

PELOS MEANDROS DA BNCC E DO FAZER PEDAGÓGICO

Ceres Ferreira Carneiro¹
Felipe Bastos Mansur²

Resumo

Em nossas práticas, enquanto coordenadores de distintos Projetos que desenvolvemos junto a alunos do curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), nos vimos diante da necessidade de refletir sobre como e se a Base Nacional Curricular (BNCC) é um documento imprescindível para sustentar o desenvolvimento de nossos projetos PRODOCÊNCIA. Trazemos, assim, uma discussão a respeito de como o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura nas Escolas, tal qual como comparecem na Base, contribuem (ou não) para o que nós entendemos como relevante, especialmente, ao que diz respeito aos nossos Projetos em desenvolvimento, para o fazer pedagógico de professores de Língua Portuguesa e de Literatura da Escola Básica.

Palavras-chave: BNCC; Ensino de Língua Portuguesa; Ensino de Literatura.

¹ Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, é Professora Adjunta do Departamento Estudos de Linguagem e do Programa de pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordena projeto em formação docente, vinculado ao PRODOCÊNCIA-UERJ, e projeto de extensão, vinculado ao DEPEXT/UERJ. Integra o grupo de pesquisa MiDi - Mídia e Discurso (CNPq), e debruça-se sobre os seguintes temas de interesse: Análise do Discurso; Mídia; Feminino. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7431-3881>. E-mail: cerescarneiro@gmail.com

² Graduado em Letras pela UFJF (2005), com mestrado em Literatura Brasileira pela UFF (2006) e doutorado em Literatura Comparada pela UERJ (2011). Atua como professor do Ensino Básico e Superior desde 2005, tendo pertencido ao corpo docente da UFJF, UFRJ e UFF, além de instituições particulares. Atualmente é Professor Adjunto de Teoria da Literatura do Instituto de Letras da UERJ, onde exerce, desde setembro de 2020, o cargo de Coordenador de Graduação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6093-7725>. E-mail: felipebmansur@gmail.com.

THROUGH THE BNCC AND THE PEDAGOGICAL MEANDERINGS

Abstract

In our practices, as coordinators of different projects developed with the students of graduation in Language Arts at the University of the State of Rio de Janeiro (UERJ), we came across the necessity to reflect on how and whether the Brazilian Common Core State Standards (BNCC) is an essential document to sustain the development of our teaching incentive projects (PRODOCENCIA). Therefore, we bring a discussion about how the teaching of the Portuguese language and literature in schools, as they mentioned in the BNCC, contributes or not to what we understand as relevant to the way that the teacher teaches Portuguese and its literature in elementary school, particularly with regards to our projects under development.

Keywords: BNCC; Literature teaching; Portuguese teaching.

POR LOS MEANDROS DE LA BNCC Y DEL HACER PEDAGÓGICO

Resumen

En nuestras prácticas, como coordinadores de distintos Proyectos que desarrollamos con los estudiantes del curso de Licenciatura - formación de profesores - en Letras de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro (UERJ), se nos presentó la necesidad de reflexionar sobre cómo y si la Base Nacional Común Curricular (BNCC) - normativa curricular brasileña - es un documento imprescindible para sostener el desarrollo de nuestros proyectos PRODOCENCIA. Así pues, promovemos una discusión respecto de como la enseñanza de Lengua Portuguesa y de Literatura en las escuelas, tal como se muestran en la BNCC, contribuyen (o no) para lo que comprendemos como

relevante, especialmente, en lo que se refiere a nuestros Proyectos en desarrollo, para la práctica pedagógica de profesores de Lengua Portuguesa y de Literatura en la Educación Básica brasileña.

Palabras clave: BNCC; Enseñanza de literatura; Enseñanza de la lengua portuguesa.

INTRODUÇÃO

Enquanto professores do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), coordenamos, cada um de nós, projetos junto ao Programa PRODOCÊNCIA, o que nos impôs a necessidade de discutirmos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse “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” (2022), segundo nos diz o próprio Portal do Ministério da Educação . Entretanto, conforme mencionamos na epígrafe, observamos que os “caminhos” que levaram à BNCC são “estranhos, tortuosos, às vezes difíceis”, justamente porque diferentes gestos desencadearam diferentes entendimentos sobre o “processo” de sua construção.

Diante do embate que ainda se dá em torno da Base e do trajeto que precisamos percorrer para atender às propostas de nossos respectivos projetos, convidamos professores de línguas e de literatura da Escola Básica, assim como da graduação e pós-graduação de Letras e da Pedagogia, para ministrarem palestras a respeito da BNCC. Esses encontros tornaram-se o ponto de partida para as reflexões que sustentarão nossas ações e dos nossos bolsistas no trabalho junto ao Programa PRODOCÊNCIA.

Como desdobramento desses eventos ocorridos, entre os meses de setembro e outubro de 2022, no Instituto de Letras, do campus Maracanã da UERJ, convidamos outros professores para se juntar a nós para trilhar os meandros da BNCC. Ao participar desse Dossiê Temático, cada um dos autores nos apresenta distintos gestos analíticos a respeito de todo o processo que levou

à redação do documento final, acima mencionado, que se propõe a definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” para “todos os alunos” (Portal do MEC, 2022) inseridos na Escola Básica de todo o Brasil, assim como sua interpretação diante do quadro do ensino no país na área de linguagens.

A nós, caberá apresentar, aqui, nossos projetos, indicando, sobremaneira, como a BNCC interfere na construção do fazer pedagógico, logo, no processo de formação dos professores, em nosso caso, de Línguas e de Literatura e nas suas consequentes práticas em sala de aula.

O arquivo/repositório de material didático adaptado e a BNCC

A proposta que direciona o projeto denominado *Discursos em análise: o uso da mídia digital na constituição de arquivo/repositório de material didático adaptado* é, justamente, constituir, a partir dos discursos materializados na mídia digital, um arquivo/repositório, que possa ser acessado pelos professores da Escola Básica, durante a preparação de suas aulas, e utilizado como material didático, pois, conforme nos aponta Couto Junior “seria interessante que as experiências dos sujeitos com os diferentes meios midiáticos fossem compartilhadas, sendo reconhecidas e vivenciadas também na escola” (2013, pp 131/2). Pretendemos, com isso, propiciar aos graduandos do Curso de Letras, da UERJ, a oportunidade de criar um arquivo/repositório digital a partir das análises de discursos, em circulação na/pela mídia digital, que possam originar material didático adaptado, a ser utilizado em sala de aula por professores de línguas da Escola Básica. Entendemos que as práticas educativas devam se amparar em “novos enfoques pedagógicos que visem um consumo cultural crítico e que possibilitem a criação de estratégias de uso destes meios para fins emancipatórios e libertadores” (OROFINO, on-line, apud COUTO JUNIOR, 2013, p. 132).

O corpo docente do Instituto de Letras da UERJ, é, há muito, comprometimento com a formação de professores de línguas (materna e estrangeira) e de Literatura. O Departamento de Estudos da Linguagem, em

especial, além de propor reflexões sobre a língua e a linguagem humana, em suas diferentes perspectivas teóricas, propõe discussões (em suas disciplinas e em diferentes projetos vigentes) que contribuem para a formação dos futuros professores.

Apoiamo-nos no princípio de que “a leitura, tanto quanto à escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s)” e de que há “múltiplos e variados modos de leitura” (ORLANDI, 2000, p. 8) do que pode ser trabalhado em sala de aula, então, ao apresentar uma perspectiva outra sobre a preparação do material didático, amparado, exclusivamente, nos discursos formulados e em circulação na/pela mídia digital, voltamo-nos não só para os estudos do discurso, enquanto materialidade linguística, mas também para a formação docente, atendendo, pois, aos interesses institucionais.

É sabido que as atividades extracurriculares causam impacto positivo no desenvolvimento do alunado, propiciando a ele o contato com leituras e práticas não previstas pela grade curricular obrigatória. Os graduandos envolvidos no processo de constituição, formulação e circulação desse arquivo/repositório terão a oportunidade de i) acessar as teorias do discurso e da mídia digital, além daquelas relacionadas à formação e à prática pedagógica; ii) verificar como discursos em circulação na internet, materializados em memes, charges, tirinhas, cartuns, posts, podem ser tornar um importante arquivo/repositório de material didático adaptado ao ensino de línguas; iii) compreenderem como se dá o processo de constituição de material didático adaptado e iv) se debruçarem sobre a BNCC no que tange ao ensino de línguas.

Atuamos, para tanto, com graduandos do Curso de Letras interessados em ir além do aprendizado oferecido pelas disciplinas obrigatórias da grade curricular, buscando alternativas de saber complementar que aprimorem seu conhecimento e os capacitem ainda mais para a vida profissional, visto que um dos objetivos do Curso é “formar professores para atuar em estabelecimentos de ensino”. As atividades extracurriculares, ressaltamos, “são experiências que compõem a trajetória acadêmica” e fazem “parte da construção de uma

experiência universitária” (SANTOS FILHO; JACINTO, 2021, p. 384), por isso a importância de propiciá-las.

Por considerarmos que “as aulas não devem ser elaboradas de modo simplesmente a repassar informações, mas devem despertar o interesse do educando sobre determinado tema, tornando, assim, a aula mais interessante e dinâmica possível” (CAMARGO; FELIX; LINCK, 2019, p. 237), temos como propósito preparar os graduandos para a elaboração de material didático adaptado, e também de facilitar o trabalho dos professores dos Ensinos Fundamental II e Médio, durante a preparação de suas aulas, levando em conta o que seria instigante para seus alunos, trazendo à luz, a possibilidade de um método de ensino voltado ao processo de aprendizagem que escape de uma “não-relação com o inesperado, o múltiplo, o diferente (ORLANDI, 2000, p. 39).

Como nos lembra Oliveira (2009), “as exigências da contemporaneidade inauguram novas relações entre trabalho, ciência, tecnologia e educação” (p. 33). É salutar, portanto, que, em um Curso voltado à formação de professores, estejamos atentos a estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos discentes, facilitando a sua reflexão sobre a prática docente e o aprendizado pela experiência (GARCIA, 1999). Não é mais uma opção no processo de ensino-aprendizagem escapar das novas tecnologias, nem do mundo digital, o que nos leva à necessidade de integrar a experiência do professor com os recursos midiáticos digitais disponíveis na *internet*, afinal, é previsto pela Base Nacional Comum Curricular que todos os atores envolvidos no fazer pedagógico sejam capazes de

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. (BNCC, 2018)

O saber como ensinar ou o conhecimento didático-pedagógico, entendemos, não têm como serem apartados do meio digital, pois, os recursos tecnológicos tornaram-se um dos núcleos do conhecimento profissional

docente, amparando seu fazer profissional. O fato de a sociedade atual estar imersa no mundo virtual, nos impõe, enquanto professores de um curso de Licenciatura em Letras, apresentar, por exemplo, alternativas de bom uso das materialidades linguísticas, em circulação na/pela mídia digital, aos alunos. Chalhub, Janoário e Silva (2019) consideram que a tecnologia

é mais do que questão instrumental e técnica, é potencializadora de processo de aprendizagem, necessitando de profissionais que desenvolvam práticas cooperativas com construção coletiva do conhecimento utilizando ferramenta de acesso livre. As tecnologias da informação e comunicação (TIC) impulsionaram a criação de novos espaços para agregação, organização e compartilhamento de informações, aumentando a democratização da comunicação (p. 183).

Nosso trabalho, em andamento, diz respeito, portanto a esse necessário olhar mais atento sobre o que circula na mídia digital e como esses discursos, em circulação, podem contribuir para a preparação de um material didático rico, plural, diversificado e capaz de instigar os alunos ao debate, pois, temos que “a utilização do som”, da “imagem” e “a convivência com as linguagens artificiais podem nos apontar para inserção no universo simbólico [...]” (ORLANDI, 2000, p. 40). Nas palavras de Santos e Andrade (2010), o material didático é um “sistema ou meio que tenha a intenção de apoiar a atividade pedagógica” desde que “sua concepção” esteja “estritamente ligada à transposição didática dos conhecimentos sistematizados e definidos no planejamento didático” (p. 54) e, ao estabelecido, complementamos, ainda que em linhas gerais, pela BNCC. Ao consideramos que a BNCC “procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia (BNCC, 2018, p. 70), trazemos memes, charges, cartuns, tirinhas, posts para compor nosso arquivo/repositório.

Tratamos tais materialidades linguísticas como discurso por entender que em cada formulação disponível na *web* precisamos observar a relação entre língua e ideologia (PÊCHEUX, [1969] 2014). A noção de arquivo para a Análise do Discurso, destacamos, extrapola a de um conjunto de “documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”, se constituindo como “um

espaço polêmico das maneiras de ler (PÊCHEUX, 2014a, p. 59). Já o termo “repositório”, esclarecemos, se adere ao “arquivo” por se tratar de uma terminologia comumente empregada pelos teóricos da Educação ao se referirem a esse lugar (virtual) que agrega “materiais desenvolvidos (...) em um único sistema que permite busca, seleção, uso e reuso” (CHALHUB, 2015, p. 50).

Não nos reduziremos, portanto, a recortar e colar o que se apresenta para nós, mas transformar o material empírico coletado em um *corpus* analítico. As atividades propostas perpassarão, obrigatoriamente, pela análise dos discursos em circulação na/pela mídia digital que, em alguma medida, possam colaborar para a preparação de material didático adaptado, a partir do previsto pela BNCC, para auxiliar a ação dos professores de línguas da Escola Básica. E, aqui, entendemos nos deparar com um lugar de tensão, considerando a

disputa pelo saber sistematizado, [...] sobre as escolhas relativas ao “quanto”, “quando”, “o que” e “como” ensinar”, que se configuram “nas formas de seleção, organização e seriação dos conteúdos do Ensino, bem como das práticas pedagógicas requeridas para a implantação de tais decisões. (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 2)

Nenhum processo de constituição de arquivo escapa de um “jogo de forças que atua” nas suas bordas, “selecionando o que pode ou deve entrar e excluindo o que não pode ou não deve” (MITTMANN, 2015, p. 352), e, em se tratando de um arquivo/repositório voltado à seleção de material didático adaptado, diríamos que o jogo de forças é potencializado, pois, antes de tudo precisamos compreender como e em que medida a BNCC orientará o processo de constituição e seleção do que comporá nosso repositório.

Como nos traz Saviani (2016), em consonância com a Base Nacional Comum Curricular devemos “considerar com toda a atenção e cuidado o problema do conteúdo da educação a ser desenvolvido no âmbito de todo o sistema de ensino. Está em causa, aqui, a questão do trabalho pedagógico” em relação ao “sentido do conceito de trabalho como princípio educativo” (p. 81). Sendo o foco de nosso pretense arquivo/repositório de material didático adaptado, propiciar uma alternativa a mais para que os professores da Escola Básica

dinamizem suas aulas, tornando-as mais atrativas com o uso de imagens atreladas a textos curtos, característicos de memes, charges, tirinhas, cartuns, posts etc., entendemos estar relacionando esses “documentos” ao previsto pela Base:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das **práticas de linguagem** ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) (BNCC, 2018, p. 71).

Nossa discussão, aqui, recai, justamente, é importante ressaltar, sobre o uso de discursos produzidos na/pela mídia digital pelos professores em seus fazeres pedagógicos e como tal uso é imperativo para se refletir sobre o ensino de línguas e as “práticas de linguagem” (grifo nosso na citação acima), na atualidade, na formação social brasileira. Nesse artigo, portanto, nos debruçamos, estritamente, a refletir sobre o que diz a BNCC sobre o uso das novas tecnologias nas práticas pedagógicas e não o que diz sobre os conteúdos pertinentes ao ensino de línguas.

Estamos despertando, assim, sobre a necessidade de os professores conhecerem metodologias que façam uso dos recursos tecnológicos e de reverem suas posturas frente a esse mundo digitalizado. Segundo Dias (2016), “o digital produziu uma mudança na discursividade do mundo, (...) na forma dos relacionamentos de trabalho” (p. 9) e precisamos estar atentos a ela. As redes sociais, por exemplo, podem oferecer um sem-número de documentos sobre diversas questões que atendam a temas específicos previstos de serem abordados em sala de aula. Tais materialidades estão vagando pelo ciberespaço, esperando que professores, sobrecarregados pelo cotidiano da sala de aula, tenham tempo de capturá-los, analisá-los e inseri-los em seu planejamento. Afinal, as novas tecnologias devem ser entendidas “como ferramentas” que existem “para facilitar o trabalho de sala de aula” (DINIZ, 2009, p. 1).

Se por um lado, temos que os professores deverão se valer das novas tecnologias para ampliar seu repertório de coisas a fazer e para auxiliar e

mediar a discussão com seus alunos sobre a importância do uso dessas materialidades, em circulação no mundo digital, para se pensar a língua(gem); por outro lado, entendemos que, ao vivenciarem “experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos”, os estudantes estarão “vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos” (BNCC, 2018, p. 485). Assim, lidar com as novas tecnologias é mais do que uma necessidade dos atores envolvidos nas práticas pedagógicas, é uma reponsabilidade.

O ensino de literatura e o silêncio da BNCC

A literatura, enquanto disciplina institucionalizada nos currículos e programas pedagógicos, vive um momento de transformação decisivo. O processo, de fundo positivista, das reformas educacionais dos séculos passados, em que emergiu a necessidade da institucionalização do ensino de literatura, obedeceu aos parâmetros da formação dos indivíduos modernos, ou melhor, dos cidadãos da modernidade. A partir do século XIX, o cânone nacional começa a servir a um propósito político específico, o de universalizar certa concepção de Homem e de Nação em prol de uma determinada unidade política via literatura. Nas últimas décadas, esse projeto já fora revisitado e refundado algumas vezes, e alguns aspectos estruturais do ensino de literatura nunca foram realmente abandonados. Estudar tal processo, o da concepção da literatura como disciplina escolar, portanto, revela-se exercício importante em que se defrontam diferentes concepções de nação, cidadania e unidade política de uma sociedade. A BNCC, como parâmetro regulador do ensino no Brasil, ocuparia, assim, o lugar institucionalizado para essa discussão.

Ao longo das últimas décadas, como sabemos, as concepções teóricas e críticas em torno da literatura sofreram radicais transformações, evidenciando, ainda mais, o anacronismo de práticas e métodos já enraizados na prática pedagógica da disciplina, sobretudo na Educação Básica. A constante presença do biografismo, do determinismo histórico e de certa concepção nacionalista

dos estudos de literatura seguem como sombra de um edifício que há tempos revela-se inabitável.

Seria coerente, portanto, que os processos de formação curricular da literatura sofressem também uma série de correções e confrontos, tanto epistemológicos quanto ideológicos, capazes de questionar o ensino de literatura homogeneizado por todo o processo de modernização da vida intelectual do país. Desse modo, termos como *diferença*, *heterogeneidade*, *recalque*, *hegemonia*, *marginalização* e tantos outros entrariam, de fato, em cena, reivindicando uma diferente concepção de literatura capaz de reformular, também, a formação dos leitores e de especialistas na área fosse na escola, fosse nos cursos de Letras. Tal mudança, contudo, nunca ocorreu.

No entanto, sobretudo nos últimos dez anos, a discussão a respeito desse distanciamento, a saber, *entre o ensino de literatura e a formação de leitores literários* intensificou-se sobremaneira. É, pois, fundamental para o professor de literatura tornar-se consciente do embate existente entre *o papel institucionalizado do saber e o caráter libertário e paradoxal da experiência literária* na sua realidade pedagógica.

Esse local estranho ao literário, a escola, é objeto de interesse do espanhol Jorge Larrosa. Compreendida no âmbito escolar como parte integrante das *Linguagens*, a literatura carrega uma diferença substancial em relação às outras áreas que compõe esse quadro. Na verdade, o literário abarca leitura, escrita, oralidade e norma culta. Logo, condicionado à área de Linguagens, revela-se uma inconsistência na própria concepção dessa divisão. Afinal, a obra literária, sobretudo a moderna, largamente utilizada nas escolas, em muitos casos precisa ser pensada (e sentida) como resistência à *doxa* do lugar-comum. Como, portanto, condicionar à formação escolar uma expressão que nasce a partir do deslocamento de certa institucionalidade representada, dentre outros lugares e agentes, pela própria escola? Larrosa diz:

O que me interessa aqui é, justamente, insistir nessa radical impossibilidade de subordinação da literatura. Mas não tanto para manter a literatura separada da pedagogia, mas sim para explorar essa resistência à subordinação frente a uma concepção de logos pedagógico que seja capaz de incluir tensões e contradições

construtivas.” [...] a função da literatura consiste em violentar a linguagem trivial e fossilizada, violentando e questionando, ao mesmo tempo, as convenções que nos dão o mundo como algo já pensado e já dito, como algo evidente, como algo que se nos impõe sem reflexão.” (LARROSA, 2017, p.158) [...] “A diferença essencial estaria entre duas formas de logos pedagógico: o que faz pensar e o que transmite o já pensado, ambas as formas incluindo a literatura” (LARROSA, 2017, p. 158)

Recusar o “já pensado”, “o já dito” e explorar outro caminho de reflexão sobre a realidade, portanto, pode ser um caminho para se pensar o lugar da literatura na formação educacional. A partir disso, dessa concepção a respeito do literário, não há dimensão da linguagem que não seria também colocada sob reflexão. A leitura, a escrita, a oralidade e, até mesmo, as normas e convenções da língua participariam, evidentemente, desse caminho ao pensamento.

Em algumas obras (tanto literárias quanto não literárias), aprecia-se, de uma maneira quase material, a origem sensível da escrita e do pensamento, seu caráter de experiência, sua raiz num encontro com o que faz pensar, realizado sob tonalidades afetivas de uma grande delicadeza. E quando esse choque sensível relaciona-se com a memória de outras perplexidades, a escrita começa a nascer sob a forma de uma paixão talvez inútil, mas da qual já é impossível escapar. E surge aí a dificuldade para concluir de outra maneira que não seja retomando a perplexidade num outro nível. O que aconteceu, de permeio, foi uma intensificação da sensibilidade e uma modificação da tonalidade da experiência. Eu creio que aí, nessa intensificação da sensibilidade e nessa modificação da relação sensível com a experiência, é onde está a aprendizagem que podemos encontrar na literatura, pelo menos o que, de verdade, vale a pena. (LARROSA, 2017, p.160)

O caminho para se chegar ao que Larrosa chama de “novelização da escola” (LARROSA, 2017, p. 154), contudo, é longo e exige uma compreensão mais concreta do quadro atual do ensino e do caminho percorrido até aqui. Observar, historicamente, as mudanças em torno do ensino de literatura ajuda a entender o terreno difícil em que essa disciplina precisa caminhar para construir, enfim, uma determinada legitimidade pedagógica. As duas reformas desenvolvidas no período da Nova República, a dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e a recente *Base Nacional Comum Curricular*, tema deste dossiê, expõem muito bem essa tensão: em nenhuma delas o ensino de literatura é sistematizado ou submetido aos parâmetros do ensino da língua: em ambos os

documentos o literário é cercado por indicações vagas, em que, ao tentar se afastar de uma histórica função propedêutica da literatura na escola, pouco se contribui efetivamente para desenvolver seus fundamentos em torno da formação dos estudantes brasileiros. A pesquisa *Teoria da literatura e educação literária* pretende partir desse problema para compreender novas maneiras de se pensar o lugar do literário nas instituições de ensino seja na graduação, seja na escola.

Além da obra de Jorge Larrosa, essa tensão já está identificada de algum modo em algumas produções recentes, como a de Tzvetan Todorov, *A literatura em perigo* (2007), a de Terry Eagleton, *Depois da teoria* (2016), e, ainda que indiretamente, em Hans Ulrich Gumbrecht, com *Produção de presença* (2004). Por caminhos diferentes, esses autores indicam certo esgotamento da abordagem sobre o fenômeno literário centrada em aspectos muito rígidos de alguma “teoria”, como faz Eagleton e, especialmente, Todorov, assim como do domínio (e padronização) do método interpretativo-analítico, ignorando noções como o efeito estético e as práticas de leitura, como observa Gumbrecht.

Em *A literatura em perigo* (2007), Todorov salienta o risco de se condicionar o ensino de literatura ao próprio método de análise teórico, afastando a dimensão humanista da experiência da leitura literária. Ao repensar sua “biografia de leitor” (ROUXEL, 2013, p.67) e observar os exames de ensino na França, Todorov alerta a respeito do afastamento de certa expressão da condição humana inerente à experiência literária, já que “diferentemente dos discursos religiosos, morais ou políticos, ela [a literatura] não formula um sistema de preceitos; por essa razão, escapa às censuras que se exercem sobre as teses formuladas de forma literal” (TODOROV, p. 80). A experiência da leitura, em última instância, o que sustenta a existência de um livro de literatura, acaba sendo deixada de lado no processo pedagógico, cujo objetivo final não seria, afinal, o de formar “melhores” leitores de literatura, mas o de fornecer ao jovem leitor o conhecimento de certo vocabulário teórico, como *função poética* e *intertextualidade*, por exemplo, submetido, ao mesmo tempo, a uma superficial perspectiva histórica da produção literária do país.

Já Gumbrecht, sem se ater ao fenômeno literário exclusivamente, observa o privilégio das práticas de interpretação e produção de significados na história do pensamento ocidental. O que ele reivindica seria uma nova atenção à presença ou a um efeito de presença - o que precede a produção do significado. Em termos mais próximos à nossa pesquisa, Gumbrecht sedimenta o caminho para uma reflexão a respeito da leitura literária em relação mais profunda com nosso corpo e capaz de ampliar nosso imaginário.

Além disso, em um quadro cada vez mais crescente de precarização do ensino presencial - e todo o retrocesso que a ferramenta da educação virtual, quando usada indiscriminadamente, pode causar - Gumbrecht observava espantado, em um texto de quase vinte anos atrás, que “a nossa própria profissão de ensino, muito especificamente e em modos ainda não completamente compreendidos, sempre teve a ver com a presença real. Mas nada garante que continue assim. O futuro da presença necessita do nosso compromisso presente.” (GUMBRECHT, 2010: 163)

Na pesquisa, portanto, procuramos não apenas aprofundar nos pressupostos teóricos acerca dos problemas gerais identificados por tais autores, mas, também, relacioná-los ao quadro atual do ensino público no Brasil, especialmente no que se reserva à relevância e ao valor da literatura. Todos esses autores apontam dilemas presentes no trabalho com o literário a partir do que cada um identifica a respeito da crise de certa concepção de ensino determinada pelo método analítico (Todorov e Eagleton) e condicionada à prática da interpretação e da escrita do comentário (Gumbrecht) que balizam a educação literária por tanto tempo.

Para nós, interessa, ainda, a percepção de que permanece instável a ponte que ligaria a experiência literária ao conhecimento legitimado, isto é, estruturado com fins pedagógicos e voltado a uma formação intelectual universal. Retornando aos três teóricos, percebemos que Todorov aborda a desconsideração fria ao leitor promovida pelo trabalho da teoria (a mesma postura, portanto, de uma base historiográfica e canônica do passado que a nova crítica visava eliminar); Eagleton, por sua vez, acusa a teoria da literatura de ter se fechado em um discurso autofágico ou excessivamente superficial, em

que sua própria legitimidade é colocada em questão; e Gumbrecht observa o quanto o pensamento ocidental permanece estático diante do impasse da interpretação, a saber: do sentido como algo já dado, ausente da obra como fenômeno individualmente percebido.

A BNCC, contudo, não demonstra se preocupar com nenhuma dessas questões. No fundo, nem mesmo com a literatura parece haver qualquer interesse genuíno. De suas cerca de seiscentas páginas, somente *quatro* são dedicadas à literatura. Ignorada, ela se mantém aos modelos de ensino já existentes. No Ensino Fundamental, grosso modo, orientada pelos estudos de gênero, em especial as narrativas, e no Ensino Médio, segmento em que recebe a distinção como disciplina específica, vinculada aos exames de vestibular - e condicionada ao que deles se exige.

Contudo, desse silêncio, abrem-se, também, possibilidades novas. Se a literatura não tem o devido tratamento enquanto forma de expressão de possibilidades únicas na formação humana (CANDIDO, 1995), ela, por outro lado, não tem documentada na BNCC, como não tinha nos PCNs, o engessamento perigoso observado por Todorov na escola francesa, em que uma perspectiva teórica torna sufocante o trabalho com o literário. O projeto, portanto, tem se voltado às discussões crescentes sobre o tema dentro e fora do Brasil. Se, por décadas, o tópico ensino de literatura esteve concentrado na obra de alguns importantes pesquisadores brasileiros (os nomes de Regina Zilberman e de Marisa Lajolo se sobressaem claramente), hoje diversos programas de pós-graduação indicam o crescimento do interesse sobre tema tão importante para nossa profissão. Os artigos deste dossiê vêm para revelar o estado atual dessa discussão.

A nossa pesquisa, portanto, pretende trazer os alunos da graduação da Letras para a discussão a respeito de sua própria formação, na escola e na universidade, e de sua futura atividade docente na área. Além da análise de textos e de perspectivas teóricas, assim como a leitura dos documentos pedagógicos que orientam nossa profissão, deve-se, também, colher e investigar o material didático desenvolvido e implementado nas escolas atuais. A partir de determinados conceitos, é preciso pensar novos meios de construir

no ensino de literatura um processo realmente poderoso de se formar novos e melhores leitores. A “educação literária” é, pois, o caminho a ser explorado para que essa mudança efetivamente possa ocorrer, e para que o trabalho educacional com a literatura cumpra seu propósito: formar leitores de literatura. E observar os caminhos (e a alarmante falta deles) estipulados pela BNCC é parte fundamental da formação de um novo olhar sobre o ensino de literatura no Brasil.

Considerações, por ora, finais

Procuramos apresentar nossos diferentes projetos que lidam com a formação de professores, além do fazer pedagógico em aulas de línguas e de literatura, e como, em nossos percursos, enquanto coordenadores, precisamos lidar com os meandros da BNCC. Absolutamente, com isso, deixamos de entender a importância de que professores e alunos, em todas as instâncias, devam questionar constantemente a relevância do documento (BNCC) durante o processo de planejamento de seus cursos e de suas aulas.

Assim, entendemos que apesar de a BNCC (2018) procurar “contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (p. 70), nossa proposta não se limita a discutir ou a ensinar a importância da implementação das novas tecnologias no fazer em sala de aula, mas, sim, fomentar um olhar mais atento aos discursos que circulam na/pela mídia digital, e como eles podem ser tornar importantes ferramentas nos debates em sala de aula.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, M. A. S.; FELIX, R. R.; LINCK, I. M. D. A pesquisa sobre práticas metodológicas inovadoras: base à educação inclusiva. In: LAMPERT, N; FELTRIN, T; RIZZATTI, M. Formação, prática e pesquisa em educação 2. Ponta Grossa/PR: Atena Editora, 2019.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura” In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2005.

CHALHUB, T. Repositório bilíngue e a disseminação de conhecimento científico e cultural para e sobre educação de surdos. IX Conferência Internacional sobre bibliotecas e repositórios digitais da América Latina. São Paulo, 2019.

CHALHUB, T; JANOÁRIO, R; SILVA, G, O da. Repositório de objetos digitais e a práxis pedagógica com alunos surdos. In: LAMPERT, N; FELTRIN, T; RIZZATTI, M. Formação, prática e pesquisa em educação 2. Ponta Grossa/PR: Atena Editora, 2019.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. Mídias e Educação Infantil: desafios na prática pedagógica. Informática na Educação: teoria e prática, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 131-146, jul./ dez. 2013.

DIAS, C. A análise do discurso digital: um campo de questões. REDISCO, Vitória da Conquista/BA, v. 10, nº 2, p. 8-20, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redisco/article/view/2515>

DINIZ, Ligia Gonçalves. *Imaginação como presença: o corpo e seus afetos na experiência literária*. Curitiba: Ed. UFPR, 2020.

DINIZ, M. Formação para trabalhar com tecnologia: o grande desafio de quem ensina. 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/o-grande-desafio-dequem-ensina-519559.shtml>

EAGLETON, Terry. *Depois da teoria*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2016.

FILIPPE, F. A.; SILVA, D. S.; COSTA, A. C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular Ensaio: aval. pol. públ. educ. 29 (112) • Jul-Sep 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/>

GARCÍA, Carlos M. Formação de professores para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/233966703>

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed PUC, 2010.

LARROSA, Jorge. “A novela pedagógica e a pedagogização da novela” In: *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

_____. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” In: *Tremores: escritos sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MITTMANN, S. O arquivo como gatilhos de movimentos de interpretação em torno da palavra luta. IN: INDURSKY, F.; LEANDRO-FERREIRA, M.S.; MITTMANN, S. (orgs). *Análise do Discurso: dos fundamentos ao desdobramento (30 anos de Michel Pêcheux)* Campinas/SP: Mercado das Letras, 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário. *Entre a literatura e o ensino: a formação do leitor*. São Paulo: Ed. Unesp, 2018.

OLIVEIRA, A. H. de A. *Tecnologia e trabalho intelectual docente na universidade*. Guarapari/ES: Ex Libris, 2009.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. Campinas/SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

PÊCHEUX, M. [1969] *Análise Automática do Discurso*. IN: GADET, F. & HAK, T.(org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, SP: UNICAMP, 2014.

PÊCHEUX, M. *Ler o arquivo hoje*. In: ORLANDI, E. P. *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2014a.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura/Ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

ROUXEL, Annie. "Autobiografia e identidade literária" In: ROUXEL, A.; NANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SANTOS FILHO, A; JACINTO, P. M. S. O impacto das atividades extracurriculares no desenvolvimento estudantil. *ABATIRÁ - Revista de ciências humanas e linguagens*. Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII, v. 2, nº 3, 2021. p. 1- 524. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/10226>

SANTOS, G. L; ANDRADE, J. B. F. de. *Virtualizando a Escola - Migrações docentes rumo à sala de aula virtual*. Brasília: Liber Livro, 2010. Disponível em:

<https://repositorio.pgskroton.com/bitstream/123456789/20548/1/MIGRA%C3%87%C3%95ES%20DOCENTES%20RUMO%20C3%80%20SALA-DE-AULA%20VIRTUAL.pdf>

SAVIANI, D. *EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular*. Movimento revista em educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 3, nº 4, 2016.

Site Base Nacional Curricular, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad.: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

Recebido em: 16/08/2023

Aprovado em: 05/10/2023

Publicado em: 23/11/2023