combate ao preconceito étnico-racial e de gênero em turmas do sétimo ano do ensino fundamental. As experiências dos autores deste artigo - através de várias frentes de trabalho ligadas à escola básica, como projetos de ensino, formação continuada de professor de língua portuguesa e literatura, produção e revisão de material didático, projetos de extensão, estágio curricular obrigatório etc - apontam para o uso indevido do texto literário como pretexto para o ensino de gêneros textuais pragmáticos, o que se percebe seja através de análises de livros didáticos bastante utilizado pelas nossas escolas hoje (Portolomeos; Silva, 2023), seja através de depoimento dos próprios professores da escola básica com quem trabalhamos em projetos e cursos de formação continuada. Esse ocaso da leitura literária de fruição - e também de valores consolidados através dela - se relaciona fortemente à ideologia do utilitarismo para a formação humana que perpassa nossa sociedade, nossos currículos escolares e também nossas diretrizes para a educação.

Em 2013, o Conselho Nacional de Educação (CNE – MEC) encomendou à UNESCO Brasil um estudo sobre o desenvolvimento das chamadas competências socioemocionais na vida escolar dos alunos da escola básica, com o objetivo de embasar políticas públicas que garantissem uma formação integral para os discentes. Importa lembrar, de acordo com a professora Pamela Bruening (2024), que a ideia de educação socioemocional (em inglês, SEL – Social Emotional Learning) foi inaugurada há cerca de 20 anos, nos EUA, por um grupo de pesquisadores que investigava o impacto desse tipo de aprendizagem no combate ao uso de drogas, à violência e no apoio à educação sexual. A partir dessas diretrizes, tem-se a criação do CASEL, “uma organização mundial que promove o aprendizado acadêmico, social e emocional integrado para todas as crianças da pré-escola até o ensino médio” (BRUENING, 2024, online), o que fomentou pesquisas sobre a “necessidade de um esforço coordenado da educação socioemocional na rede escolar”, reconhecidas por muitos estados americanos e pelo governo federal do EUA.

No contexto brasileiro, a psicóloga e psicopedagoga Anita Lilian Zuppo Abed esteve à frente da elaboração do material encomendado à UNESCO. Seu extenso trabalho está baseado, filosoficamente, em Edgar Morin; no que diz respeito à base teórico-pedagógica, o texto se apoia em autores interacionistas como Piaget, Vygotsky e Wallon; ele possui também o respaldo da psicopedagogia de Alicia Fernández, do debate de Reuven Feuerstein sobre a qualidade da ação mediadora do professor, das considerações de Howard Gardner sobre as múltiplas linguagens que atingem diferentes inteligências, dos estudos de Eloísa Fagali sobre os diferentes estilos cognitivos-afetivos e ainda das concepções de Paul Ricoeur sobre o jogo e a metáfora. Esse trabalho foi apresentado, em 2014, no “Fórum Internacional de Políticas Públicas” - promovido pelo Ministério da Educação, pelo Inep, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo Instituto Ayrton Senna - e dialogou com outras propostas mundiais que se debruçavam sobre o tema.

Interessa enfatizar que a encomenda do MEC deve ser lida como uma preocupação governamental com a educação integral dos discentes, sobretudo da escola básica pública cujos alunos, via de regra, vivem numa situação de vulnerabilidade socioeconômica que, muitas vezes, não lhes permite o aprimoramento das competências socioemocionais no meio familiar, marcado por importantes problemas afetivos. A fala do ministro de educação à época, José Henrique Paim, no Fórum, vem ratificar essa percepção: “Acreditamos que as competências socioemocionais precisam ser incluídas em políticas públicas educativas ambiciosas e vamos sistematizar e financiar iniciativas que incentivem e desenvolvam essas competências nos estudantes.” (Abbed e Zuppo, 2026) Paim destacava também que esse debate no Brasil era recente e que as competências não cognitivas deviam estar igualmente presentes no âmbito das políticas públicas educacionais.

Ainda no contexto do Fórum, o MEC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Instituto Ayrton Senna assinaram um protocolo de intenções para incentivar pesquisas sobre o trabalho docente com o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na escola básica. Esse documento previa a criação de um programa de formação de pesquisadores e professores nesse campo das competências não cognitivas. Além disso, a Capes lançou um edital para a concessão de bolsas de estudos na área, tendo em vista a criação de uma massa crítica para essa discussão. Isto é, vivíamos um momento em que as políticas públicas entendiam que os professores, e a instituição escolar como um todo, precisavam estar mais atualizados com o seu tempo histórico, marcado pela velocidade da informação e por uma nova forma de relação com o conhecimento.

Diante disso, não cabia mais à escola unicamente a promoção de um conjunto de saberes consolidados ao longo dos séculos, mas também o desenvolvimento de habilidades e

competências indispensáveis para que o discente pudesse ter autonomia no processo de construção crítica do conhecimento na nossa era digital. Nessa perspectiva, não se trata simplesmente de aparelhar o aluno no uso da tecnologia, nem de fazê-la mais presente nos componentes curriculares, mas de capacitá-lo para esse uso de forma crítica, amadurecida, visando ao seu aprimoramento como pessoa e a uma sociedade mais igualitária. Ou seja, entendia-se que precisávamos repensar, na escola, o paradigma da cultura pós-iluminista - baseado, segundo Edgar Morrin (2017), na separabilidade, na neutralidade dos conhecimentos científicos, no universo ordenado e imutável e na supremacia da razão -, observando a valorização também de outros aspectos ligados à formação integral humana, como o campo emocional. Segundo Abed (2016), “integrar é “tornar inteiro, completar, é reunir (unir de novo) o que na realidade nunca foi separado, foi apenas pensado em separado. Tornar inteiro é resgatar a unicidade, recompor as células, restituir o ser.”

Entretanto, infelizmente, tais caminhos para as políticas públicas educacionais não tiveram continuidade nos governos posteriores ao governo Dilma Rousseff, pois eles preconizaram a implementação e a consolidação de uma versão menos progressista da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017. Nesse sentido, importa destacar que o tom que prevaleceu no texto não diz respeito à preocupação com uma formação integral, mas com uma formação técnica, voltada para o mercado de trabalho. Dizendo de outro modo, ainda que a Base deixe entrever a ideia de uma educação integral do indivíduo, o texto definitivo preconiza sobretudo o modelo de educação pós-iluminista, pensando em suprir as necessidades de mão de obra do mercado de trabalho. (Portolomeos e Rismo, 2022).

Nesse sentido, vejamos como o documento aborda, nas competências gerais, o tema da tecnologia – que nos interessa especialmente neste artigo – o qual perpassa as orientações para o trabalho docente com os diferentes componentes curriculares constituintes da grade das escolas básicas:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, BNCC, 2017, p.9).

Apesar de o uso das tecnologias, voltado para a produção de conhecimento, estar sinalizado nessa competência, seu desdobramento nas orientações específicas para as diferentes disciplinas demonstra que, em última análise, a tecnologia é entendida de forma redutora, como suporte ou como um mero instrumento para a educação bancária tradicional que, conforme Paulo Freire (2019), transfere um conteúdo pré-determinado para o discente a fim de prepará-lo tecnicamente para a vida laboral. Por exemplo, logo na apresentação da área de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, a primeira entrada do termo literatura - cujo ensino é foco deste artigo pelo fato de poder promover uma educação dos afetos na desestabilização da cultura midiática nos discentes - está relacionada ao letramento digital. Esse dado sinaliza para o fato de que a valorização da fruição do texto estético, relacionada ao desenvolvimento de uma educação integral, é relegada para um segundo plano.

Ana Paula Teixeira Porto e Luana Teixeira Porto, no artigo O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental, 2018, argumentam nesse mesmo sentido e ainda acrescentam que a BNCC, ao se utilizar do texto literário para a promoção de atividades em suportes eletrônicos, evidencia a tendência educacional de valorização do conteúdo em função de sua utilidade para o mercado de trabalho. Esse tipo de uso da tecnologia parece não favorecer a prática de uma educação integral e emancipadora - como também discutiu Freire (2019) - à medida que representa um reforço no uso excessivo

e nocivo das telas eletrônicas por crianças e adolescentes, tema bastante discutido por pesquisadores voltados para o desenvolvimento infantil, como Mélo e Fink (2020), Paiva e Costa (2020) e Santana; Ruas e Queiroz (2021).

Devemos destacar também que a extensão que os suportes tecnológicos assumem ao longo da BNCC se contrapõe à realidade de nossas escolas públicas, pois a maioria não possui sequer um acervo de livros suficiente e um espaço físico adequado para as bibliotecas. Do mesmo modo, não possui *datashows* em número ideal para atender todas as turmas, nem salas de computador, nem laboratórios de língua, nem internet. Ou seja, simplesmente não há como o professor atender às orientações do documento no que se refere a um ensino em amplo diálogo com as novas tecnologias. Da mesma forma, esse empenho do documento não se coadunou, e nem se coaduna, com um esforço político para reverter o quadro de insuficiência material que atinge as escolas educadoras da grande maioria da população brasileira.

Pensando no comprometimento emocional das crianças e adolescentes, advindo do uso excessivo das telas eletrônicas, atrelado ao consumo voraz das mídias sociais, falta nas diretrizes do documento oficial uma ênfase em conteúdos que exercitem habilidades não-cognitivas, como a experiência de totalidade, a socialização, a empatia, a fantasia, a criatividade e outros. Conforme tem demonstrado a pesquisadora Paula Sibilia (2016), ancorada em importantes estudos, a experiência das redes sociais tem impactado a formação da subjetividade contemporânea que se torna tão fraturada a ponto de não reconhecer em si valores mais permanentes, ligados à constituição do caráter. Talvez o trabalho docente com a literatura na escola possa oferecer um contrapeso para essa realidade já que a leitura do texto literário promove a experiência da integralidade, através de uma narrativa mais linear e a empatia por sujeitos e valores diferentes de si, mediante os mais variados personagens.

O DISCENTE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: POR QUE O DOCENTE PRECISA OBSERVAR A EDUCAÇÃO DOS AFETOS NO SEU TRABALHO DIÁRIO?

Sibilia (2016), no livro *O show do eu*, discute a sociedade contemporânea, marcada pelo capitalismo tardio (Jameson, 1997), na qual podemos observar um fenômeno cada vez mais forte de sedução pelo real imediato, traduzido pelo alto consumo dos *reality shows* nas mídias, das biografias e autobiografias mais factuais possíveis no campo da ficção, dos documentários no cinema, dos milhares de perfis de mídias sociais atrelados ao cotidiano dentre outros. Chama a nossa atenção nesse debate, especialmente, o universo das mídias sociais na medida em que ele está presente, grande parte das horas do dia, na vida de nossos alunos do ensino fundamental e médio.

Conforme Sibilia, inúmeros autores têm se debruçado sobre o tema das origens dessa sedução pelo real imediato e do impacto desse tipo de consumo, oferecendo lastro para um pensamento sobre a crise da interioridade moderna ou o declínio do *homo psychologicus*, em que temos o deslocamento do eixo em torno do qual se edifica o que se é: de dentro (intro-dirigido) para fora (alter-dirigidos). Isso significa que a imagem de cada um, criada em conformidade com variados padrões pré-determinados e difundidos sobretudo pelos algoritmos na internet, passou a ser um dos principais valores de troca em nossa sociedade em detrimento de elementos ligados ao caráter, fato debatido por Richard Sennet (1995) como “corrosão do caráter”.

Nesse sentido, sabemos que as vivências pessoais dos adolescentes usuários das redes sociais tendem a ficcionalizações que performam - na direção fluida dos seus seguidores e também dos perfis apresentados pelos algoritmos - na visibilidade midiática, percebida por eles mesmos como real. É nesse ponto que podemos entender que esses adolescentes vêm se

distanciando de um paradigma da interioridade, relacionado às mais variadas ações introspectivas, como é o caso da leitura literária. O eu que se constrói e se oferece aos usuários das mídias sociais “não tem qualquer pretensão de atingir uma realidade mais fundamental do que aquela que se mostra em primeiríssimo plano”. (Sibilia, 2016, p.258). Dialogando com diferentes e variados produtos culturais da contemporaneidade, além das redes sociais, Sibilia (2016) entende que:

Todos estamos envolvidos nesses processos históricos, como frutos dos quais – e, também, contribuindo para reforçá-los – são geradas formas de subjetividade cada vez mais distantes do paradigma moderno do *homo psychologicus*. Isto é, daquele modelo de subjetividade típico da sociedade industrial que, em última instância, foi responsável por inventar a própria ideia de intimidade, além de levá-la até sua exasperação, talvez inclusive até seu esgotamento prévio à presente reformulação e à sua transformação numa sorte de extimidade visível e ambigamente real. (Sibilia, 2016, p. 270)

Isso significa que a autoconstrução, a estilização alterdirigida de si nas mídias sociais, indica um tipo de subjetividade que, segundo a autora argentina (2016), corresponde à lógica da visibilidade e do compartilhamento performático. Nessa esteira, a nova subjetividade está atravessada pela experiência fragmentada do tempo, vivenciado pelas novas gerações através das narrativas nas redes - que se multiplicam, se apagam, se sobrepõem - e de relações interpessoais fluidas e transitórias que não constituem a experiência cumulativa que chamamos de memória. Essa flexibilidade, que passa a constituir nossas vidas na contemporaneidade, mas sobretudo de nossas crianças e adolescentes cuja relação com as redes é intensa, tem um impacto determinante sobre o caráter desses jovens conforme discute Sennet (2016):

Talvez o aspecto da flexibilidade que mais confusão causa seja seu impacto sobre o caráter pessoal. Os antigos anglófonos, e na verdade escritores que remontam à Antiguidade, não tinham dúvida sobre o significado de “caráter”: é o valor ético que atribuímos aos nossos próprios desejos e às nossas relações com os outros. Horálio escreve que o caráter de alguém depende de suas ligações com o mundo. Nesse sentido, caráter é um termo mais abrangente que seu rebento mais moderno “personalidade”, pois este se refere a desejos e sentimentos que podem apostear por dentro, sem que ninguém veja. (Sennett, 2016, p.10)

Sennett (2016) esclarece que a ideia de caráter está ligada a aspectos de longo prazo em nossa experiência emocional. O autor explica que o termo está relacionado à lealdade e ao compromisso mútuo, à busca de objetivos mais definidos e duradouros e à prática de adiar prazeres voláteis em troca de um ideal de construção de um projeto futuro que implica o outro. Ainda segundo o autor, caráter tem a ver com “os traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem” (2016, p.10). Contudo, como fazemos para decidir o que tem valor mais permanente em nós se estamos constantemente performando em diferentes papéis que variam ao sabor da lógica dos algoritmos? No mesmo sentido, como reafirmar a lealdade e o compromisso mútuos em relações interpessoais tão transitórias? Nesse ponto, então, entendemos que a escola básica precisa se posicionar urgentemente diante do uso indiscriminado das telas eletrônicas e das mídias sociais pelas crianças e adolescentes, pois esse uso, em geral, definitivamente não está atrelado à produção de conhecimento, mas a um tipo de “entretenimento” que, no seu excesso, impacta negativamente a formação emocional de nossos alunos. Nesse contexto, professores e gestores educacionais precisam se perguntar que tipo de cidadão e de sociedade a escola básica pública quer ajudar a formar?

Se olhamos para um outro lado, ou seja, se considerarmos as subjetividades introdirigidas, que se consolidaram no contexto da Modernidade, falamos de outra forma de experimentação do

tempo, em que as diversificadas vivências - representadas pelas ruínas da memória - apontam para um esforço de totalidade de sentido. (Sibilia, 2016) Na medida em que a sociedade atual se afasta desse modelo de subjetividade, os docentes vêm enfrentando grandes dificuldades para trabalhar com seus alunos conteúdos como a escrita e leitura literária, por exemplo, que demandam, além concentração e resiliência, um esforço do imaginário e da criatividade para o seu aperfeiçoamento.

Desse modo, a nova subjetividade - no exercício de sua realização cotidiana através das telas - está ligada a importantes obstáculos cognitivos e emocionais para lidar com atividades que exigem maior perseverança, visto que consolida uma atenção difusa e uma enorme agilidade para lidar com o grande volume de informação que a impacta. Win Wenders, aclamado diretor alemão de cinema, explora bastante bem, em sua obra, a paradoxal dificuldade de comunicação entre pessoas neste contexto cada vez mais tecnológico que, em tese, nos tornaria mais próximos uns dos outros. No depoimento que dá para o belíssimo documentário Janela da Alma, de 2001, com direção e roteiro de João Jardim e Walter Carvalho, ele discute que essa superabundância de estímulos pode favorecer um maior distanciamento entre as nós, na medida em que a demasia é um obstáculo para uma comunicação satisfatória, pois definitivamente não conseguimos prestar atenção e processar um enorme volume de informação num curto espaço de tempo. Ou seja, a subjetividade contemporânea, além da atenção dispersa, também é marcada pela dificuldade de comunicação que representa, em última instância, uma dificuldade de socialização e uma resistência ao que é diferente de si.

A SECUNDARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA BNCC E A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DOCENTE COM A LITERATURA PARA A DESMOBILIZAÇÃO DA SUBJETIVIDADE INTRODIRIGIDA

O declínio da experiência estética com o texto literário na escola e a necessidade de garantir-la enquanto tal nas salas de aula para uma formação integral do cidadão vêm sendo discutidos há décadas por eminentes pesquisadores como Regina Zilberman (2012), Antonio Cândido (2006), Rildo Cosson (2016), Benedito Antunes (2020), Leyla Perrone-Moisés (2006) entre outros. Estamos contribuindo com esse debate em nosso percurso como professores e pesquisadores do ensino superior federal e da escola básica, na perspectiva de um ensino de literatura que dialogue com as demandas da nossa sociedade contemporânea e da escola pública de hoje. Nossas proposições se baseiam na ideia, defendida por Antonio Cândido (2006), da literatura como um bem incompressível, assim como o alimento e a moradia, tendo em vista que a imaginação, a fabulação, nos constitui enquanto sujeitos. Através dela, narramos melhor a nós mesmos e, assim, compreendemos por que os textos literários nos confortam desde a infância já que sua estrutura ajuda a criar sentidos para nossas próprias vidas e amadurecer nossas vivências.

Ainda segundo Cândido (2006), o texto literário é capaz de descontar graves problemas sociais, pois pode dar visibilidade à miséria, à servidão e à mutilação espiritual, implicando o leitor como sujeito comprometido com essa realidade através da empatia promovida no ato de leitura, o que também explica o amadurecimento do indivíduo promovido pela leitura literária. Desse modo, essa se revela como uma importante via que - através da educação socioemocional ou afetiva, explicada pela professora Pamela Bruening (2024) - precisa ser reconhecida no enfrentamento de questões urgentes, presentes na realidade escolar de nossos discentes, como a atenção dispersa, a dificuldade de socialização e de aceitação do que difere de si e a dificuldade de promoção de valores mais permanentes que constituem o caráter.

No Brasil, como vimos, essa discussão sobre a formação integral dos alunos retrocedeu ao debate de 2013 embora a BNCC aponte timidamente para uma educação socioemocional nos

currículos escolares, a partir de 2020, na promoção da saúde mental e no combate ao *bullying*. Nesse sentido, de acordo com o MEC (2020), precisamos discutir mais sobre práticas escolares que envolvam as competências socioemocionais:

Na BNCC, as competências socioemocionais estão presentes em todas as 10 competências gerais. Portanto, no Brasil, até 2020, todas as escolas deverão contemplar as competências socioemocionais em seus currículos. Diante dessa demanda, precisamos conhecer mais sobre a educação socioemocional (Social Emotional Learning – SEL) (Brasil, 2020, online)

O trabalho docente com essas competências está relacionado a um processo em que, dentro do currículo escolar, os alunos são encaminhados para uma educação emocional, afetiva, que repercute na escola como um todo e, fora dela, na sociedade. Ou seja, trata-se de promover, através dos componentes curriculares previstos na Base, valores como a solidariedade, a amizade, a responsabilidade, a colaboração, a empatia, a organização, a ética, a cidadania, a honestidade e outros. Assim, através desse processo,

os alunos aprendem a refletir e efetivamente aplicar conhecimentos e atitudes necessários ao longo da vida escolar, educando os corações, inspirando mentes, materializando projetos e contribuindo para sua transformação. (Bruening, 2024, online)

A leitura literária, pela sua própria natureza, pode ser uma grande aliada nessa empreitada na medida em que ela pode provocar a desmobilização de conteúdos e valores arraigados na sociedade contemporânea midiática, como, por exemplo, o narcisismo, a indisposição para o que é diferente de si, a indiferença em relação a projetos coletivos e outros. René Wellek e Austin Warren (1986) mostram que, no discurso científico, e muitas vezes no discurso cotidiano, o signo tem a pretensão de transparência para a realidade, estando os sentidos atrelados a referenciais já estabelecidos. Contudo, no discurso literário, o plano de significação se expande para além do que está estabelecido. Desse modo, o que é apreendido quando se lê uma obra certamente ultrapassa o referente dado na linguagem cotidiana, ganhando múltiplas significações capazes de subverter “verdades” históricas e sociais. Aqui também podemos retomar Wolfgang Iser (1996), para quem o texto literário em sua construção deve convidar o receptor a ultrapassar seu conhecimento e seu modo de atuação no mundo. Nesse mesmo viés, a professora Leyla Perrone-Moisés (2006) destaca que o reconhecimento do potencial libertador da experiência estética está atrelado a um “projeto emancipador da sociedade”, uma vez que o texto literário impulsiona o sujeito para a experiência da alteridade, para a sensibilidade em relação à afirmação da diversidade que constitui uma sociedade mais igualitária. A pesquisadora nos lembra que Barthes defende a literatura como fonte de saberes, e assim, o texto artístico, à medida que remete para universos e sentimentos tão distintos, promove uma “reflexividade infinita” sobre as diferenças que nos constituem individual e socialmente.

Entretanto, apesar desse grande potencial transformador, o trabalho docente com a literatura se encontra em sérias dificuldades nas salas de aula das escolas públicas hoje. Benedito Antunes (2020) e Perrone-Moisés (2006) concordam que, com o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais tecnicista e objetiva, áreas como a literatura vêm sendo desmerecidas no seu potencial formador. Acrescentamos que o conteúdo literário nos parece incontornável para o exercício de competências socioemocionais e, assim, para uma educação integral, mas a própria Base o coloca a reboque do conteúdo mais pragmático de língua portuguesa. Mesmo que esse documento oficial apresente avanços no tratamento do texto literário na escola básica, ele ainda repercute essa desvalorização, que fica patente no fato de a literatura não constituir uma área específica no texto oficial (Portolomeos, 2021 e

2022). Nesse ponto, à medida que o conteúdo literário é apresentado como secundário, poucas são as motivações dos docentes tanto para as pesquisas sobre seu ensino, quanto para políticas públicas voltadas para a formação continuada do professor de literatura. Esse quadro, além de potencializar a crise da leitura literária instalada nas salas de aula da escola básica hoje, dificulta a prática de ensino das competências socioemocionais e a promoção de uma educação integral, tendo em vista que a leitura emocionada de um texto literário, realizada pelo docente em sala de aula, impacta sobretudo nos afetos dos alunos, tornando-os permeáveis a discussões sobre valores que os aperfeiçoam individual e coletivamente.

Adentrando um pouco mais a discussão sobre as dificuldades da BNCC com um ensino de literatura que respalde uma educação dos afetos, destacamos a orientação que embasa esse ensino no percurso escolar do aluno, do ensino fundamental ao ensino médio. Segundo o documento, o ponto chave desse processo deve ser:

[...]a formação do leitor literário, *com especial destaque para o desenvolvimento da fruição*, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura - e da arte em geral - possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor - e, portanto, garantir a formação de - um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (grifo nosso - Brasil, BNCC, 2017, p. 138)

Podemos observar que o sentido de leitura literária aqui presente, como “implicação” do leitor, remete às propostas recepcionais já registradas, especialmente às proposições mais contemporâneas do teórico de Wolfgang Iser (1996). O teórico alemão propõe o leitor como coautor do texto já que o imaginário desse atua no preenchimento dos “espaços vazios” próprios da linguagem ficcional. Dessa forma, o documento reconhece que o leitor precisa firmar pactos que dizem respeito à aceitação da realidade ficcional como insubmissa à realidade experimentada empiricamente porque é próprio da linguagem literária transgredir essa última. Todavia, se, por um lado, o receptor é reconhecido pelo documento como copartícipe no processo de criação do texto, por outro, ele também é chamado a “desvendar” os sentidos do texto, o que marca uma preocupante contradição no documento oficial.

Isto é, se o documento parece optar pelo conceito de literatura e leitura literária propostos a partir das teorias recepcionais, ao mesmo tempo atualiza propostas ultrapassadas das teorias textualistas segundo as quais o sentido do texto é intrínseco a ele, cabendo ao leitor desvendá-lo. Nesse caso, a leitura literária ensinada com base nas teorias textualistas não cumpre seu papel humanizador - ligado à educação dos afetos e ao fortalecimento do caráter - porque, nessa perspectiva, os alunos não exercitam a significação individual do texto para a ressignificação de seu mundo e de sua vida, limitando-se simplesmente a extrair e reproduzir significados pré-estabelecidos no e pelo texto. Esse tipo de orientação repercute no uso indevido de textos literários, por exemplo, em livros didáticos, para o ensino de gêneros textuais não literários, soterrando a potencial experiência estética do discente.

Assim, a ideia de um ensino de literatura que promova a formação de um tipo específico de leitor - que se desenvolve através do fortalecimento da sua subjetividade - vai sendo constantemente corrompida ao longo da BNCC. O texto destaca, por exemplo, que o trabalho docente deve estar voltado para a construção de um tipo de leitor “[...]que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de frui-los.” (BRASIL, BNCC, 2017, p.152). Compreender os sentidos de um texto estético, como vimos, implica entender um conceito específico de leitura no campo da literatura. Os significados advindos dos textos estéticos estão ligados às vivências individuais dos leitores e, assim, o texto literário só pode ser lido num tipo de recepção diversa, estabelecida através de um ato criativo do receptor. Isso

significa dizer também que a comunicação entre texto literário e leitor é um tipo de comunicação diferente, mais lenta, pois se traduz numa construção de sentidos a partir de uma experiência emocional e imaginativa. Retomando Wolfgang Iser (1996), temos que o texto literário anula o significado literal da língua, sua função designativa, que aponta para o real, convertendo a função designativa da língua em função figurativa. Se no uso figurativo da língua seu caráter denotativo é paralisado, não desaparece, entretanto, a referência. Mas a referência de uso figurativo não é mais resgatável a partir dos sistemas de referências existentes (ISER, 1996, p.968). Desse modo, o teórico explica que a linguagem literária possui a particularidade de referir-se a ela mesma para além de manter-se atrelada ao real do qual ela parte. Esclarece que esse real será irrealizado na medida em que se torna signo insubmisso aos sentidos pré-estabelecido em sociedade e anteriores ao ato de leitura.

Nesse viés, a leitura literária constitui, indubitavelmente, um importante caminho para o exercício da educação dos afetos e, paralelamente, para o enfrentamento dos problemas aqui discutidos, relacionados a uma intensa atuação dos nossos alunos nas mídias sociais. Nesse viés, o professor João Cezar de Castro Rocha (2021), em palestra proferida para os 10 anos do Prosling CEFET – MG, retomando e atualizando a brilhante ideia de Antonio Candido (2006), em *O direito à literatura*, observa que o ato de leitura do texto literário possui a função de uma espécie de resgate da humanização que nos vem sendo subtraída pela cultura midiática.

Contra o ensimesmamento da cultura do selfie, que é sempre uma cultura (quase exclusivamente) de produção e automodelagem, a leitura, especialmente a leitura literária, obriga a um engajamento com algo que nos é necessariamente exterior. Ou seja, em lugar de uma exteriorização compulsiva, que paradoxalmente sugere um vazio estrutural, por que não investir tempo e energia num exercício de descentramento e de abertura ao outro. Eis o que entendo por leitura literária. (Castro Rocha, 2021, p.43)

Ou seja, a leitura literária humaniza na medida em que implica a expansão dos limites da experiência do leitor. Esse precisará, no ato de leitura, do exercício de uma outra temporalidade, muito menos fragmentada, ligada a um esforço de totalidade do sentido da narrativa. Nessa ambição de totalidade, o receptor necessariamente desenvolve maior concentração e perseverança, elementos que como vimos, segundo Sennett (2016), são importantes para a formação do caráter, em xeque, na sociedade contemporânea da flexibilização. Praticar a concentração e a perseverança para se projetar, através do texto, nas múltiplas realidades de outros diferentes de si é uma importante tarefa que a escola precisa ajudar a desenvolver e a preservar através das aulas de literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe aqui retomar e destacar que o importante trabalho docente com a literatura na escola básica hoje - voltado para uma educação dos afetos no combate ao impacto negativo da cultura midiática das redes sociais em nossos discentes - precisa reposicionar a leitura literária, tornando-a centro das práticas de ensino de literatura, tendo em vista que esse tipo específico de leitura demanda o desenvolvimento de habilidades cognitivas e não cognitivas como o esforço de totalidade narrativa – que requer concentração e resiliência – e o esforço do imaginário e da criatividade para o aperfeiçoamento dessa modalidade de leitura. Essas habilidades cognitivas e não cognitivas, como vimos ao longo deste artigo, são essenciais para se fazer frente à cultura das mídias sociais que interferem diretamente na escola e na sociedade.

Se de um lado essa cultura incita uma autoconstrução e uma estilização alterdirigida de si que respondem à lógica da visibilidade e do compartilhamento performático, com prejuízo para a formação do caráter dos discentes, de outro, temos a potencialidade da leitura literária que instiga a consolidação de traços pessoais mais duradouros valorizados por nossos alunos e pelos quais eles desejam que os outros os valorizem. Conforme demonstramos, através dos textos literários, os alunos exercitam habilidades não cognitivas ou afetivas muito importantes para sua formação emocional, como a habilidade da empatia, por exemplo. Isto é, mediante a recepção ficcional - baseada sobretudo na emoção do leitor – o discente tem grande possibilidade de se sentir tocado e modificado por outras individualidades, outros contextos e outros problemas diferentes dos seus, o que o torna mais sensível a realidades diferentes da sua e também mais conscientes dos seus próprios valores. Esse último ponto é extremamente importante na formação dessas crianças e adolescentes, pois, retomando Sennet, o caráter do indivíduo definitivamente está ligado a aspectos de longo prazo na sua experiência emocional.

Por fim, importa destacar mais uma vez que este trabalho é uma conjugação de experiências de pesquisa acadêmica e prática de sala de aula na escola básica pública do estado de Minas Gerais que, inclusive, ajuda a promover um questionamento sobre a hegemonia do discurso acadêmico para a resolução de problemas sociais na medida em que efetiva uma troca horizontal entre saberes acadêmicos e não acadêmicos. Nesse sentido, a universidade vai à escola na tentativa de ajudar na resolução de problemas sociais e a escola básica também se aproxima da universidade, trazendo para o espaço acadêmico desafios cujas soluções são complexas e precisam ser pensadas em conjunto, como é o caso do impacto negativo da cultura das mídias sociais no comportamento de nossos discentes. Acreditamos que uma escola pública fortalecida pela pesquisa e pela extensão universitárias é, sem dúvida, uma das grandes contribuições que os cursos de licenciatura podem oferecer ao desenvolvimento do país.

REFERÊNCIAS

- ABED, Anita; ZUPPO, Lilian. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v.24, n.25, p.8-27, 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2024.
- BRUENING, Pamela. **A história**, os pilares e os objetivos da educação socioemocional. [Entrevista concedida à] Revista Educação. Online. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/historia-os-pilares-e-os-objetivos-da-educacao-socioemocional/>. Acesso em: 30 jan. 2024.
- ANTUNES, Benedito. **A olho nu** - ensaios sobre literatura e cultura. São Paulo: Appris Editora, 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protectao-a-saude-mental-e-ao-bullying> Acesso em: 10 dez. 2023.
- CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.
- COSTA LIMA, Luiz. **A literatura e o leitor**. Textos da estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- ISER, Wolfgang. **O ato de leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.
- JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo** - A Lógica Cultural Do Capitalismo Tardio. São Paulo: Ática, 1997.
- JANELA DA ALMA. Direção e Roteiro de João Jardim e Walter Carvalho. Rio de Janeiro: João H.V.S. Jardim Ravina Produções e Comunicações; Copacabana Filmes e Produções, 2001.

MÉLO, Tainá Ribas; FINK, Karina. Mídias: amigas ou vilãs? Qual a influência sobre o desenvolvimento das crianças? In: YOUNG Mary Emning (org). **Do Desenvolvimento da Primeira Infância ao Desenvolvimento Humano**. São Paulo. Fundação Maria Cecília Vidigal, 2017. p.89-105.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

PAIVA, Natália Moraes Noleto de; COSTA, Jonathan da Silva. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça? **Psicologia .pt** – o portal dos psicólogos, 2015. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf> .Acesso em: 06 jun. 2024.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, [S. I], v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular. **Signo**, [s.l.], v. 43, n. 78, p. 13-23, 3 set. 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12180>. Acesso em: 18 de jun. de 2024

PORTOLOMEO, Andrea; NEPOMUCENO, Susana Vieira Rismo. O ensino da leitura literária na escola básica: perspectivas e desafios a partir da BNCC. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 4-20, 2022. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v35i1p4-20. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185083>. Acesso em: 17 jun. 2024.

PORTOLOMEO, A.; BOTEGA, S. A. A poesia no ensino fundamental: uma discussão sobre as orientações da BNCC. **Claraboia**, n. 16, p. 291-315, jul. 2021. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/265>. Acesso em: 10 jun 2024.

ROCHA, João Cezar de Castro. **O direito à leitura literária**: notas iniciais. Palestra proferida para os 10 anos do Prosling CEFET – MG. Belo Horizonte, CEFET- MG, 10 de outubro de 2021.

SANTANA, MI; RUAS, MA; QUEIROZ, PHB. O impacto do tempo de tela no crescimento e desenvolvimento infantil. **Revista Saúde em Foco** – Edição nº 14 – Ano: 2021. Disponível em: <https://portal.unisepo.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2021/05/O-IMPACTO-DO-TEMPO-DE-TELA-NO-CRESCIMENTO-E-DESENVOLVIMENTO-INFANTIL.pdf>. Acesso em: 18 jun 2024.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. São Paulo: Record, 2016.

SIBILIA, Paula. **Show do eu, o a intimidade como espetáculo**. São Paulo: Contraponto, 2016.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da Literatura**. Rio de Janeiro: Publicações Europa-América, 1986.

Data da submissão: 27/02/2025

Data da aprovação: 04/04/2025