

## **BNCC E O ENSINO DE LITERATURA: o trabalho nas trincheiras e frinchas para (quem sabe) abrir portões**

Nataniel Mendes<sup>1</sup>

### **Resumo**

O presente artigo problematiza o processo de elaboração da BNCC, destacando quem foram os interlocutores privilegiados e como isso impacta negativamente o ensino de literatura, punindo de forma mais veemente os menos abastados. O trabalho localiza a promulgação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio no período das Contrarreformas (2016-2018). Por meio de uma revisão bibliográfica, aponta alguns questionamentos e críticas levantados por estudiosos, ao mesmo tempo em que destaca o esforço teórico realizado nos interstícios das contradições para a superação dos problemas atinentes ao ensino de literatura. Por fim, considerando a forte influência que os exames de acesso às universidades têm exercido na elaboração dos currículos escolares, encaminha uma proposta para que seja avaliada, criticada e enriquecida pelos pares. Ela é mais uma tentativa de atuação nas frinchas do que, de modo consensual entre pesquisadores, é ruim para o ensino de literatura, a realização de exames de grande escala, como o ENEM.

**Palavras-chave:** Ensino de literatura; Formação humana; BNCC; Currículo; ENEM.

## **BNCC AND THE TEACHING OF LITERATURE: working in the trenches and cracks to (who knows) open gates**

### **Abstract**

This article problematizes the process of drafting the BNCC, highlighting who the privileged interlocutors were and how this negatively impacts the teaching

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências da Educação, especialidade Tecnologia Educativa, pela Universidade do Minho. Professor do Instituto Federal do Maranhão - Campus São Luís - Centro Histórico. Vice-líder do grupo de pesquisa CNPq/IFMA Ensino-aprendizagem de Línguas e Literaturas nos Institutos Federais. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7360-2702>. E-mail: [nataniel@ifma.edu.br](mailto:nataniel@ifma.edu.br).

of literature, punishing the less well-off more vehemently. The paper locates the promulgation of the BNCC and the High School Reform in the period of the Counter-Reforms (2016-2018). Through a literature review, it points out some of the questions and criticisms raised by scholars, while highlighting the theoretical effort made in the interstices of the contradictions to overcome the problems related to the teaching of literature. Finally, considering the strong influence that university entrance exams have exerted on the development of school curricula, it puts forward a proposal to be evaluated, criticized and enriched by peers. It is yet another attempt to act on the fringes of what researchers agree is bad for literature teaching: large-scale exams such as ENEM.

**Keywords:** Literature teaching; Human formation; BNCC; Curriculum; ENEM

## **BNCC Y LA ENSEÑANZA DE LITERATURA: el trabajo en las trincheras y fisuras para (quizás) abrir puertas**

### **Resumen**

Este artículo problematiza el proceso de elaboración de BNCC, destacando quiénes fueron los interlocutores privilegiados y cómo eso impacta negativamente en la enseñanza de literatura, castigando de forma más vehemente a los menos ricos. El trabajo localiza la promulgación de BNCC y de la Reforma de la Enseñanza Media en el período de las Contrarreformas (2016-2018). Por medio de una revisión bibliográfica, apunta algunas cuestiones y críticas levantados por estudiosos, al mismo tiempo en que destaca el esfuerzo teórico realizado en los intersticios de las contradicciones para la superación de los problemas referentes a la enseñanza de literatura. Por fin, considerando la fuerte influencia que los exámenes de acceso a las universidades tienen ejercido en la elaboración de los currículos escolares, presenta una propuesta para que sea evaluada, criticada y enriquecida por los pares. Ella es una tentativa más de actuación en las fisuras de lo que, de modo consensual entre investigadores, es mala para la enseñanza de literatura, la realización de exámenes de gran escala, como ENEM.

**Palabras clave:** Enseñanza de literatura; Formación humana; BNCC; Currículo; ENEM.

## INTRODUÇÃO

O ensino de literatura na educação básica, ao longo de muitos anos, tem sido um “campo minado”. Preocupações, que vão desde o acesso e a seleção de obras literárias até questões de ordem teórico-metodológica, têm ocupado a agenda de muitos pesquisadores que se dedicam ao tema. O perigo que ronda este campo, para parafrasear Todorov (2014), não é exclusividade do Brasil. Na verdade, a literatura, bem como todos os conhecimentos artísticos e filosóficos estão e, sem querer ser pessimista, sempre estarão, em perigo, em qualquer parte do globo.

A atividade de um(a) professor(a) de literatura é, pela natureza da “matéria-prima” com a qual trabalha, tensa, complexa e, em alguma medida, perigosa. Isto porque a literatura pode, dentre outras coisas, convocar-nos ao questionamento da linguagem trivial e fossilizada de um mundo dado (Larrosa, 2003), alimentar o desejo de derrubarmos ídolos (Compagnon, 2009) e mitos, além de fazer vacilarem nossas bases históricas e culturais, bem como a consistência e validade de nossos gostos e valores (Barthes, 1987).

Em outras palavras, a fruição estética que a literatura proporciona não está para a ideia de conformidade com o “mundo dado” ou para a manutenção do *status quo*, seja em nível macro, com a possibilidade de enxergarmos outras perspectivas para a vida coletiva no planeta, seja em nível “micro”, se é que assim podemos chamar o universo que habita cada ser humano com as suas idiosincrasias.

Vale lembrar que, em hipótese alguma, a literatura, a pretexto de querer ensinar algo pontual, direcionado, determinado, pode se confundir, como muito bem ensina Candido (2004), com um apêndice moral, que mostrará o “caminho” que o indivíduo/leitor “deverá” seguir, como se isso fosse possível. Na verdade, não raro, alguns textos literários nos colocam em verdadeiras encruzilhadas e descaminhos, que nos obrigam a uma constante reinvenção do pensamento, como o abandono de velhas crenças, para a construção de novos olhares sob múltiplas, ricas e, muitas vezes, controversas perspectivas.

Quando esse processo, que por si só já é bastante complexo, é escolarizado, as tensões tendem a ser maiores. Quem ousaria afirmar, tendo como hipótese a leitura da obra *As intermitências da morte* (Saramago, 2014) por exemplo, que uma discussão com alunos secundaristas, sobre a “necessidade” da morte para as religiões ou sobre a inveja que a Morte sente da finitude humana, sairia ileso de tensões? Isso para não citar outras obras de Saramago que poderiam ser mais “polêmicas”. Ou, ainda, tendo como hipótese a leitura da obra *Crime e castigo* (Dostoiévski, 2016), quem poderia sair incólume ao habitar por muitas páginas a mente de um criminoso convicto de que de seus “superpoderes” seriam o beneplácito para o cometimento de um duplo homicídio e que, com isso, estaria prestando um grande favor à humanidade?

Essas tensões desnudadas *no e pelo* texto literário devem ser evitadas ou estimuladas na escola? Nós, professores e pesquisadores (classe que está sempre em formação) precisamos assumir nas salas de aula dos mais diversos rincões do país os riscos ou devemos priorizar o ensino dos aspectos que tangenciam a elaboração do texto literário? Os arranjos sociais, o que inclui os dispositivos legais que regulam a educação e os exames de acesso às universidades, permitem e estimulam qual tipo de ensino? Mais especificamente, que direcionamentos para o ensino de literatura na Educação Básica há na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Quais são os pressupostos, reverberações e desafios atinentes à implementação da BNCC?

Para levar a cabo as reflexões que proponho, o texto faz três movimentos contíguos. No primeiro momento, discuto algumas ideias nucleares, sejam elas tácitas ou expressas, da BNCC, especialmente, a sua articulação com outros documentos, bem como seus principais interlocutores, a fim de evidenciar como isso afeta o ensino de literatura. Em seguida, para além da sustentação dos argumentos, mas também em tom de reconhecimento, aponto algumas das repercussões da BNCC para o ensino de literatura, à luz do trabalho comprometido de diversos pesquisadores brasileiros. Somos nós que fazemos, nas “trincheiras da academia”, a crítica necessária ao que está posto para a educação brasileira, ao mesmo tempo que buscamos nos interstícios, nas

“frinchas” e contradições do cotidiano, a construção do inédito viável (Freire, 1987), daquilo que é possível. Por fim, pensando no ensino de literatura, destaco algumas alternativas pensadas por outros pesquisadores e encaminho uma proposta para que seja avaliada, criticada e enriquecida pelos pares que se dedicam ao tema.

## BNCC POR QUEM E PARA QUÊ?

Antes de adentrar à discussão propriamente dita, o primeiro ponto que precisa ficar claro é que este trabalho alinha à objetividade, que se espera dos gêneros acadêmicos, aos atravessamentos, ou esferas da atividade humana, que permitem a construção deste enunciado concreto (Bakhtin, 1997). Para ser mais assertivo, a tessitura das linhas deste manuscrito é inevitavelmente atravessada por minha condição de professor da Educação Básica, que atua em uma escola pública do Maranhão e que, à maneira de Candido (2004), considera que a literatura, assim como o alimento e a moradia, pertence ao rol dos bens incompressíveis, ou seja, não pode ser negada a ninguém.

Feito esse esclarecimento, inicialmente é importante compreendermos que a BNCC é uma *norma*, um regramento para a Educação Básica, homologada pela Portaria n° 1.570, que foi publicada no Diário Oficial da União em dezembro de 2017. Seu caráter normativo é evidenciado logo em sua introdução:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]. Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares [...] (Brasil, 2017, p. 7-8).

A Base, em tese, não é um currículo, mas “apenas” uma matriz para que as outras entidades que compõem a federação brasileira elaborem os seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando suas especificidades. Essa informação é reiterada ao longo do texto: “a BNCC do Ensino Médio não se

constitui no currículo dessa etapa, mas define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas [...]” (Brasil, 2017, p. 471).

O Currículo é um campo de atividade para múltiplos agentes e se constrói a partir do cruzamento de influências e atividades diferenciadas (Sacristán, 2000). Dessa forma, aquilo que é prescrito, tendo como pressuposto um ideal de uniformidade, não necessariamente é efetivado, visto que as condições dos sujeitos e dos lugares são muito distintas, especialmente em um país como o Brasil, com suas dimensões continentais e marcado por profundas e históricas desigualdades sociais.

Por outro lado, é inegável a força do que Sacristán (2000) chama de *currículo prescrito*, que é o caso da BNCC, uma vez que qualquer referência na ordenação do sistema escolar serve como ponto de partida para o controle desse sistema e reflete sua política e o seu nível de intervenção (Sacristán, 2000). Assim, é muito importante reconhecermos sem tergiversações que a BNCC pode não ser o currículo, mas é *um* currículo que exerce uma força vertical e poderosa na organização dos sistemas escolares, que interfere em ações que vão desde a concepção e comercialização de materiais didáticos, até a maneira como os futuros professores devem ser formados e a valorização que se dá (ou não) a algumas áreas do conhecimento.

Se um documento regulador de tamanha magnitude é elaborado no seio de uma sociedade democrática, o que se espera é uma ampla participação da sociedade civil, especialmente dos agentes diretamente ligados à educação, o que, segundo o Documento, aconteceu: “A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira” (Brasil, 2017, p. 5). No entanto, a maior parte das contribuições dos profissionais da educação foi ignorada, como destacado por interlocutores da Comissão Bicameral da Base no Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Associação Brasileira de Currículo (Mendes, 2020).

Se a maior parte das contribuições daqueles que, verdadeiramente, fazem a educação brasileira foi ignorada, quem foram os interlocutores privilegiados? Quem teve a primazia da voz? Que interesses foram atendidos?

Esses pontos para reflexão só podem ser compreendidos, se consideramos que a promulgação da BNCC se dá na esteira de um golpe midiático-parlamentar, que destituiu, em 2016, a presidenta Dilma Rousseff e que inaugurou naquele ano um processo de contrarreformas, com destaque para as Contrarreformas Trabalhista e Previdenciária, que, desde então, vêm promovendo no Brasil um recuo civilizatório (Souza; Soares, 2019).

Nesse recuo, foram promovidos, via legislações, a precarização do trabalho e a quase impossibilidade de que os trabalhadores tenham acesso, na velhice, à Previdência Pública (Contrarreforma Trabalhista e Contrarreforma Previdenciária, respectivamente). Como se isso não bastasse, o governo Michel Temer, em articulação com o Congresso Nacional, sancionou a Emenda Constitucional nº 95, que congela “por 20 anos o gasto público destinado a direitos sociais fundamentais como Saúde, Educação e Assistência Social” (Souza; Soares, 2019, p. 15).

Ora, se nesse período, as ações voltadas para o trabalho, previdência e assistência social foram flagrantemente danosas àqueles mais vulneráveis economicamente, por que razão as legislações sobre educação, nomeadamente a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Reforma do Ensino Médio) e a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular), haveriam de ser diferentes?

Como já mencionado, durante o processo de discussão da Base, as contribuições dos professores e pesquisadores brasileiros serviram apenas para compor um simulacro de participação popular (Mendes, 2020). Os principais, quiçá únicos, interlocutores desse processo junto ao Governo Federal, conforme constatado por Alves (2022), foram líderes empresariais do *Movimento Todos pela Educação* e do *Movimento pela Base*. Esses grupos, embora contem com a participação de alguns agentes públicos, são, majoritariamente, formados por representantes do setor privado, como a Fundação Lemann, a Fundação

Roberto Marinho, o Instituto Unibanco, o Itaú Educação e Trabalho, dentre outros<sup>2</sup>.

Talvez eu já não consiga nutrir a ingenuidade necessária para acreditar que um senhor, como o milionário Jorge Paulo Lemann, ou que grandes bancos privados, por exemplo, estejam profundamente preocupados com a educação pública do País, com a ascensão intelectual, social e econômica dos jovens que estão na zona rural e nas periferias das cidades e do poder.

Na verdade, sob os velhos/novos pretextos/promessas de “modernização do ensino”, “protagonismo juvenil”, “reforma curricular” e “educação para todos”, as legislações patrocinadas por esses grupos formalizam e, de alguma forma, instituem, mesmo tentando camuflar, a estratificação social de que o mercado não pode prescindir (Macedo, 2016). A pesquisadora Rosana Alves, em sua pesquisa de doutoramento, faz um alerta sobre “o uso retórico da reforma curricular como panaceia para uma ampla variedade de problemas educacionais e sociais” (Alves, 2022, p. 258). Esses problemas são deliberadamente sublimados às ideias de protagonismo e meritocracia, o que, obviamente, só pune os mais pobres, visto que *sempre* diante das adversidades e necessidade de sobrevivência, “o sujeito constrói para si o projeto possível” (Ramos, 2006, p. 247).

Na “elaboração” desse projeto por esses sujeitos, nem sempre haverá lugar para o esforço teórico, para a abstração intelectual, para a dedicação às artes, à filosofia, à literatura, às humanidades, especialmente quando a noção de competência, tema que não aprofundo neste trabalho, está ligada à falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si (Macedo, 2016).

---

<sup>2</sup> Disponível em <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 12 de dez de 2022.

## O ENSINO DE LITERATURA NAS TRINCHEIRAS

Tanto no período que antecedeu a promulgação da Base, quando no período posterior, inúmeros pesquisadores, das mais diversas áreas, promoveram um verdadeiro “levante” contra aquilo que julgaram retrocessos para a educação. Nesta seção, detenho-me aos principais apontamentos atinentes ao ensino de literatura.

Primeiramente, ao fazermos a crítica sobre o ensino de literatura, é necessário que tenhamos, como almejo neste trabalho, uma visão holística sobre os processos que subjazem à prática docente nas salas de aula, como as legislações e os arranjos sociais, por exemplo. Sobre a ampliação desse debate, a professora Maria Amélia Dalvi tem sido uma das vozes mais proeminentes. A penetração da lógica neoliberal na educação, a crítica à pedagogia das competências (que tem como um dos corolários a fragilização do ensino de literatura), o ensino de literatura sob a perspectiva de formação humana, a defesa do papel histórico da Escola na transmissão do saber elaborado conceitualmente nos campos artístico, científico e filosófico têm sido alguns dos temas de seus escritos e conferências (Dalvi, 2019a, b, 2022).

Esses trabalhos nos “obrigam” a reconhecer que, para além do necessário e importante debate sobre as questões epistemológicas do ensino de literatura, é mister *conhecermos a e nos reconhecermos na* arena social que impacta diretamente o campo no qual estamos implicados: a literatura e seu ensino. Caso contrário, ao invés de um trabalho intelectual e socialmente comprometido, que cria, pela literatura, novos mundos e pensamentos, a atividade docente fica reduzida ao papel de um(a) “executor(a)” de tarefas idealizadas por outrem, em que a criação dá lugar à reprodução, à manutenção do estado das coisas. Seria, nessa hipótese, a abdicação do cuidado com a boniteza de sua prática (Freire, 2008).

Além da eminente professora, outros pesquisadores têm lutado nas trincheiras da academia. Portolomeos e Nepomuceno (2022) referem-se às contradições teóricas presentes na Base, na qual, segundo as autoras, é possível

observamos o diálogo com teorias mais produtivas no que tange às especificidades do texto literário até concepções meramente textualistas. As pesquisadoras criticam ainda a ausência de, pelo menos, referências bibliográficas que possam favorecer a compreensão das concepções teóricas assentes na Base, bem como colaborar para a formação docente. A subsunção da BNCC às demandas do mercado em detrimento das contribuições dos professores é outro ponto destacado pelas autoras.

Um dos resultados evidentes do distanciamento entre academia/escola e a concepção da Base, que ao que tudo indica, não foi uma falha, mas um método, é a ausência de adensamento teórico sobre o ensino de literatura. Cechinel (2019, p. 3) é assertivo na defesa do argumento de que “a BNCC não oferece um olhar precisamente teórico, conceitual ou formativo para o literário (...)”. Ou seja, o literário é só mais uma parte que integra o rol das competências que, por seu turno, estão fortemente vinculadas com o saber prático e têm certa aversão àquilo que não pode ser mensurado, quantificável ou posto à prova, como é o caso dos saberes e dos *sabores* literários.

Com essa visão de mundo/currículo, o ensino de literatura está fadado ao fracasso. Nem é necessário esperar para fazermos essa constatação, uma vez que a BNCC

já falhou, e falhou repetidas vezes, basta olhar para os momentos decisivos de século XX a fim de conhecer os efeitos produzidos por uma racionalidade reduzida ao signo do produtivismo, da técnica, da competição e, portanto, da violência do *salve-se quem puder* (Cechinel, 2019, p. 12, grifo do autor).

Não é necessário muito esforço para saber quem costuma perder nessa “selva” emulada pela racionalidade da performance e da competição. Nela alguns têm todas as condições materiais para seguirem “caçando” seus sonhos, enquanto para tantos outros a preocupação primeira é não ser abatido pela pobreza, pelo abandono, pela violência, pela ação ou omissão do estado. Nesse cenário, que infelizmente não é hipotético na realidade brasileira, será um conjunto de legislações, que promete “a modernização do ensino” e aposta no

“protagonismo juvenil” que promoverá a ascensão em todas as instâncias dos estudantes da escola pública?

É evidente que não. Primeiro porque nem sempre aquilo que é precário é denunciado. Pelo contrário, às vezes é celebrado, como pontuei em outro trabalho (Mendes, 2022), por meio da crítica a uma reportagem do programa Fantástico. Nela há uma clara celebração da “história de superação” de um menino paraense, que precisou se equilibrar numa árvore para melhorar seu sinal de Internet e pudesse, assim, acompanhar as aulas durante a pandemia do Covid-19. Como, em uma sociedade desigual que celebra, promove e incentiva a meritocracia esvaziada de contexto, aquilo que não corresponde a uma necessidade imediata ou que não se propõe a ser “útil”, como é o caso da literatura, pode vir a ser uma prioridade ou, pelo menos, ter reconhecida a sua importância na formação humana?

Segundo porque, diante da possibilidade de escolha a quem não tem o que escolher, da sempre urgente necessidade de subsistir e da “culpa original” por não ter recursos, a miséria material afasta os sujeitos da riqueza imaterial, das coisas “inúteis”. Isso dificulta, por exemplo, o gesto de interrupção, a suspensão dos automatismos, a aprendizagem na lentidão (Larrosa, 2002) que a literatura reivindica. Será sempre mais difícil convencer jovens estudantes que vivem em vulnerabilidade econômica, com demandas tão mais urgentes, de que eles precisam de Clarice, Sophia, Machado, Firmina, Evaristo, Florbela, mãe, Itamar e tantos autores e autoras que nos fazem olhar para o mundo, para nós e para os outros sob múltiplas, ricas e, às vezes, desconcertantes perspectivas.

Esse desconcerto catártico que precisa ser vivenciado pelos estudantes, via literatura, vai na contramão do que é apregoado não só nos documentos oficiais que balizam a educação brasileira, mas também na visão de mundo que rege a sociedade, profunda e patologicamente imediatista e presa ao cotidiano. A catarse aqui considerada é de matiz gramsciana e nas palavras de Saviani (2015, p. 194) corresponde à “ascensão do em-si ao para-si. Da cotidianidade para as formas elaboradas, do homem disperso nas condições da cotidianidade para a sua integração, o seu pertencimento ao gênero humano”.

A catarse, portanto, tem a ver com deslocamento, crescimento, superação do que é ordinário, algo que vai muito além do que “apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais (...) [ou] fruir manifestações artísticas (...)” (Brasil, 2017, p. 488). A pesquisadora Nathalia Fontes, em sua dissertação de mestrado, aponta que para o campo artístico, do qual a literatura é parte na BNCC,

a arte é vista apenas como fonte de prazer. Essa noção de que as manifestações artísticas estão ligadas ao divertimento e ao contentamento usurpa a concepção de arte como forma de conhecimento específico que pode levar à catarse. Consideramos essa abordagem equivocada, porque negligencia o conhecimento teórico da literatura e nega a compreensão de que o conhecimento artístico literário tem suas especificidades, impedindo a catarse, que é o momento de ascensão intelectual, ou seja, o aluno continua com seu conhecimento cotidiano e imediatista dentro da escola (Fontes, 2018, p. 98-99).

A leitura literária apresentada aos jovens como fonte de prazer e deleite pode até seduzi-los no primeiro momento, no entanto, quando esse prazer nunca é sentido, os efeitos são contraproducentes (Petit, 2020). Talvez a promessa de aprendizado, de ampliação do olhar, da constatação da nossa condição humana com todos os seus limites e possibilidades, com todos os horrores e belezas que cercam a existência, seja, além de mais honesta, um caminho mais promissor para a leitura literária na escola.

De modo geral, o levante promovido pelos pesquisadores reivindica um lugar para o ensino de literatura na BNCC. Um lugar que: (i) vá além da simplificação textualista; (ii) reconheça o papel histórico da Escola e da literatura na formação humana; (iii) não rivalize com o conhecimento “prático”, ou a ele esteja subsumido; (iv) problematize o mundo para transformá-lo; (v) favoreça a ascensão intelectual de todos os estudantes, independentemente de sua condição econômica; (vi) desponte para a superação da “racionalidade” que privilegia o produtivismo, o utilitarismo e a competição desenfreada e (vii) faça florescer nos estudantes a consciência de pertencimento ao gênero humano.

A despeito de (e talvez por conta de) todos os problemas sociais e das fragilidades das legislações que balizam a educação e que impactam negativamente o ensino de literatura, rotas alternativas têm sido pensadas. Por “sorte”, ou por mania de querer (re)existir, pesquisadores têm exercitado a esperança utópica (Freire, 1981), que além de denunciar os problemas, anuncia possibilidades que os contornem ou, ainda melhor, os superem.

## O ENSINO DE LITERATURA NAS FRINCHAS

As fragilidades da BNCC para o ensino de literatura, elencadas na seção anterior, não são e nunca foram a “permissão” para inércia. Pelo contrário, as dificuldades têm mostrado que é cada vez mais premente o exercício da utopia esperançosa, que se recusa a acreditar no futuro pré-fabricado, alheio à ação consciente dos seres humanos (Freire, 1981).

Amorim e Silva (2019), por exemplo, trazem contribuições importantes para o ensino de literatura, que vão além da necessária crítica à BNCC. Os autores reconhecem tímidos avanços da Base, como “a necessidade de a escola trabalhar com as ditas literaturas ‘marginalizadas e de periferia’, de autoria africana, afro-brasileira, indígena e latina” (Amorim; Silva, 2019, p. 155, grifo dos autores).

A partir dessa contestação, criticam a ausência de maior rigor teórico para a definição com mais assertividade daquilo que a Base chama de “literatura periférico-marginal” (Brasil, 2017, p. 492). Embora possamos até inferir o seu significado, por se tratar de um documento oficial que se propõe a ser uma referência obrigatória para a elaboração dos currículos do País, a Base deveria aprofundar esse conceito.

Especialmente, como também pontuam Amorim e Silva (2019), por estarmos diante de um paradoxo: “como apontar para a necessidade do trabalho com as literaturas ‘marginalizadas e de periferia’, se a BNCC parece se colocar a serviço justamente da manutenção das desigualdades sociais?” (Amorim; Silva, 2019, p. 155, grifo dos autores).

Se por um lado, não podemos “dissolver” esse paradoxo, visto que é parte constitutiva da Base, por outro, podemos atuar nos seus interstícios. Podemos tirar partido da “literatura periférico-marginal” (Brasil, 2017, p. 492) para promover a leitura e a escrita literária de (re)existência. Amorim e Silva (2019), sem querer propor um passo a passo, apontam alguns encaminhamentos para o trabalho na escola com as literaturas ditas periféricas. Aqui apenas me refiro a um deles, que parece uma frincha importante e que, por vezes, não recebe a atenção devida.

O trabalho com a “literatura periférica” pode e deve ter alcance nas escolas privadas e públicas. Se nestas, encontra-se a maior parte das populações periféricas e o trabalho com a literatura pode agenciar suas identidades, naquelas, as vozes que têm, e sempre tiveram, a centralidade na história, podem exercitar, pela literatura, a alteridade, a empatia e a desaprendizagem de verdades cristalizadas (Amorim; Silva, 2019). E isto, a despeito dos problemas da Base, pode ser pensado a partir dela, obviamente, associada às contribuições teóricas dos estudiosos.

Outra frincha, que ousar apontar, não está diretamente ligada ao que é expresso textualmente na BNCC (mas com ela mantém intenso diálogo). Esse entrelugar tem a ver com a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pensado inicialmente para avaliar o desempenho escolar dos estudantes que concluíam o Ensino Médio, mas que hoje é requisito para o ingresso em muitas universidades públicas do Brasil.

Considerando que a BNCC é uma referência para a elaboração de currículos e que testes e exames como o ENEM “têm estruturado estratégias de conformação dos currículos do ensino secundário em Portugal e do Ensino Médio no Brasil (...)” (Guimarães; Morgado, 2016, p. 388), é inegável a força desse exame, que pode “definir” o futuro dos jovens estudantes. Da mesma forma, é flagrante que a maneira como a literatura é abordada no ENEM: “a literatura enquanto leitura [mais] do que a literatura enquanto aprendizagem cultural” (Luft, 2019, p. 144), o que tende a fragilizar a formação de leitores literários.

E se, a pretexto de se “estudar para o ENEM”, ações voltadas para a promoção da leitura literária, que inclui o ensino, fossem desenvolvidas na

escola e fora dela? E se o texto literário estivesse presente de forma orgânica no ENEM, com a prévia recomendação de leituras? Seria isso possível em um exame de larga escala? Meu exercício de esperança utópica (Freire, 1981) me obriga a dizer que sim, com a plena consciência de que que isso não seria a solução para os problemas e contradições que sempre insistirão em existir.

Com a consciência também de que a recomendação de leituras para a realização de exames para acesso às universidades não é uma novidade ou algo disruptivo. Na verdade, muitas universidades públicas estaduais têm se utilizado desse expediente como, por exemplo, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O que acontece é que essa escolha que as universidades estaduais bravamente fazem não combina com um exame de larga escala como o ENEM, que tende a homogeneizar o conhecimento e ignorar as questões regionais, como a literatura e a história de uma determinada cidade.

Também tenho a clareza de que uma experiência literária jamais “caberá” em questões de múltipla escolha, nem precisa. A questão não é essa, mas exatamente operar nessas contradições para promover a leitura literária por meio de ações que podem, inclusive, favorecer a integração das universidades com a comunidade. No Campus Caxias da UEMA, por exemplo, em virtude da recomendação da obra *Cazuza*, do escritor maranhense Viriato Corrêa, para a realização do vestibular 2023, acadêmicas do curso de Letras realizaram um minicurso aberto à comunidade sobre o livro<sup>3</sup>. Uma discussão sobre a obra pode servir para expandir e aprofundar os sentidos construídos, afinal de contas, uma leitura pode até ser solitária, mas sua interpretação será sempre solidária (Cosson, 2019).

Em ação semelhante, em virtude da recomendação da obra *Uma janela em Copacabana*, de Luiz Alfredo Garcia-Roza, para a realização do exame de Redação do Vestibular 2022, da UERJ, a TV UERJ, em seu canal do YouTube, exibiu uma “palestra”<sup>4</sup> sobre a obra. Na verdade, a curta e primorosa descrição

<sup>3</sup><https://www.uema.br/2022/07/minicurso-sobre-livro-cazuza-de-viriato-correa-e-realizado-no-campus-caxias/>. Acesso em: 14 de dez de 2022.

<sup>4</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=0UOyv6\\_d3YU&t=2339s](https://www.youtube.com/watch?v=0UOyv6_d3YU&t=2339s). Acesso em 14 de dez de 2022.

do vídeo<sup>5</sup> deixa bem evidente a proposta do evento, “abrir janelas”. O vídeo exibe uma rica, profunda e, ao mesmo tempo, leve, exposição sobre a obra em questão, desenvolvida por Felipe Mansur, professor da UERJ. O vídeo foi exibido ao vivo e contou com a participação de muitos estudantes, tanto de forma síncrona quanto assíncrona. Eis aqui mais um excelente exemplo de promoção da leitura literária que aproxima academia e comunidade. E se ações dessa natureza, a pretexto de estudo para o ENEM, pudessem ser realizadas no Brasil inteiro?

Essas atividades em torno do texto literário só foram idealizadas por conta das recomendações de obras feitas pelas universidades para a realização de suas provas de acesso. Além dessas ações, certamente tantas outras foram realizadas nas escolas espalhadas pelo País e em outros espaços. E, muito possivelmente, no trabalho de “preparação” realizado a longo prazo, pelo menos um ano, muitos vestibulandos tornaram-se leitores, muitas sementes foram semeadas, muitas janelas foram abertas.

Se exames como o ENEM têm grande impacto na elaboração dos currículos (Guimarães; Morgado, 2016), por que não, pensando na valorização da leitura literária, incluir a literatura de forma orgânica (com a recomendação de obras) no ENEM e, por consequência, nos currículos? Ainda que a ideia, a princípio, possa parecer inconcebível, é bom nos lembrarmos de que nas escolas públicas contamos com as obras do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)<sup>6</sup>. Meu argumento é de que os exames do ENEM estejam vinculados ao PNLD literário.

Essa seria uma primeira etapa, a garantia dessa vinculação. Em seguida, um trabalho coletivo de professores e pesquisadores do País definiria os critérios para indicação das obras já pertencentes ao Plano, ou seja, que já

---

<sup>5</sup>Nesta palestra o professor Felipe Mansur abre as janelas para a obra de Luiz Alfredo Garcia-Roza que motivará a redação do exame único do vestibular.

<sup>6</sup>O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20do%20Pa%C3%ADs.> Acesso em 14 de dez de 2022

passaram por uma curadoria, diga-se de passagem, muito boa em meu entendimento, com grande variedade de autores e gêneros. Desse modo, as escolas receberiam além dos acervos escolhidos por seus professores, as obras indicadas para a realização do ENEM para um ciclo de três anos, em consonância com a periodicidade do Programa.

Claro que, com essa proposta, outros problemas surgiriam, como por exemplo, a possível priorização no ensino médio das obras indicadas para o ENEM, além das disputas em torno dessas escolhas, provavelmente, mediadas por um intenso *lobby* das editoras. Por outro lado, com a garantia de acesso aos acervos e já com o conhecimento sobre quais seriam as obras indicadas para os próximos três anos, muitas ações em torno da leitura literária poderiam ser realizadas por professores, escritores, bibliotecários, editores, estudantes, dentre outros agentes. Estas ações não necessariamente seriam de “preparação” para uma prova, mas sim de formação de leitores, formação humana.

Essa proposta incompleta, certamente, tem seus problemas. Por muito tempo as obras indicadas para a realização das provas de vestibular foram chamadas, injustamente, de leituras *obrigatórias*. A palavra em si já carrega um ranço de *cansaço* e *coerção*. Além disso, existem, e sempre existirão, críticas em relação aos critérios de escolha das obras. Para cada obra selecionada há sempre tantas outras preteridas. Apesar de tudo isso, penso que a vinculação do ENEM ao PNLD possa ser uma frincha interessante para a promoção da leitura literária na escola, que demandará grande esforço coletivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de literatura deve sempre ocupar o lugar que lhe é devido na formação humana das crianças, jovens e adultos. A realidade social contemporânea, muito comprometida e adoecida com o efêmero, com a competição, com o que pode ser consumido de forma instantânea, com as metas inalcançáveis, com o *conhecimento útil*, costuma rechaçar atividades

*sem utilidade* que demandam grande investimento de tempo e energia. Por essa razão, a literatura continua em perigo (Todorov, 2014), vide o processo de elaboração e o resultado da BNCC para o ensino de literatura.

Apesar disso, e por conta disso, muitos docentes têm trabalhado em suas salas de aula e pensado em rotas alternativas para responder à questão que move todos os professores de literatura: “*como é que posso ensinar aos outros aquilo que a experiência do literário ensinou a mim?*” (Ceia, 2002, p. 21, grifo do autor). Se para levar a cabo essa missão for necessário lutar nas trincheiras e ocupar os interstícios daquilo que criticamos, como a BNCC e os exames de larga escala, assim continuaremos, sempre na esperança de que a literatura, via aprendizagem na lentidão (Larrosa, 2002), colabore para a transformação da vida individual e coletiva.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rosana Maria de Souza. *Na arena das reformas educacionais: as experiências legislativas de elaboração da BNCC e outros esforços para (re)inventar a escola (2014-2018)*. 2022. 316 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

AMORIM, Marcel Alvaro De; SILVA, Tiago Cavalcante Da. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. In: AMORIM, MARCEL ALVARO DE; GERHARDT, ANA FLÁVIA LOPES MAGELA (Org.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 153-179.

Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/333951734\\_O\\_ENSINO\\_DE\\_LITERATURAS\\_NA\\_BNCC\\_DISCURSOS\\_E\\_REEXISTENCIAS\\_POSSIVEIS](https://www.researchgate.net/publication/333951734_O_ENSINO_DE_LITERATURAS_NA_BNCC_DISCURSOS_E_REEXISTENCIAS_POSSIVEIS). Acesso em: 20 maio 2021.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: DF. *Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica.*, 2017.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, ANTONIO. *Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CECHINEL, André. Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 4, p. e86216, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000400609&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000400609&tlng=pt). Acesso em: 12 dez. 2022.

CEIA, Carlos. *O que é ser professor de literatura?* Lisboa: Colibri, 2002.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. *Revista Desenredo*, v. 15, n. 2, p. 283-300, 2019a. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/9900>. Acesso em: 20 maio 2020.

DALVI, Maria Amélia. Um clássico sobre educação literária: “O direito à literatura”, de Antonio Candido. *Via Atlântica*, n. 35, p. 221-234, 2019b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/154687>. Acesso em: 28 abr. 2021.

DALVI, Maria Amélia. *V Jornada de Literatura e Educação - YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ax3lodFSzXE&t=3098s>. Acesso em: 12 dez. 2022.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Crime e castigo*. Tradução Paulo Bezerra. 7. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

FONTES, Nathalia Soares. *A literatura na base nacional comum curricular: o ensino literário e a humanização do indivíduo*. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Edilene Rocha; MORGADO, José Carlos. Currículo e avaliação: os testes estandardizados. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, v. 32, n. 2, p. 373, 21 ago. 2016. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/67197>. Acesso em: 20 maio 2020.

LARROSA, Jorge. A novela pedagógica e a pedagogização da novela. In: LARROSA, JORGE. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 117-138.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002 Tradução João Wanderley Geraldi. . Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 27 maio 2020.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. A abordagem da Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise das provas de 2017 e 2018. *Muitas Vozes*, v. 8, n. 2, p. 132-145, 2019. Disponível em:

<https://www.revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/14147>. Acesso em: 8 mar. 2022.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, v. 32, n. 2, p. 45-68, jun. 2016. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982016000200045&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200045&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 12 dez. 2022.

MENDES, Nataniel. BNCC e o professor de literatura: água que corre entre pedras. *Revista Teias*, v. 21, n. 63, p. 135-147, 2020. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53725>. Acesso em: 15 dez. 2020.

MENDES, Nataniel. Um menino, uma árvore: representações sociais e repercussões para o ensino de literatura. *Revista Letras Raras*, v. 11, n. 1, p. 219-235, 31 mar. 2022. Disponível em:

<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/2264>. Acesso em: 27 set. 2022.

PETIT, Michèle. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural na atualidade*. Tradução José Alfaro. Matosinhos: Fatoria K de Livros, 2020.

PORTOLOMEOS, Andrea; NEPOMUCENO, Susana Vieira Rismo. O ensino da leitura literária na escola básica: perspectivas e desafios a partir da BNCC. *Linha D'Água*, v. 35, n. 1, p. 4-20, 21 mar. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185083>. Acesso em: 4 nov. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARAMAGO, José. *As intermitências da morte*. Lisboa: Porto Editora, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani - Entrevistado Dermeval Saviani. *Crítica Educativa*, [Entrevista concedida a] Marcos Francisco Martins e Mario Mariano Ruiz Cardoso. v. 1, n. 1, p. 163, 12 out. 2015. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/29>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SOUZA, Giselle; SOARES, Morena Gomes Marques. Contrarreformas e Recuo Civilizatório: Um Breve Balanço Do Governo Temer. *SER Social*, v. 21, n. 44, p. 11-28, 13 mar. 2019. Disponível em: [http://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/23478](http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/23478). Acesso em: 7 dez. 2022.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. 5. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

**Recebido em: 23/08/2023**

**Aprovado em: 05/10/2023**

**Publicado em: 23/11/2023**