

Literatura por dentro do currículo: ações potenciais em um contexto educacional atravessado pela BNCC¹

Literature from the inside of the curriculum: potential actions in an educational context traversed by the BNCC

Literatura desde el interior del currículo: posibles acciones en un contexto educativo atravesado por la BNCC

Luís Fernando Portela²

Resumo: A partir da declarada crise da literatura e de seu ensino, especialmente na perspectiva curricular, este trabalho se constitui como uma análise da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a literatura no Ensino Médio, observando-se sua relação com os comportamentos dos leitores jovens contemporâneos. Trata-se de uma leitura crítica da BNCC, amparada pela produção de autores como Compagnon, Zilberman e Goodson, que leva à percepção de um cenário de crise menos da literatura e mais de seu ensino. Apesar de certo caráter utilitário e espaço difuso da literatura no documento curricular, foi possível identificar linhas de ações potenciais para uma educação literária significativa por dentro do currículo e para além de suas limitações.

Palavras-chave: Educação literária; Currículo; Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Abstract: This work is an analysis of the proposal of the Curricular Common National Base (BNCC) for literature in secondary education, from the declared crisis of literature and its teaching, especially in the curricular perspective. The relation of this document with the contemporary young readers' behaviors is also observed. This is a critical reading of the BNCC, anchored in the production of authors like Compagnon, Zilberman and Goodson, that leads to the perception of a crisis scenario that is less of literature and more of its teaching. Despite certain utilitarian aspect and diffuse space of literature in the curricular document, it was possible to identify potential actions for a meaningful literary education from the inside of the curriculum and beyond its limitations.

Keywords: Literary education; Curriculum; Curricular Common National Base (BNCC).

Resumen: A partir de la declarada crisis de la literatura y de su enseñanza, especialmente desde la perspectiva curricular, este trabajo se constituye como un análisis de la propuesta de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) para la literatura en la enseñanza media, observando su relación con los comportamientos de los lectores jóvenes contemporâneos. Esta es una lectura crítica de la BNCC, apoyada em la producción de autores como Compagnon, Zilberman y Goodson, que lleva a la percepción de una crisis menos de la literatura y más de su enseñanza. A pesar de cierto carácter utilitario y espacio difuso de la literatura en este documento, fue posible identificar potencial de acción para una educación literaria significativa desde el interior del currículo y más allá de sus limitaciones.

Palabras clave: Educación literaria; Currículo; Base Nacional Común Curricular (BNCC).

¹ O presente trabalho é uma síntese revista de pesquisa realizada pelo autor para sua dissertação. Essa pesquisa foi realizada com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Crise da literatura? O que se perde quando perdemos?

Em meio à convivência cada vez maior com diferentes produtos midiáticos, com um mercado editorial desafiado a adaptar-se com urgência e em um contexto educacional mercadológico e utilitarista, somos constantemente levados a nos questionar a respeito das condições de manutenção da literatura enquanto recurso artístico socialmente relevante de expressão da vida humana. Uma questão a ser discutida:

Pois o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde *a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros*. Tanto que a transição entre a leitura infantil – que não se porta mal, com uma literatura para a juventude mais atraente que antes – e a leitura adolescente, julgada entediante porque requer *longos momentos de solidão imóvel*, não mais está assegurada (COMPAGNON, 2009, p. 21-22, *grifos nossos*).

No entanto, esse trecho da famosa conferência de Antoine Compagnon apresentada ao Collège de France no ano de 2006 e intitulada *Literatura para quê?* nos leva a perguntas ainda mais importantes: A partir de que referencial é que Compagnon pensa a relação com a literatura? Quem pôde ao longo da história gozar impunemente de “longos momentos de solidão imóvel”? A tensão entre a lentidão e a aceleração, entre o físico e o digital, entre o fragmentado e o coeso, entre o solitário e o coletivo (mesmo que ilusório) parece ser o que condiciona mais profundamente esse sentimento de instabilidade. Trata-se, portanto, de uma questão cultural e comunicacional com fortes enraizamentos de natureza política, ética e estética, de início vista a partir da perspectiva do estatuto da cultura letrada. Sem aderir a essa posição crítica, busco tratar desse assunto a partir do ensino de literatura e da análise curricular em primeiro lugar, uma vez que, nesse panorama e apesar de seu caráter conservador, a escola é um sensível ponto de inflexão, tanto para que a leitura literária (e não somente) profunda, refletida e fora do tempo aconteça, quanto para que essa leitura acelerada e fragmentária, incontornável, não seja um ato alienante e irrefletido (em se tratando de literatura ou não).

Quando se trata, portanto, do ensino de literatura e do currículo escolar, poder-se-ia pensar, então, que estamos sofrendo a perda de um estatuto de ensino que proveitosamente se constituiu ao longo do tempo e que estaria sendo dilapidado, acabando-se assim uma tradição escolar exitosa com a instauração de uma crise sem precedentes. Mas não é isso o que acontece. Para ter uma noção mais exata daquilo que está ameaçado, do que se deve proteger e do que se

deve inventar ou reinventar, é preciso refletir sobre o que, tradicionalmente, significou a relação da literatura com a escola. Podemos recorrer, para isso, a Regina Zilberman, que aponta:

A finalidade do ensino da literatura, por muitos séculos, não foi formar leitores, nem apreciadores da arte literária, por uma razão muito simples: a literatura – ou poesia –, na sua formulação anterior à Renascença, quando adotou tal denominação, constou desses currículos porque era o gênero mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e saber utilizar [...] o ensino da literatura, ou da poesia, integrou-se ao preceito que, por muito tempo, regeu a educação de modo geral, a saber, o de transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos (ZILBERMAN, 2009, p. 11-12, grifo da autora).

Ainda, para a autora: “Se, no passado, a escola apoiava-se fortemente no ensino da literatura e, mesmo sem ter como meta formar leitores, acabava, às vezes, contribuindo para isso, no presente, dá as costas para a tradição e termina por privar os alunos de qualquer história” (ZILBERMAN, 2009, p. 16). Uma situação da qual seriam exemplares os Parâmetros Curriculares Nacionais, que para Zilberman educam “para ler” e não “para a literatura”, de modo que “difícilmente a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado, continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem; de outro, dilui-se no difuso conceito de texto ou discurso” (ZILBERMAN, 2009, p. 16-18). Ou seja, quando se trata de literatura na escola, além de o paradigma tradicional nunca ter favorecido a apreciação da literatura, um caminho que tem se apresentado mais recentemente, de caráter linguístico-pragmático, inclusive a exclui da convivência dos jovens em formação.

Algumas pesquisas vêm discutindo a perda de espaço e a subordinação da literatura nos documentos curriculares nacionais (PEREIRA, 2013; LUFT, 2014; RODRIGUES, 2019). Um tema a respeito do qual se pode questionar: o enfrentamento pela manutenção do espaço da literatura na escola vem imbuído de um ensejo de formação do leitor literário e de contato profícuo com textos de dentro e de fora da tradição, com abertura para a leitura em diferentes linguagens e mídias, ou nessa disputa é mais forte o apego à tradição? Parece ser mais válida a resistência se ela estiver alinhada à primeira dessas posturas. Para além disso, é preciso pensar o espaço e o papel da literatura na escola, tensionada entre sua trajetória como disciplina e sua caracterização como mais um campo discursivo possível dentro da disciplina de Língua Portuguesa. Ou ainda: como se pode apresentar um real conhecimento da literatura que contribua para a educação integral, pregada pela própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com um desenvolvimento humano global.

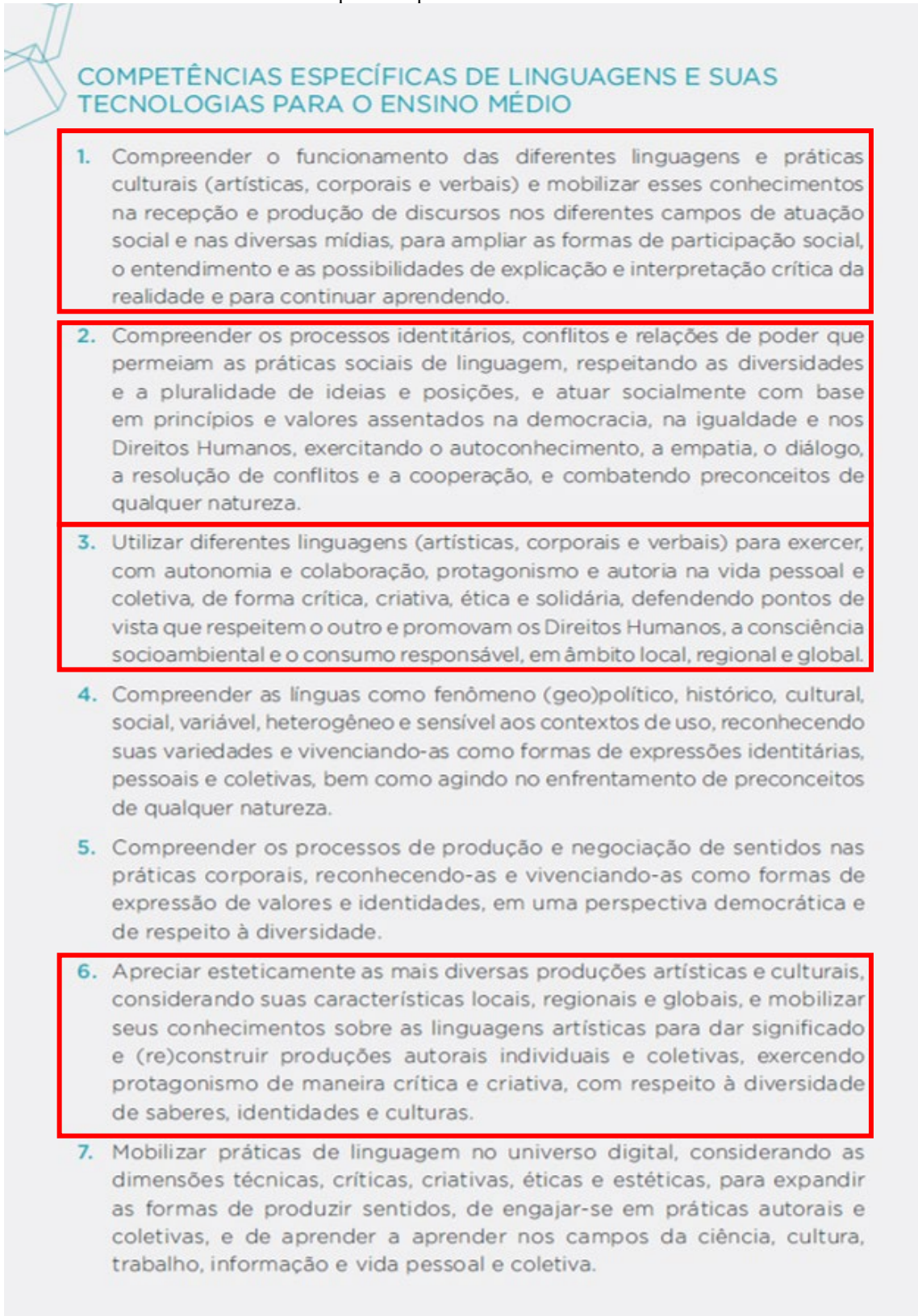
Com vistas a isso, este trabalho se constitui como uma análise da BNCC para o Ensino Médio quanto à leitura do texto literário. Nesse sentido, as diretrizes curriculares foram pensadas como ponto de partida e não de chegada. A motivação dessa análise não é somente identificar as potencialidades e fraquezas das propostas da BNCC para a literatura, mas, de maneira mais ampla, o modo como seus conhecimentos elencados se relacionam com as disposições do documento de modo geral, buscando sempre conduzir a apreciação da Base com vistas ao leitor, que é o centro desse processo.

A literatura na BNCC do Ensino Médio

O direcionamento pedagógico da Base é focado no desenvolvimento de competências, algo que vem desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, segundo o próprio texto do documento, está pautado na associação com reformas curriculares em estados e municípios brasileiros e em diferentes países, nominalmente Austrália, Portugal, França, Polônia, Estados Unidos, Chile e Peru (BRASIL, 2018, p. 13). Essa vocação internacionalista da BNCC é ainda ressaltada no documento por sua aproximação com avaliações internacionais da qualidade da educação, que adotam a mesma orientação para o desenvolvimento de competências, especialmente o Pisa (em português, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), assim como as avaliações da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em português) (BRASIL, 2018, p. 13). É em alinhamento com essa agenda educacional internacional de caráter neoliberal que a BNCC se coloca, com uma proposta de educação em que deve predominar o “saber fazer”, para o qual são mobilizados “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores”, com o intuito de solucionar problemas que se referem a três instâncias: “a vida cotidiana”, o “exercício da cidadania” e o “mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 13).

O sumo do texto reservado à literatura na BNCC para o Ensino Médio, o “campo artístico-literário” (suas práticas, habilidades e competências específicas a serem desenvolvidas ao longo dos três anos dessa etapa da Educação Básica), é disposto no documento em um subcapítulo de quatro páginas de extensão (BRASIL, 2018, p. 523-526). Ao partir, contudo, de uma leitura mais ampla do texto da Base, é possível ter mais clareza quanto ao contexto que circunda as propostas para a literatura, que encontram ecos e obstáculos ao longo do documento.

Figura 1: Competências específicas da área de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio retomadas pelo campo artístico-literário.



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 490. *Grifos nossos.*

Quanto às competências, das sete específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, são quatro as que aparecem relacionadas às habilidades que devem ser desenvolvidas no campo artístico-literário: competências específicas 1, 2, 3 e 6 (Figura 1). Dentre elas, as competências 1 e 6 são as que mais aparecem no quadro de habilidades do campo, com cinco menções a cada uma, seguidas da competência 3, com quatro menções, e distantes da competência 2, com apenas uma menção. É notável, de todo o modo, que as demais competências não apareçam nenhuma vez nos quadros de habilidades do campo, pois seria de grande interesse que o trabalho com literatura estivesse intimamente afinado com a competência 7, por exemplo, que trata centralmente de “mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas” (BRASIL, 2018, p. 497). Seguindo a ordem decrescente de aparição tomemos em sequência alguns destaques dos textos de cada uma dessas competências mencionadas, que dão a entender o que se espera que desenvolva no ensino de literatura na etapa escolar do Ensino Médio.

A competência 1 versa sobre “o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais”, em suas dimensões “artísticas, corporais e verbais”, busca a mobilização dos conhecimentos daí extraídos para a recepção e a produção de discursos, na ampliação da participação social, e interpretação crítica da realidade, para “continuar aprendendo”. Tem pontos positivos na proposta da percepção de preconceitos, conflitos de interesses e ideologias nas produções de linguagem e ainda um fim de participação e intervenção social, apesar da forma vaga como aplica os termos “multissemióticos”, “multimídia” e “transmídia” (BRASIL, 2018, p. 491).

A competência 6, por sua vez, está mais diretamente imbricada com o “campo artístico-literário”, ao propor “apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais”, apesar de certa imprecisão no uso dos termos “locais”, “regionais” e “globais”. É exposta em seu objetivo a ideia de “mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas”. Entende-se mais adiante que é esperado do jovem ao final dessa etapa de ensino, que seja capaz de “fruir manifestações artísticas e culturais”, alimentado por “critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos”.

Adiante, a terceira competência mais citada no campo artístico-literário, a de número 3, dá uma evidência da centralidade da necessidade de produção para justificar a presença desse campo no componente de Língua Portuguesa. Fica claro que o ensino de literatura deve tomar a leitura literária como ponto de partida e a produção de escrita literária como um ponto de

chegada. Da obra se parte, mas a ela não se chega necessariamente. O objetivo dessa competência é praticamente uma adaptação mais abrangente do padrão dos enunciados de propostas de produção textual do Enem (conforme pode ser observado na Figura 1, acima) (BRASIL, 2018, p. 493).

Por fim, a última competência a ser desenvolvida diretamente pelo campo artístico-literário é a de número 2. Aquela que trata da compreensão das disputas de poder e dos processos identitários envolvidos nas práticas sociais de linguagem, a partir da análise e compreensão das “circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos”. No sentido dessa compreensão contextual é que aparecem como exemplo as duas únicas citações a qualquer materialidade literária no texto da Base para o Ensino Médio: *Macunaíma*, de Mário de Andrade, e *Terra sonâmbula*, de Mia Couto (BRASIL, 2018, p. 492).

Quanto às habilidades propostas para o campo artístico-literário com o fim de desenvolvimento dessas competências, por sua vez, poderiam ser divididas em três grupos (Figuras 2 e 3). O primeiro deles, composto pelas duas primeiras habilidades do primeiro quadro apresentado, está mais intimamente relacionado às ideias de fruição e compartilhamento do texto literário, abordadas na descrição do campo. A primeira dessas habilidades, EM13LP46, que concorre para o desenvolvimento da competência 6 e é introduzida pelo verbo “Compartilhar”, diz respeito, fundamentalmente, ao compartilhamento de leituras de textos literários, que podem ser entendidas como prévias e silenciosas ou coletivas e em voz alta. Isso pode propiciar ocasiões como aquela que defende Michèle Petit, ao colocar a oralidade como primordial para o estabelecimento do gosto pela leitura, quando o mediador é capaz de recriar situações, ao ler para adolescentes, próximas ao que seria observado com a contação de histórias de um familiar a uma criança, desde que longe do controle e das cobranças escolares e voltada para o “prazer compartilhado” (PETIT, 2009, p. 58-59). Com o que essa habilidade dá abertura a uma condução da literatura de um gesto solitário, fundamental, mas não único, a um ambiente de sentidos compartilhados, que deve a todo custo evitar a armadilha do monopólio do sentido pelo professor, tanto quanto da obrigatoriedade de exposição pelo aluno, sob pena de perder sua potencial qualidade como espaço democrático de compartilhamento de experiências estéticas.

Figura 2: Quadro de habilidades do campo artístico-literário 1

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	6
(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, <i>videominutos</i> , <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3, 6
(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	1, 6
(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	1, 6
(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	6
(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	3

Fonte: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 525. *Grifos nossos.*

Figura 3: Quadro de habilidades do campo artístico-literário 2

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.	1, 2
(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).	1, 3
(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias - mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico -, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1, 3

Fonte: BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 526. *Grifos nossos.*

Isso também ocorre em relação à segunda habilidade descrita, EM13LP47, relacionada às competências 3 e 6 e introduzida pelo verbo “Participar”. Ela tem o potencial de colocar o literário em circulação no ambiente escolar como um todo, tornando-o espaço propício para a formação de uma “comunidade de leitores” ao restabelecer a literatura em sua função aglutinante, conforme definições de Teresa Colomer (COLOMER, 2007, p. 143-144). Porém, não pode transformar-se em ocasiões impositivas, visando exclusivamente a elementos avaliativos, ao cumprimento de tarefas vazias, ou a um exercício estéril de simples apreensão subjetiva: “compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia” (COLOMER, 2007, p. 147). Pode-se concluir que a primeira dessas habilidades funcionaria melhor como um ponto de partida, enquanto a segunda é mais adequada a ser compreendida como um ponto de chegada, depois de um percurso estabelecido de leituras solitárias e compartilhadas.

Um percurso que pode ser entrevisto no segundo grupo de habilidades, as cinco seguintes. Essas habilidades parecem ser o cerne da proposta da BNCC para o campo artístico-literário, uma vez que apontam para a maior parte e aparentemente mais significativa dos objetivos propostos para o campo, como a ampliação do repertório de leituras, a seleção de obras significativas, a atualização dos sentidos das obras, o reconhecimento de sua historicidade e de sua natureza de crítica cultural e política, além da introdução da “tradição literária”, que ocupa a centralidade da proposta (BRASIL, 2018, p. 523). São habilidades focadas na recepção, movidas por “Identificar”, “Perceber”, “Analisar”, “Selecionar” e novamente “Analisar” (BRASIL, 2018, p. 525-526). Duas dessas habilidades apresentam um caráter mais estrutural de trabalho com a literatura. A primeira delas, EM13LP49, propõe uma apreensão das características estruturais e estilísticas de cada gênero literário, mas é um tanto vaga ao desenvolver seu conteúdo, além de imprecisa, tratando a “literatura marginal e da periferia” como um gênero, ao lado da crônica, do romance, e da poesia. Quanto à habilidade seguinte, EM13LP50, movimenta o recurso de análises intertextuais e interdiscursivas para compor uma espécie de atividade comparatista de leitura literária. Essas duas habilidades são, a princípio, um tanto confusas, pois não se prestam satisfatoriamente nem para uma abordagem linguística da literatura e nem para uma visão a partir da teoria literária, apesar de não prescindirem de nenhuma das duas. Em sua similaridade, ambas apontam para a competência de número 6, e somente uma delas se direcionam ao cumprimento da competência 1, interessada no “funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais” (BRASIL, 2018, p. 490).

Similaridade que não ocorre com as outras duas habilidades mais relacionadas entre si nesse bloco de cinco, uma vez que cada uma delas concorre para diferentes competências. A primeira delas é a habilidade EM13LP48, que, direcionada às competências 1 e 6, está interessada em resgatar a historicidade do “processo de constituição da literatura brasileira” através da leitura de obras do cânone ocidental especialmente focada na literatura portuguesa, em uma formulação que remete em muito à categoria de *formação* de Antonio Candido, apesar de perder muitas de suas propriedades e ter um certo viés historicista raso. Um direcionamento que é retomado na habilidade EM13LP52, voltada às competências 1 e 2 (única entrada da competência 2 no campo artístico-literário). Nela, além da rara aparição da proposta de análise literária por meio de “ferramentas da crítica literária” (já que se colocam mais predominantemente as análises linguísticas e semióticas – algo explicitamente posto na introdução ao campo), podemos inferir que a prioridade das obras a serem lidas se dá àquelas

“das literaturas brasileiras”³, seguidas das demais enumeradas⁴. É perceptível uma hierarquização, em que a literatura portuguesa ocupa lugar de destaque. O que evidencia a ideia de um processo formativo em que a literatura brasileira é tributária de outras literaturas nacionais. Essa passagem do texto da Base faz lembrar muito o prefácio de Candido à primeira edição da *Formação da Literatura Brasileira*: momentos decisivos:

Cada literatura requer tratamento peculiar, em virtude dos seus problemas específicos ou da relação que mantém com outras. A brasileira é recente, gerou no seio da portuguesa e dependeu da influência de mais duas ou três para se constituir. A sua formação tem, assim, caracteres próprios e não pode ser estudada como as demais, mormente numa perspectiva histórica, como é o caso deste livro, que procura definir ao mesmo tempo o valor e a função das obras (CANDIDO, 2000, p. 9).

Quanto a essa influência da obra de Antonio Candido no texto da BNCC, é possível perceber que, nos rastros do modo como a sua categoria *formação* rebate nas considerações sobre o ensino de literatura na Base, há só um arranhar do potencial de visão estrutural de conjunto que ela fornece como uma maneira de compreender a constituição de uma determinada instância do campo artístico. É uma abordagem em que mais se identifica, se não uma adesão, ao menos uma coincidência com alguns dos “pontos cegos” (FISCHER, 2009, p. 164-184) da proposta de Candido: em especial algumas naturalizações, como a da excelência de alguns livros, e a da ideia de conjunto da literatura na instância indiscutível do nacional (que se é útil para a transmissão escolar da cultura letrada, não pode ser considerada uma definição impassível de restrições).

O cânone é legitimado e não está aberto a discussões. Trata-se dele de forma rasa e naturalizada. Logo, o esforço de trabalho com outras vertentes literárias em nada tem a ver com impor questões ou ressignificar a tradição, mas simplesmente reforça o papel marginal dessas correntes, manifestações ou formações perante ela. Algo que pode ser identificado em outra habilidade desse conjunto de cinco, a EM13LP51, que se relaciona à competência 3 unicamente, mais focada na produção do que na recepção de linguagem. O que chama a atenção, no entanto, é que a livre escolha proposta para os alunos, de acordo com as suas preferências somente se aplica quanto à dita “literatura contemporânea”. Entende-se que o documento quer garantir uma

³ Talvez equivocadamente denominadas no plural aqui, por uma associação com o plural que vem logo a seguir, uma vez que todas as demais aparições dessa expressão no texto da Base estão no singular e não há suficiente teor de mudança de abordagem nesse trecho que justifique essa alteração de nomenclatura.

⁴ Apesar de positiva a contemplação de literaturas de outros países da América Latina, fica difícil compreender o que se pretende por isso, assim como por literaturas indígena e africana. De toda a África? As produções africanas em língua portuguesa? Literatura produzida por indígenas ou sobre indígenas?

formação cultural específica por meio do acesso à tradição, porém os estudantes não podem também mover-se da mesma forma livre através do cânone para constituir seu repertório. Como lembra Rildo Cosson: “A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros, e a relação entre eles é dinâmica, ou seja, há uma interferência permanente entre os diversos sistemas” (COSSON, 2007, p. 34). O texto da Base parece não estar disposto a que essa dinâmica entre nas escolas, dispondo o aluno de uma liberdade somente relativa quanto à composição de seu repertório de leituras literárias.

Quanto ao terceiro grupo de habilidades, que guarda maior relação com o primeiro, é composto pelas duas últimas habilidades apresentadas, que têm como verbos introdutórios “Produzir” e “Criar”, e está direcionado ao “trabalho mais sistemático com a escrita literária, o fazer poético”, conforme quer a introdução do campo (BRASIL, 2018, p. 523). Essas habilidades parecem, mais do que se apresentarem como uma proposta relevante para a especificidade do trabalho com literatura, espelhar a composição dos demais campos de atuação social, mantendo a finalidade da produção textual como um caminho natural para a abordagem em todo o componente de Língua Portuguesa. A habilidade EM13LP53 propõe a produção de “apresentações e comentários apreciativos e críticos”, para diferentes formas de veiculação de linguagens artísticas, mesclando-as indiscriminadamente a gêneros, linguagens e suportes, para muito além da literatura, sem nem ao menos citá-la (são citados somente “livros”). Quanto à habilidade EM13LP54, trata exclusivamente da criação literária, seja ela autoral independente ou derivada de outros textos literários, sem restrições quanto à linguagem ou mídia. Tanto o comentário crítico quanto a produção literária podem ser interessantes e valerem-se dos conhecimentos elaborados a partir das cinco habilidades anteriormente descritas e mesmo alimentarem as duas primeiras, ao mesmo tempo que esse passeio por diferentes linguagens e mídias pode ser proveitoso. Porém, a produção não precisa ser uma consequência necessária de todo o trabalho com literatura. O objetivo não pode ser somente partir da leitura literária, mas também chegar a ela, para o que a produção textual deve ser ferramenta e não finalidade.

A BNCC, a literatura e o leitor: algumas conclusões e ações potenciais

Nesta análise das propostas do “campo artístico-literário” do componente de Língua Portuguesa na BNCC foram também consideradas como pano de fundo as demais aberturas detectadas à literatura na BNCC para o Ensino Médio, em especial as competências específicas

da área de Linguagens e suas Tecnologias que ressoam no campo. Com isso, algumas conclusões mais específicas a respeito do processo de escolarização da literatura proposto pelo documento curricular para essa etapa da Educação Básica podem ser colocadas da seguinte maneira:

a) Panoramicamente, a BNCC desenha um quadro pedagógico utilitário, em que a literatura tem pouco espaço, ainda que uma proposta de educação integral como a pretendida pelo documento não pudesse (em tese) desconsiderá-la.

b) Pode-se dizer que o texto da BNCC falha ao associar muito precariamente o campo artístico-literário às implicações da cultura digital, como se ele fosse menos compatível com elas do que os outros campos. Assim como, no geral, há a falta de recorrência à literatura quando do tratamento dessa questão.

c) Há abertura para a articulação do campo artístico-literário com os outros campos de atuação social (inclusive com o componente de Artes). Porém essa articulação em nenhum momento é feita de forma explícita, tornando-o, aparentemente, o campo mais isolado e deslocado do componente de Língua Portuguesa.

d) Nesse mesmo sentido, há marcas da literatura enquanto disciplina independente, em formulações que parecem destoar do restante do texto da BNCC. O que leva a que não se cumpram, efetivamente, nem suas possibilidades de autossuficiência, por sua subordinação à Língua Portuguesa, nem sua aparente vocação de articulação e penetração nos demais campos de atuação social, por sua posição de isolamento.

e) A ideia de formação do leitor literário aparece de forma lateralizada, não somente na descrição do componente Língua Portuguesa (em que é mencionada uma vez, junto à ideia de desenvolvimento da fruição), mas no próprio campo artístico-literário (em que não é citada). A impressão que fica é de fragilidade na proposta de formação do jovem enquanto leitor de literatura, e ainda mais em sua formação pela leitura literária.

f) Nesse mesmo direcionamento, pode-se tratar das finalidades de produção textual dadas ao campo artístico-literário, que atestam certo pragmatismo linguístico no trato com a literatura.

g) Não se apresenta nada consistente em relação a letramento literário, apesar das referências a “multiletramentos” e “novos letramentos”, e, na mesma direção, não se dá a devida atenção às peculiaridades próprias do texto literário em relação às demais produções de linguagem, sejam elas artísticas ou não.

h) Há, junto a uma abordagem linguística do texto literário, proposições historicistas centradas na tradição e na formação da literatura nacional, que parecem um resquício do ensino tradicional de literatura de cunho historicista. A partir dessa posição, há a naturalização do cânone.

O primeiro passo para a ação nesse contexto é a aposta nos movimentos de “refração” ao longo do processo de implementação desse tipo de reforma, que, conforme lembra Ivor Goodson, não é simplesmente recebida sem resistências, afinal: “No ponto final de um processo de refração com múltiplas camadas está o indivíduo ou o profissional” (GOODSON, 2019, p. 86). Trata-se de reconhecer o potencial de ação dos profissionais de educação, com o cuidado de não sobrecarregar os professores com o peso de últimos possíveis salvadores da literatura na escola. Além de que se impõe lidar com um documento normativo como a BNCC de maneira realista. Como ele não pode ser simplesmente ignorado, deve-se fazer a crítica, sem desconsiderar suas potencialidades, para que a seguir proposições mais adequadas surjam por dentro dele e para além dele.

Encontra-se justamente na característica de imprecisão da redação da BNCC, e na sua tentativa de fazer acomodações, uma brecha valiosa para a qual direcionar esforços de ação. Se a literatura é, diretamente, pouco acionada quando se trata das implicações da cultura digital, há variados pontos de articulação mais indiretos que podem ser mobilizados. Se ela compõe o campo de atuação social mais isolado dentro do componente Língua Portuguesa, no mínimo tem grande abertura para vinculação com os demais e também com o restante da área de Linguagens e suas Tecnologias. Se as marcas da literatura como disciplina independente contribuem para esse isolamento e irrealização, podem ser tomadas como sustentação para um trabalho mais aprofundado com o literário, em que realmente seja posta como premissa central a brevemente citada formação do leitor literário. Se a abordagem linguística do texto literário é predominante, é preciso ressaltar, por outro lado, que ela não é totalizante. Se há uma naturalização do cânone, não é possível negar que outros sistemas de obras aparecem e podem ser tensionados com a tradição.

Essa leitura da BNCC pretende estabelecer possíveis ações de resistência, com o aproveitamento de todo e qualquer ponto de apoio em que se possa sustentar uma educação literária significativa. Com isso e a partir do próprio documento: em relação ao leitor esperado ao final do Ensino Médio, enquanto a BNCC propõe um leitor com algum conhecimento do cânone, podemos vislumbrar um leitor que se movimenta com liberdade por entre distintos sistemas de obras, compreende suas articulações e afastamentos e conhece a tradição na mesma

medida em que a questiona. Enquanto a Base propõe um leitor que conhece pouco do que é peculiar e próprio do literário, podemos pleitear um leitor que, justamente por posicionar-se com habilidade entre as diferentes formas de ler, reconhece plenamente aquilo que é particular à literatura. Se a Base aposta pouco na formação do gosto pela leitura literária, apesar de sugerir um caminho pela fruição, podemos apostar em um leitor que se encontra com a literatura em todos os passos que dá pela escola, que não se forma para entender ou apreciar o literário simplesmente, mas que se forma pela leitura de literatura e a tem permeada em sua vida, para além de expectativas curriculares. São proposições que tentam responder ao panorama curricular estabelecido pela BNCC, ao considerar os aspectos da anunciada crise da literatura e de seu ensino e os comportamentos de leitura em mutação.

Para estabelecer esse caminho possível, portanto, o desafio é maximizar as potências da literatura, dando centralidade ao texto literário e tomando o sentido da obra como finalidade (TODOROV, 2009), sem desconsiderar sua convivência com outras formas de expressão, com outras linguagens e outros suportes além do livro impresso (COMPAGNON, 2009). Com o que o texto literário poderia assumir um certo sentido de utilidade (BENJAMIN, 1994)⁵ em sua convivência com a escola, na dimensão da experiência, sem aderir ao utilitarismo pragmático de uma simples ferramenta. Se essa possibilidade, sondável pelos meandros da BNCC, é um caminho viável de ser trilhado e se vale a pena ser percorrido são indagações que devem ser miradas caso o objetivo seja que a literatura passe finalmente a estar sincronizada, na escola, com os jovens leitores em formação.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In.*: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. S. P. Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

⁵ Uma via possível, para além do mais óbvio cultivo de uma forma de atenção, é pensar a utilidade no sentido proposto por Walter Benjamin em *O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, quando aponta que a “verdadeira narrativa” traz sempre uma “dimensão utilitária”, que “pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio de vida” (BENJAMIN, 1994, p. 200). Isso posto de modo mais dissoluto, poderia se aplicar à literatura em geral, uma vez que a leitura literária pode ser considerada uma instância efetiva de experiência.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda, 2000.

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

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. L. T. Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

FISCHER, Luís Augusto. Formação hoje – uma hipótese analítica, alguns pontos cegos e seu vigor. **Literatura e sociedade**, v. 14, n. 11, p. 164-184, 2009.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Trad. H. C. Calado. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **Retratos de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**. 2014. 302f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PEREIRA, Edineia de Lourdes. **A consolidação da crise da literatura no ensino médio**. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. A. Bueno e C. Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

RODRIGUES, Daniele Gualtieri. **Discursos sobre ensino de literatura em documentos curriculares nacionais**. 2019. 139f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. C. Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? que escola para a literatura?. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924/554>. Acesso em: 13 jan. 2021.

Sobre o autor

Luís Fernando Portela: Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bolsista CAPES. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui graduação em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo (UPF). É professor de Língua Portuguesa na rede municipal de ensino de Passo Fundo. Sua pesquisa está voltada ao aspecto formativo da leitura literária, às práticas contemporâneas de leitura entre jovens e à escolarização da literatura.

E-mail: luis.portela05@hotmail.com

Recebido em: 27 ago. 2023

Aprovado em: 21 fev. 2024