

BNCC E O PROFESSOR DE LITERATURA: água que corre entre pedras

Nataniel Mendes

Resumo

O presente artigo tem como propósito discutir o papel destinado pela legislação brasileira, notadamente pela Base Nacional Comum Curricular, à educação literária no ensino médio para refletirmos sobre como deve ser a atuação do professor de literatura. Recorremos a uma pesquisa bibliográfica e documental, colocando em perspectiva um paralelo entre os documentos oficiais e os estudos literários. A partir desse percurso, foi possível perceber a existência de discursos dissonantes. De um lado, uma legislação alicerçada em uma visão (ultra) pragmática de educação, voltada para a preparação para testes e resolução de problemas do cotidiano; do outro, os estudos literários e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que reconhecem a literatura enquanto lugar de(o) saber, do prazer, mas também do incômodo necessário para a reflexão e intervenção no mundo.

Palavras-chave: BNCC; ensino de literatura; atuação docente

THE BRAZILIAN COMMON CORE CURRICULUM AND THE LITERATURE TEACHER: water running through the rocks

Abstract

The purpose of this article is to discuss the role of the Brazilian legislation, notably through the Common National Curriculum Base, in literary education in high school in order to reflect on how the Literature teacher should act. We resort to a bibliographic and documentary research, putting into perspective a parallel between official documents and literary studies. From this point on, it was possible to perceive the existence of dissonant speeches. On one hand, a legislation based on a (ultra) pragmatic vision of education, which focused on preparing for tests and solving everyday problems; on the other, the literary studies and the High School Curriculum Guidelines, which recognize literature as a tool of knowledge and pleasure, as well as of the necessary inconveniences which cause reflection and a subsequent intervention in the world.

Keywords: common core; teaching literature; teaching activity

LA BNCC Y EL PROFESOR DE LITERATURA: agua que corre entre piedras

Resumen

El propósito de este artículo es discutir el papel de la legislación brasileña, en particular la Base Nacional Común Curricular, en la educación literaria en la escuela secundaria con el fin de reflexionar sobre cómo el profesor de literatura. Recurrimos a una investigación bibliográfica y documental, poniendo en perspectiva un paralelismo entre los documentos oficiales y los estudios literarios. Desde este camino, fue posible percibir la existencia de discursos disonantes. Por una parte, una legislación basada en una visión (ultra) pragmática de la educación, destinada a preparar para los exámenes y a resolver los problemas cotidianos; por otra parte, los estudios literarios y las Directrices Del plan de estudios de la Escuela Secundaria, que reconocen a la literatura como un lugar de conocimiento, de placer, pero también de los inconvenientes necesarios para la reflexión y la intervención en el mundo.

Palabras clave: BNCC; enseñanza de literatura; actividad pedagógica

INTRODUÇÃO

A educação, como uma das esferas da vida em uma sociedade democrática, a qual todos os indivíduos têm direito, sempre foi uma arena de disputas. No Brasil, as legislações sobre o tema, grosso modo, alternam-se ao longo da história entre as tentativas de mitigação das profundas desigualdades sociais que assolam o país e a manutenção e/ou aprofundamento dessas disparidades.

Uma legislação nacional para a educação de um país imenso e diverso como o Brasil certamente não passa, nem deveria passar, incólume a críticas que vão desde o processo de sua elaboração, passando pelas possibilidades reais de sua implementação, até a forma como esses dispositivos legais transmutam-se nos planos de aula e nas aulas, propriamente ditas.

Recentemente, em 2018, foi homologada no país a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que tem por finalidade definir *as aprendizagens essenciais* ao longo da educação básica. O documento, que tem suas bases na Constituição Federal de 1988, nasce na esteira de uma agitação na política nacional, com mudança presidencial, reforma do ensino médio, alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tramitação do Projeto de Lei n. 7.180/2014, que ficou conhecido como Projeto Escola Sem Partido, e no acirramento de conflitos ideológicos-partidários entre a população. Esse é o contexto no qual se dá a homologação da BNCC.

Esse preâmbulo faz-se necessário para situarmos nosso objeto de análise que (não) aparece no documento: a educação literária, especialmente no tocante às possibilidades de atuação do professor¹ de literatura. Campo do conhecimento integrado à disciplina Língua Portuguesa (BRASIL, 2002) que, com alguma frequência, é utilizado como pretexto para o ensino da gramática ou para memorização de autores, datas e atributos desta ou daquela estética.

Essas questões que insistem em tentar solapar a educação literária na escola são objeto de reflexão de alguns autores (COSSON, 2019; DALVI, 2013; SOARES, 2011; ZILBERMAN, 1988) que contribuem para discussão em torno de uma temática tão cara a professores e pesquisadores. Esses e outros escritos indicam alguns caminhos metodológicos para o ensino de literatura, o que consideramos um exercício importante e necessário.

Soma-se aos desafios de ordem teórico-metodológica a superação de questões de natureza macropolítica, relacionadas às escolhas de um povo, ou de seus representantes, para cumprir seus desígnios mais prementes. Muitos problemas que observamos na escola são resultantes da convergência de fatores que se retroalimentam, tais como: políticas públicas para a educação (que incluem a legislação da área, articulação entre os poderes, enfrentamento do analfabetismo etc.); formação inicial e continuada; condições de trabalho (que incluem elementos que vão desde a infraestrutura das escolas até as baixas remunerações dos professores).

Observar e, acima de tudo, refletir sobre esses aspectos que subjazem à prática docente são fundamentais para que possamos compreender a complexidade dos fenômenos e tentarmos pensar em alguns caminhos. Uma disciplina dentro de um currículo não aparece de forma isolada. É sempre mais uma, de tantas *engrenagens*, que deve operar de acordo com o que foi projetado para o *bom funcionamento da máquina*.

Um olhar unidirecional, neste caso para a prática do professor de literatura, ou ainda para a disciplina de forma isolada, pode escamotear aspectos que colaboram para a continuidade ou intensificação dos problemas que são apontados pelas pesquisas da área. Da mesma forma, pode,

¹ Por uma questão meramente estilística, utilizaremos o vocábulo professor para nos referirmos ao profissional de Letras, o que inclui, claro, todas as professoras e todos os professores.

injustamente, imputar aos professores a exclusiva responsabilidade pelos efeitos deletérios de um ensino aligeirado, que tenha o texto literário como mero objeto de fruição ou contemplação.

Partindo dessas perspectivas, o presente trabalho tem como questão norteadora: como, diante do que é proposto na BNCC, deve atuar o professor de literatura para a promover a educação literária dos jovens do ensino médio? O *como* é aqui compreendido enquanto uma reflexão sobre o que se espera da atuação do professor. Diz respeito a uma compreensão de princípios que precedem o método. Para responder a questão, recorreremos a uma pesquisa documental e bibliográfica, que traça um paralelo, por meio de uma análise interpretativa, entre documentos oficiais e os estudos literários.

Para conduzir esta reflexão, o artigo está organizado em cinco seções: na *Introdução*, há uma contextualização do estudo e da escolha metodológica. Em seguida, na seção *BNCC: qual é Base?*, apresentamos e discutimos os enunciados subjacentes à proposição do documento e seus pressupostos, à luz das contribuições de Bourdieu (1996), Ramos (2006) e Freire (2008). Na seção *BNCC: e a literatura?*, discutimos o (não) lugar reservado à educação literária, a partir de Candido (2004), Freire (2000), Dalvi (2019), Gamboa (2016) e Ranke (2012). Na seção *Água que corre entre pedras*, discutimos, a partir da metáfora de Manoel de Barros (2001), caminhos para promover uma educação literária que ultrapasse aquilo que está posto. Encerramos com nossas considerações finais, apontando sugestões para trabalhos futuros.

BNCC: QUAL É BASE?

Qualquer dispositivo legal que regule a maneira como se dá a educação de um povo deveria ser construído a partir de suas demandas. Em um cenário ideal, pais, alunos, professores, pesquisadores e todos os profissionais que atuam na educação deveriam discutir junto ao poder público as principais necessidades e desafios para a implementação de uma educação de qualidade.

Na ausência desse quadro, cabe aos profissionais da educação, e à comunidade escolar como um todo, a análise necessária para a superação dos problemas. O documento que institui a BNCC foi publicado no Diário Oficial da União em dezembro de 2017 e homologado um ano depois. Em suas primeiras páginas, o então ministro de educação, Mendonça Filho, afirma que:

A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais (BRASIL, 2017, p. 7).

O caráter coletivo da obra é inquestionável, considerando que muitas pessoas ligadas a universidades assinam o documento, na condição de revisores, coordenadores etc. Uma outra nuance desse trabalho coletivo tem a ver com o portal da BNCC, disponibilizado na época para que professores de todo o país pudessem fazer suas contribuições. No entanto, não difícil encontrar na *web*, além da nossa experiência pessoal, relatos de vários professores e pesquisadores que nunca tiveram qualquer tipo de devolutiva sobre suas considerações, o que nos leva a considerar que o trabalho pode ter sido coletivo, mas não foi popular e que não há em seu *DNA* os *genes* dos professores e pesquisadores do país. Considerando os segmentos que compõem a educação básica, esse apagamento das contribuições dos professores e pesquisadores foi observado de forma mais evidente nos níveis fundamental e médio (CORTINAZ, 2019).

Relativamente ao ensino médio, encontramos severas críticas ao processo e ao resultado por parte de quem esteve à frente da Comissão Bicameral da Base no Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão que coordenou as discussões públicas sobre o texto da BNCC. Em carta dirigida ao CNE, Callegari afirma:

Eis que, materializando nossos piores temores, a proposta do MEC para o ensino médio não só destoa, mas contradiz em grande medida o que foi definido na BNCC das etapas educacionais anteriores e é radicalmente *distinta* do que vinha sendo cogitado nas versões primeiras. Tinham, afinal, razão os que temiam rupturas e fragmentação da educação básica (CALLEGARI, 2018, *online*, grifo nosso).

Se é radicalmente distinta do que vinha sendo discutido, presumidos que já havia um *enredo* pronto, antes mesmo de qualquer discussão pública. Uma outra evidência que corrobora essa afirmação está presente no documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo no contexto das audiências públicas:

A recuperação histórica apresentada pelo representante do MEC *omite* elementos importantes da ruptura do processo anterior e a completa mudança da equipe responsável pela formulação da BNCC, alterando significativamente os rumos do trabalho anterior, bem como *abandonando* as 12 milhões de contribuições endereçadas à SEB/MEC (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO, 2017, *online*, grifos nossos)

A participação da sociedade na construção da BNCC foi notadamente *pro forma*, um simulacro de participação popular, uma vez que, conforme apontado por autores e instituições supracitadas, as inúmeras contribuições foram simplesmente ignoradas e o documento final apresentado pelo Ministério da Educação despreza o tempo e a energia investidos em pesquisa.

Outro ponto importante sobre a BNCC é que ela estabelece um referencial obrigatório para que instituições públicas e privadas do *Oiapoque ao Chuí* elaborem seus currículos. Assim, a Base estaria supostamente promovendo equidade e elevação da qualidade do ensino. Há duas forças que caminham em sentido contrário à equidade proposta. A primeira é a própria dimensão geográfica do país com toda a sua diversidade sociocultural. A segunda, e a que consideramos mais grave, é o abismo que existe entre os setores público e privado de educação.

Não podemos esquecer que a BNCC articula-se com a reforma do ensino médio, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e aponta, para a composição dos currículos, os itinerários formativos, que deverão ser ofertados conforme a capacidade de cada sistema de ensino. No seu artigo 36 afirma:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a *possibilidade dos sistemas de ensino* (BRASIL, 2017b, *online*, grifo nosso).

A oferta desses itinerários condicionada à capacidade dos sistemas de ensino é, indubitavelmente, a faceta mais perversa do *novo* ensino médio, se consideramos que não há no documento qualquer indicação de que o poder público deve assegurar a oferta de todos esses itinerários. São eles: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional. Segundo a Base, “Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender a multiplicidade de interesses dos

estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional” (BRASIL, 2017a, p. 467). Uma das questões que levantamos aqui é: quem poderá *escolher* seus caminhos formativos diante de um acesso tão desigual à educação como ocorre no país?

Convém destacarmos que, conforme o censo escolar mais recente², 83,9% dos alunos matriculados no ensino médio pertencem às redes estaduais e que a renda média desses alunos é três vezes menor quando comparada à renda dos alunos da rede privada (SAMPAIO; GUIMARÃES, 2009). Diante dessa disparidade, colocamos outra questão: é justo, democrático e equânime o tratamento dado a todos os jovens brasileiros, sejam eles moradores da periferia manauara ou da zona sul carioca?

De acordo com Furtado e Silva (2020, p. 162),

[...] a lógica de fracionar os conhecimentos no modelo de itinerários acarretará, em consequência, distintas formações que serão, inevitavelmente, subordinadas à situação socioeconômica dos/as alunos/as e às condições das instituições de ensino, podendo favorecer, desta maneira, a manutenção, legitimação e reprodução das disparidades sociais.

Esse fracionamento do conhecimento, além de vincular o aluno àquilo que ele pode *escolher*, diante de sua realidade socioeconômica, acaba por, precocemente, dificultar, ou mesmo impedir, que os jovens tenham um conhecimento e compreensão mais holísticos do mundo. Assim, vai-se talhando um *habitus* que lhes condiciona suas capacidades geradoras (BOURDIEU, 1996).

A possibilidade de *escolher* que caminho deve trilhar assenta-se na ideia de estimular o protagonismo do aluno e respeitar seus *projetos de vida*. Acontece que as capacidades geradoras de significado, de olhares, de projetos de vida dos jovens nos mais diversos rincões do país são, por demais, limitadas à sua condição socioeconômica. Seguir o seu projeto de vida sob a orientação familiar e escolar parece, para muitos jovens de baixa renda e matriculados nas escolas públicas do país, algo que reside no campo virtual, um horizonte que muitos nem sequer conseguem vislumbrar. O que acontece, de fato, é que diante das condições existentes e no confronto com o mercado de trabalho, “[...] o sujeito constrói para si o projeto possível” (RAMOS, 2006, p. 247).

A escola é a instituição que tem o dever de romper essas limitações. No entanto, ao propor esses itinerários; e, pior, ao não garantir que a rede pública ofertará todos, o *novus* ensino médio institucionaliza a fragmentação do saber, o confinamento da experiência e a perpetuação das disparidades sociais.

Diante disso, compreender como o sistema educacional é organizado e quais são seus propósitos explícitos e tácitos é fundamental para uma atuação docente, seja de qual for a área, mais responsável, responsiva e consciente de que sua *práxis* pode, em alguma medida, colaborar para romper o *status quo* da vida de milhões de jovens brasileiros, especialmente daqueles menos abastados. Afinal de contas, “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2008, p. 98). Nesse sentido, acreditamos piamente que a educação literária pode e deve dar o seu contributo.

Passamos agora a refletir sobre a articulação da literatura, na BNCC, ao contexto que fora analisado, discutindo ainda algumas competências e propósitos preconizados pela Base e problematizando o tipo de leitores que se intenta formar.

² Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/download/2019/infografico_censo_2019.pdf. Acesso em 15 maio 2020.

BNCC: E A LITERATURA?

A literatura não aparece na BNCC como uma disciplina, mas integrada à Língua Portuguesa, na grande área Linguagens Códigos e suas Tecnologias. A princípio, essa associação parece interessante, visto que a literatura, dentre diferentes dimensões, é um fenômeno da língua. No entanto, sua ausência, enquanto campo do saber, parece mais um sintoma da forma evanescente, e mesmo subliminar (PORTO; PORTO, 2018) de como a literatura (não) é apresentada no documento. Nas sete competências que integram a área Linguagens Códigos e suas Tecnologias, não há sequer uma ocorrência da palavra literatura.

A BNCC, enquanto currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000), é uma referência obrigatória para a elaboração dos currículos nos estados e municípios, que devem destinar 60% para a parte comum e outros 40% para as especificidades de cada região. No campo literário, por exemplo, haveria espaço para Josué Montello, no Maranhão, para Milton Hatoum, no Amazonas e para tantos outros espalhados pelo país. No entanto, a subordinação da Base às recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e à realização de testes estandardizados, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) irá, na prática, definir um currículo único, em conformidade a políticas avaliativas nacionais e internacionais.

Guimarães e Morgado (2016), em um estudo que analisa a relação entre currículo e avaliação no ensino secundário em Portugal e no ensino médio no Brasil, concluem que os testes “[...] têm estruturado estratégias de conformação dos currículos do ensino secundário em Portugal e do ensino médio no Brasil, os quais interferem na construção autônoma dos projetos pedagógicos das instituições educativas” (GUIMARÃES; MORGADO, 2016, p. 388). Nesse modelo, o ensino médio reduz-se a uma espécie de treinamento para a realização desses testes. E a literatura, claro, não se presta a isso.

Há, nesse sentido, um ponto de colisão entre o substrato no qual é erigido o currículo; treinamento para testes, e o alcance que se espera da educação literária; rompimento do confinamento da experiência (GAMBOA, 2016), reflexão a partir da experiência estética, ampliação para um olhar multicultural etc.

A Base não explicita conteúdos sob o pretexto de superar um ensino engessado e conteudístico. Foi produzida a partir da perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades. Estas definidas como “[...] atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017a, p. 8). A escola, claro, deve estar alinhada a seu tempo, é natural e necessário que reformas sejam realizadas, mas o pragmatismo, como mola propulsora da BNCC, parece suplantar a importância da capacidade de abstração e reflexão³ que, necessariamente, passa pelas humanidades, arte e literatura. Além disso, há uma hipervalorização do conhecimento como um grande manual de instruções, um acervo de informações para resolução de problemas. E a literatura, claro, não se presta a isso.

O desenvolvimento dessas competências e habilidades, preconizadas pela Base, teria como foco o “[...] protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2017b, p. 15). Nesse sentido, “[...] os processos educativos atuam na elaboração do projeto pessoal dos indivíduos tornando-o maleável o suficiente para transforma-se em projeto

³ Como forma de promover a educação integral dos educandos, a Base aponta como um dos meios, o “[...] estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida” (BRASIL, 2017a, p. 465). Embora essa diretriz seja fundamental para o desenvolvimento de cidadãos críticos, ela aparece, no nosso entender, de forma deslocada no texto, em desarrajo com o conjunto dos outros enunciados.

possível no confronto com o mundo do trabalho” (RAMOS, 2006, p. 249). Estar neste mundo instável, líquido (BAUMAN, 2007) e cheio de incertezas exige seres criativos e moldáveis às vicissitudes da vida que têm e do trabalho que *podem ter*.

Nesse sentido, os enunciados da Base apontam muito mais para uma ideia de conformismo com a realidade do que para o cultivo de energias necessárias à transformação. A criatividade, por exemplo, opera a serviço de uma busca adaptativa. Na BNCC, “A criatividade não é abordada como capacidade imaginativa necessária ao questionamento e à transformação da sociedade, mas à sua confirmação – e, portanto, à sua reprodução” (DALVI, 2019, p. 291). A reprodução desse *ethos* opera muito mais para uma aderência, adaptação ao mundo, do que para uma inserção, uma intervenção (FREIRE, 2000) que transforma. Há no bojo da BNCC, no tocante às práticas sociais, a busca por uma formação que tem como horizonte a maleabilidade do indivíduo, frente aos cenários que encontra. E a literatura, claro, não se presta a isso.

No tocante às Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, a Base, ao explicar a competência 6, que trata de apreciação estética das produções artísticas e culturais, aponta o que se espera dos alunos ao término do curso: “Ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos” (BRASIL, 2017a, p. 488).

Não se nega a importância da fruição estética. O problema é que não há na Base qualquer tipo de discussão sobre o assunto, o que pode gerar um perigoso ruído e colocar o aluno na condição de um expectador que buscará, na obra, apenas deleite, prazer e conforto. A fruição literária tem a ver com a apropriação, reflexão, resignificação, vivência, experiência. Esse processo pode ser, inclusive, bastante desconfortável; mas, ainda assim, e, talvez por isso, possa ser fonte de *prazer*, conforme nos esclarece Ranke (2012):

A fruição literária nem sempre se apresenta como um campo seguro e nem sempre estará vinculada a sentimentos tranquilos e agradáveis. Ao contrário, pode ser terreno movediço, que possibilita deslocamentos, experiências impactantes e complexas e, ainda assim – talvez por essas razões – é *prazer/gozo/fruição* (RANKE, 2012, p. 58).

Os deslocamentos, a valorização da experiência e a complexidade tanto do processo, quanto dos efeitos de uma leitura literária parecem ter sido suplantados ou, no mínimo, omitidos na BNCC. Em seu lugar, o que aparece é a figura de um leitor/fruidor que precisa ser *competente* para *apreciar* o que está posto. Falta, portanto, na Base, uma perspectiva mais dialógica, crítica e reflexiva para a leitura literária, na qual leitores são constantemente desafiados a (re)conhecer, a confrontar e a (re)inventar o mundo a partir da experiência estética.

Outro ponto que merece atenção, que diz respeito à formação desse aluno/leitor fruidor, tem a ver com a equidade com que as *manifestações artísticas* são colocadas na Base a fim de alcançar o cumprimento da competência 6⁴, que é apreciar essas manifestações: “Para tanto, essa competência prevê que os estudantes possam entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas [...]” (BRASIL, 2017a, p. 488).

⁴ 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, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2017b, p. 488).

Não estabelecemos aqui qualquer tipo de hierarquia entre culturas, linguagens, manifestações etc. Vislumbrar as manifestações canônicas e populares é, no nosso entendimento, uma atitude acertada. No entanto, ao prever o contato equânime com a variedade dessas manifestações, a BNCC ignora que aquilo que é popular e midiático já faz parte da vida dos estudantes, que esse contato já é feito no cotidiano de suas vivências.

Por outro lado, geralmente, a escola é o único lugar onde os alunos terão contato com os textos que sobrevivem ao tempo, produzidos por homens e mulheres de todas as épocas. E se considerarmos a literatura como um Direito Humano (CANDIDO, 2004), a escola tem a obrigação de apresentar esses textos de elevado valor estético e simbólico que requerem um nível aprofundado de mediação, de modo a auxiliar os alunos a penetrarem em um terreno que, a princípio, pode ser muito arenoso, mas que, igualmente, pode contribuir para uma educação emancipadora, especialmente no contexto da educação pública. Sobre esse tema, Fontes (2018) defende que a escola tem o dever de estabelecer o contato do aluno com o patrimônio literário.

A escola não pode, claro, ignorar as manifestações midiáticas e populares, mas deve recorrer a estratégias que, de alguma maneira, possam romper as fronteiras daquilo que ao aluno já é dado aprioristicamente sem a intervenção escolar. Esse mesmo princípio deve nortear a seleção de textos, não por sua *facilidade* ou *funcionalidade*, mas pela possibilidade que os textos literários vistos como mais *complexos* têm de fomentar a formação de leitores críticos. Afinal de contas, “[...] a seleção tem de desafiar o leitor e desarmar seus desejos de consumo iniciais. O critério da facilidade, quando um fim em si mesmo, gera consumidores, não leitores críticos” (CECHINEL, 2018, p. 15).

Todas as questões por ora levantadas, no que dizem respeito à (não) presença da literatura na BNCC enquanto campo do saber, devem instigar professores e pesquisadores a buscarem alternativas para promoção da educação literária. Na seção seguinte passamos a refletir sobre como deve ser a atuação do professor de literatura diante do cenário que temos.

ÁGUA QUE CORRE ENTRE PEDRAS

*Quem anda no trilho é trem de ferro.
Sou água que corre entre pedras: liberdade caça jeito.*
Manoel de Barros (2001)

A ideia de refletir como *deve ser* a atuação do professor de literatura nem de longe tem a pretensão de apontar métodos ou receitas para o ensino, tampouco ser normativa ou prescritiva, mas dialógica e propositiva. O *deve ser*, ainda que possa parecer presunçoso, diz respeito a uma compreensão de (ensino de) literatura que antecede o método e tem sustentação nos estudos literários. O exercício da docência e da reflexão acadêmica, mais o que nos convidar, nos obriga para além da constatação e crítica aos problemas, propor caminhos, sendas que, de alguma forma, aproveitem o que já existe de pertinente na literatura acadêmica e nos documentos oficiais, ou mesmo que subvertam os princípios de qualquer cartilha ou projeto que não tenha como horizonte a formação humana, emancipação intelectual e social dos indivíduos e superação das desigualdades.

A bem da verdade, é necessário reconhecer que a BNCC apresenta alguns pontos positivos para área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, como por exemplo, o diálogo com gêneros do discurso contemporâneos como *slams*, *playlists*, *fanfics* etc., o que, certamente, oferece muitas possibilidades para o trabalho em torno do texto literário. Esse trabalho deve estar associado a uma formação docente sólida e a um planejamento bem delineado, que conceba o texto literário não simplesmente como um artefato cultural *lúdico*, mas, principalmente, *lúcido*. Há, ainda, na Base, um estímulo para a produção de obras autorais e a recomendação de que a leitura literária seja nuclear nas aulas de literatura, o que também consideramos relevante.

No entanto, a visão utilitarista de conhecimento, a superficialidade teórica quanto ao ensino de literatura e o contexto do *novo* ensino médio acabam por destinar à educação literária um não-lugar na BNCC.

Aqui nos apropriamos da metáfora de Barros (2001), reconhecendo que o currículo não é, nem pode ser, o *trilho* por onde educandos e educadores devem andar, especialmente quando sua construção, conforme já fora analisado, não está alinhada a uma formação integral e a uma expansão dos horizontes de atuação/intervenção dos indivíduos no mundo.

A atuação docente, seja qual for sua área de formação, sempre exigiu a *caça* de maneiras para a promoção de uma educação de qualidade. A superação de longas jornadas de trabalho, as baixas de remunerações e as condições insalubres em muitas escolas do país são apenas alguns dos entraves que muitos professores enfrentam no dia a dia, especialmente aqueles que atuam na escola pública. Então *caçar jeito* é, sem dúvida, uma constante no exercício da docência.

Apesar de todas essas dificuldades, é necessário ser “[...] professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber [...]” (FREIRE, 2008, p. 103). Compreendemos que a reflexão crítica sobre a literatura enquanto campo do saber é uma forma de valorizar não somente a área, mas também os profissionais que nela atuam, daí a necessidade de buscarmos caminhos.

O primeiro caminho diz respeito à compreensão não exatamente da *função*, mas do *valor* da literatura em sala de aula, que em nada tem a ver com a visão utilitarista de conhecimento, com a preparação para exames ou, ainda, com a busca por uma adaptabilidade ao mundo, ideias que permeiam o texto da BNCC. Aliás, essas ideias são diametralmente opostas ao que propõem os estudos literários, uma vez que “A literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida [...]. Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo [...]” (COMPAGNON, 2009, p. 50-51).

A literatura liberta e emancipa a partir do momento que permite a ampliação do olhar e os leitores passam a conhecer outras pessoas, situações e culturas distintas que reclamam uma postura ativa e reflexiva diante do mundo. Conhecer o novo é uma oportunidade para confrontar realidades, olhar em profundidade para si e para o outro e, assim, transformar-se, *derrubar ídolos*. A experiência literária traz, por vezes, um incômodo, um desconforto, um mal-estar que desautomatiza o olhar carcomido, cansado e acostumado com o cotidiano. Talvez, a experiência de reflexão sobre o flagelo da fome seja mais viva e impactante com a leitura do poema *O bicho*, de Manuel Bandeira, do que com o noticiário diário, que sobrepõe imagens da miséria humana, mas, nem sempre, toca a audiência, *acostumada* com as cenas.

Nessa mesma linha, a leitura do conto *A gente combinamos de não morrer*, de Conceição Evaristo, traz à baila, em sua premiada literatura, uma situação que lamentavelmente é comum, mas que os automatismos, ou mesmo a indiferença diante do que se tornou ordinário, podem escamotear a gravidade dos problemas. A literatura nos convida a sairmos desse lugar, conforme suscitado no excerto: “O que temos em comum é o pó do qual somos feitos. É o pó que nos faz, mais nada. Mas o meu pó corre mais perigo. Meu pó vira cinza rápido. Quem incendia? Pode ser a polícia, pode ser qualquer um de nós mesmo, grupos rivais” (EVARISTO, 2014, p. 65). Aqui, novamente, talvez a força da literatura faça o aluno/leitor refletir sobre algo que o cotidiano banaliza. O *talvez* não diz respeito à dúvida sobre a potência da experiência literária, mas à certeza de que a riqueza dessa experiência será proporcional à qualidade da mediação docente.

A leitura desse excerto, bem como do texto integral, demanda a mobilização de inúmeros conhecimentos anteriores e posteriores ao texto literário e um deslocamento da experiência cotidiana, que a perspectiva de leitor/fruidor de manifestações culturais, presente na BNCC, não

dá conta e parece demasiadamente vaga, o que pode ser observado na descrição da habilidade EM13LGG602⁵, vinculada à competência 6.

O excerto apresentado é um exemplo de como a autora não renuncia o cotidiano, mas o rompe, questiona-o e nos faz questionar, *violenta-o*. Nas palavras de Larrosa (2003, p. 126), “A função da literatura consiste em violentar e questionar a linguagem trivial e fossilizada”.

Corroboramos as ideias do autor de que a literatura está sim para violentar convenções, questionar o que está dado, colocar um *eu* diante de um *outro*. Por isso, ratificamos que essa compreensão é uma das formas de *correr entre pedras* e deve sim orientar o trabalho do professor de literatura. Nesse sentido, fazer fruir a literatura passa, necessariamente, por uma problematização, levantamento de hipóteses e pela construção de um olhar capaz de enxergar a complexidade do saber literário em todas as suas nuances. Esse exercício de compreensão concorre para que a leitura literária seja vivida, experienciada, fruída em plenitude. Essas questões são caras ao ensino de literatura, mas estão, conforme discutido na seção anterior, ausentes na BNCC, texto de caráter normativo e *basilar* para elaboração dos currículos da educação básica e dos cursos de formação docente (BRASIL, 2017b).

Ainda na *caça por jeitos* para implementação de uma educação literária, concebemos *As Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), como uma potente fonte de inspiração para o trabalho docente. Esse documento, logo em sua apresentação, ao reconhecer a natureza dinâmica do currículo e as especificidades de cada escola, aponta que “[...] qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito” (BRASIL, 2006, p. 9). Uma prescrição para o fazer docente, de fato, não encontraria lugar, uma vez que as ações pedagógicas são forjadas *na e para* cada escola, respeitando suas especificidades humanas, geográficas, culturais etc.

No tocante à Educação Literária, sim, agora com iniciais maiúsculas, esse documento apresenta fundamentação teórica consistente e conta com a participação de pesquisadoras que são referências na área, como por exemplo, Lígia Chiappini. Há no texto uma concepção que valoriza a literatura enquanto um campo do saber e reconhece a arte, portanto, a literatura,

[...] como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar [...] (BRASIL, 2006, p. 52-53).

Aqui, compreende-se a fruição estética como caminho que exige uma postura ativa, dialógica diante do texto, para pôr em questão, transcender o que o que está dado, o que parece natural, normal. Essa compreensão é a antítese da evanescência com que a BNCC trata da fruição estética. Enquanto as OCEM fazem uma aproximação entre as ideias de fruição, crítica e transcendência ao que está posto, a BNCC trata a fruição como uma forma de *aguçar* “[...] a sensibilidade, a imaginação e a criatividade” (BRASIL, 2017a, p. 488). Ao contrário da BNCC, as OCEM não têm caráter normativo, no entanto acreditamos que esse documento deve ser considerado pelos professores de literatura como parte da *água que corre entre pedras*, visto que oferece uma compreensão mais sólida e alinhada aos estudos literários.

⁵ Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade (BRASIL, 2017a, p. 488).

Então, a atuação do professor de literatura deve, no nosso entender, recorrer a esses e a outros caminhos que mobilizem o saber literário para a construção de conhecimento, para uma tomada de consciência (JOUVE, 2012) que nos ajude a continuar *caçando jeitos*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à conclusão, à luz de documentos e discursos oficiais, dos estudos literários e de algumas pesquisas acadêmicas, que aquilo que é proposto na BNCC para o ensino de literatura alinhado ao *novo* ensino médio não se constitui enquanto documento que auxiliará professores no que tange à educação literária dos jovens espalhados pelos rincões do país. Por outro lado, a compreensão de que ensinar exige segurança e comprometimento (FREIRE, 2008) deve orientar a atuação dos docentes, que podem encontrar nos estudos literários e nas OCEM, a consistência teórica necessária à prática. Ao reconhecer a experiência literária enquanto possibilidade para “[...] ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão [...]” (BRASIL, 2006, p. 55), as OCEM apresentam-se como uma excelente fonte para professores, em alternativa à ausência, na Base, de uma compreensão aprofundada sobre leitura literária. Para estudos futuros, sugerimos investigações sobre os reflexos para o ensino de literatura nos currículos que já estão sendo construídos em consonância com as prescrições da BNCC.

AGRADECIMENTOS

Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA. Grupo de Estudos Ensino-aprendizagem de Línguas e Literaturas nos Institutos Federais (Eallif). Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Tecnologias Digitais na Educação – GEP-TDE. Centro de Investigação em Educação (CIEd) - Universidade do Minho.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABDC). *Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC/2017*. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/associacao-brasileira-de-curriculo-abdc-encaminha-documento-ao-cne-no-contexto-das-audiencias>. Acesso em 14 maio 2020.
- BARROS, Manoel de. *Matéria de poesia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. 9. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: DF. 2017a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. 2017b.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Literatura. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

CALLEGARI, Cesar. Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação - César Callegari renuncia à presidência da comissão da BNCC. Disponível em <http://157.86.250.15/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>. Acesso em 14 maio 2020.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas cidades, 2004. p. 169-191.

CECHINEL, André. Literatura e formação: notas sobre o lugar do literário nas instituições de ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 167, mar. 2018. p. 356-373.

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

CORTINAZ, Tiago. *A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares*. 115 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

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

DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES*, v. 19, n. 38, p. 11-34, 2013.

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. *Revista Desenredo*, v. 15, n. 2, 8 set. 2019.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2014. Disponível em <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/Grupo%20de%20Estudos/7.%20EVARISTO,%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20-%20Olhos%20d'agua.pdf>. Acesso em 14 maio 2020.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

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

FURTADO, Renan Santos; SILVA, Vergas Vitória Andrade da. A reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. *Revista e-Curriculum*, v. 18, n. 1, p. 158-179, 2020.

GAMBOA, Maria José. À procura do leitor literário: textos e contextos de leitura. *Exedra: Revista Científica*, n. 2, p. 170–183, 2016.

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

JOUBE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Trad. Marcos Bagno; Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2012.

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

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular. *Signo*, v. 43, n. 78, p. 13-23, 3 set. 2018.

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

RANKE, Maria da Conceição de Jesus. *O lugar da fruição em aulas de literatura em um Centro de Ensino Médio de Araguaína, Tocantins*. 229f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.

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

SAMPAIO, Breno; GUIMARÃES, Juliana. Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil. *Economia Aplicada*, v. 13, n. 1, p. 45-68, mar. 2009.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

Submetido em agosto de 2020
Aprovado em novembro de 2020

Informações do autor

Nataniel Mendes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA e Universidade do Minho

E-mail: nataniel@ifma.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7360-2702>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5147577875721897>