



A AUSÊNCIA DA LITERATURA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO

THE ABSENCE OF LITERATURE IN THE NATIONAL CURRICULAR COMMON BASE FOR HIGH SCHOOL

LA AUSENCIA DE LITERATURA EN LA BASE CURRICULAR NACIONAL COMÚN DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Nathalia Soares Fontes¹
Fabiano Antonio Santos²

Resumo: Há lugar para o ensino de literatura na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio? Sua presença é importante para a formação da humanização nos indivíduos? O artigo responde que, embora exerça papel fundante para o processo de apropriação das humanidades, o ensino de literatura é ausente no novo documento proposto pelo Ministério da Educação do Brasil. O ponto de partida é o pragmatismo e espontaneísmo exacerbados que afastam os conteúdos escolares em detrimento de um ensino imediatista e pautado no desenvolvimento de competências e habilidades como respostas aos problemas gerados nesta sociedade. A análise é feita a partir de uma perspectiva da educação literária que viabilize a fruição estética e o processo de objetivação humana. Defende-se que a literatura, como conhecimento clássico, deve estar nas escolas e, sobretudo, convergir com seus objetivos de aprendizagem, os quais possibilitem a construção da humanização e leve o indivíduo à catarse estética. Para tanto, realiza-se uma análise documental, estabelecendo relações entre a teoria da estética marxista e a abordagem de literatura no novo documento regulador, destacando pontos considerados relevantes para a formação de uma educação emancipadora.

Palavras-chave: BNCC. Literatura. Humanização.

Abstract: Is there a place for teaching literature on the National Common Curriculum Base for High School? Is its presence important to the formation of humanization in individuals? The paper answers that, although it plays a founding role in the process of appropriation of the humanities, the teaching of literature is absent in the new document proposed by the Brazilian Ministry of Education. The starting point is the exacerbated pragmatism and spontaneity that pushes away school content to the detriment of an immediate teaching based on the development of skills and abilities as responses to the problems generated in this society. The analysis is made from a literary

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pantanal, Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil.

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pantanal, Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil.

education perspective that enables the aesthetic enjoyment and the process of human objectification. It is argued that literature, as classical knowledge, should be in schools and, above all, converge with its learning objectives, which enable the construction of humanization and lead the individual to aesthetic catharsis. To this end, a documental analysis is carried out, establishing relationships between the theory of Marxist aesthetics and the approach to literature in the new regulatory document, highlighting points considered relevant for the formation of an emancipatory education.

Keywords: BNCC. Literature. Humanization.

Resumen : ¿Hay un lugar para la enseñanza de la literatura en la Currículo Nacional Base Común para lo ensino secundário? ¿Es su presencia importante para la formación de la humanización de los individuos? El artículo responde que, aunque ejerce un papel fundador en el proceso de apropiación de las humanidades, la enseñanza de la literatura está ausente en el nuevo documento propuesto por el Ministerio de Educación de Brasil. El punto de partida es el pragmatismo y la espontaneidad exacerbados que alejan los contenidos escolares en detrimento de una enseñanza inmediata basada en el desarrollo de habilidades y destrezas como respuesta a los problemas generados en esta sociedad. El análisis se hace desde una perspectiva de educación literaria que permite la fruición estética y el proceso de objetivación humana. Se argumenta que la literatura, como conocimiento clásico, debe estar en las escuelas y, sobre todo, converger con sus objetivos de aprendizaje, que hacen posible la construcción de la humanización y conducen al individuo a la catarsis estética. Para ello se realiza un análisis documental, estableciendo relaciones entre la teoría de la estética marxista y el abordaje de la literatura en el nuevo documento normativo, destacando los puntos considerados relevantes para la formación de una educación emancipatoria.

Palabras clave: BNCC. Literatura. Humanización.

1 INTRODUÇÃO

A arte e, portanto, a literatura são produções humanas que, de acordo com Lukács (1966, p. 11), representam uma forma peculiar pela qual o ser humano reflete³ a realidade. Assim, o homem, inserido em um mundo concreto, produz arte como reflexo da realidade social. Contudo, não se trata apenas de um reflexo simples dela, mas resultante de um processo de abstrações e construções de conceitos. Nessa formulação, o homem concebe uma série de pensamentos sobre a realidade e cria a obra de arte a partir dela. Esse reflexo não é a única forma de o homem interagir com a realidade social, uma vez que dela se originam também os reflexos filosóficos e científicos; todavia, a arte difere-se dos reflexos da mesma realidade produzidos na esfera da vida cotidiana ou produzidos na esfera da ciência.

³ O conceito de reflexo é muito caro ao materialismo dialético, pois indica tomada de consciência do mundo exterior. Isso significa que a realidade existe independentemente da consciência que temos dela e que o trabalho de abstração da realidade nada mais é que seu reflexo (rico em abstrações, significações e mediações).



Compreendemos que a arte literária possibilita a catarse estética – momento de ascensão da consciência a um nível superior da compreensão da prática social, podendo promover a mudança de concepção de mundo – que, muitas vezes, é negada quando a literatura é relegada a plano secundário no contexto escolar.

A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), objeto de análise deste artigo, ao tratar a literatura como conteúdo secundário, inserido no campo da língua portuguesa, particularmente associada à uma visão utilitarista, não oferece, em nosso entendimento, toda a potencialidade que possui para a formação do gênero humano. A análise do documento foi orientada a partir da concepção materialista da arte literária e da valorização do ensino, que viabilize a humanização no indivíduo. Tomamos a estética como elemento para corroborar essa análise, mais especificamente as contribuições de Georg Lukács, cuja perspectiva entende a ontologia do ser social – o homem inserido em um contexto histórico e social, que se constitui em sociedade – pelo trabalho.

Os princípios gerais da estética e da história marxista da literatura encontram-se, pois, na doutrina do materialismo histórico. Só a partir do materialismo histórico podem ser compreendidas a gênese da arte e da literatura, as leis do seu desenvolvimento, as suas transformações, as linhas de ascensão e queda no interior do processo do conjunto (LUKÁCS, 1965, p. 14).

Consideramos, pois, as obras de Lukács e os estudos que concernem à estética lukacsiana a fim de estabelecer os critérios da análise artística, a qual compreende toda a produção humana oriunda das relações sociais, inclusive a arte literária. O que se objetiva com o ensino literário é a apropriação do letramento literário, definido pelas Orientações Curriculares do Ensino Médio “como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55).

Compreendendo a importância do ensino de literatura na escola para a formação do gênero humano, evidenciamos a necessidade de uma incursão sobre os pressupostos encontrados na BNCC-EM, analisando seus objetivos e a abordagem direcionada ao ensino literário.

Este artigo, resultado de uma dissertação de mestrado, tem como objetivo compreender em que medida o trabalho proposto pela BNCC-EM pode construir ou desconstruir a arte como processo de objetivação do gênero humano a partir do pensamento marxiano-lukacsiano. A escolha pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio se deu por considerarmos que as mudanças empregadas em suas versões demonstram, de maneira geral, como o foco da formação está voltado para a educação instrumentalizadora, baseada em habilidades e competências.



Partimos da concepção materialista da arte literária e da valorização do ensino, que viabilize a humanização no indivíduo. Para corroborar essa análise, tomamos elementos da estética Lukacsiana. Buscamos responder às indagações a partir da concepção onto-histórica da essência humana, em que relaciona a formação do ser social – homem e natureza – a partir do trabalho. Além dos aspectos formativos da Literatura, demonstramos como a BNCC-EM está centrada no ensino espontaneísta, dificultando a relação de construção que o trabalho com os conteúdos artísticos, científicos, culturais e filosóficos podem oferecer, quando tomam a catarse como aspecto fundante. É justamente esse tema, o ensino da literatura na escola como ferramenta de mediação entre ação e pensamento, que destacamos como fundamental para trabalhar numa perspectiva emancipadora e, por isso, apresentamos as limitações da BNCC-EM que, mesmo tendo aspectos que parecem tomar a literatura desde uma perspectiva crítica, esbarram na essência que fundamenta a BNCC-EM, o ensino baseado em competências e habilidades.

2 ARTE LITERÁRIA E SEUS ASPECTOS FORMATIVOS

De acordo com Duarte (2013), a arte deve ser vista como forma específica de objetivação do gênero humano, ou seja, o ser humano se relaciona com a realidade social através da transferência das atividades dos sujeitos para os objetos.

[...] É a transformação da atividade dos sujeitos em propriedade dos objetos. Isso ocorre com objetos materiais, como é o caso da produção de instrumentos, como também com objetos não materiais, como é o caso da linguagem e dos conhecimentos (DUARTE, 2013, p. 65).

Esse processo faz parte da constituição mais geral do ser humano, contribuindo para sua humanização. A origem da arte provém da necessidade imanente da prática social gerada pelo trabalho, uma vez que é pelo trabalho que o homem se conecta com a realidade material. Dessa realidade gera-se o conhecimento filosófico, científico e o artístico, fazendo com que o indivíduo reflita sobre sua condição com intuito de objetificar seus pensamentos, constatações e emoções, despertando sentidos que não seriam percebidos na cotidianidade.

O esforço para a compreensão da gênese do reflexo estético e sua implicação no processo de objetivação humana está vinculado às formas complexas advindas do trabalho, cujos níveis de desenvolvimento superaram a natureza e passaram a implicar um reflexo correspondente do mundo concreto exterior.



Nesse sentido, tratar das formas abstratas do reflexo artístico pressupõe também a compreensão da gênese do trabalho e das formas de consciência dele advindas. O homem complexificou sua atividade de trabalho ao longo do processo de seu desenvolvimento até que ela viesse a ganhar características específicas, particularidades de uma atividade essencialmente estética. Sabemos, pois, que a relação sujeito-objeto iniciou-se com base na vida material dos homens, isto é, no trabalho, a atividade prática que separou o homem da natureza, que a transformou em objeto da atividade própria humana e, por efeito, fez do homem um sujeito. O trabalho é a forma primeira de relacionamento entre o homem e o mundo circundante. Ele é o alicerce, a fundação das diferentes formas de consciência, ou reflexo da vida material. O trabalho implica necessariamente um reflexo correspondente do mundo concreto exterior. Essa premissa é a comprovação da prioridade do ser sobre a consciência. Em outras palavras, a ideia não se antepõe ao ser, a ideia de mundo não preexiste ao mundo factual, à realidade objetiva e concreta. Contudo, a consciência humana vai gradualmente atuando sobre o ser, submetendo este aos objetivos da ação previamente estabelecidos pela consciência (FERREIRA, 2010, p.122).

A arte (literária), como produto objetivado da realidade e oriunda da necessidade do homem, tem grande importância para a elevação da consciência humana sobre sua própria realidade. Segundo Duarte (2009), as obras de arte são eficazes em despertar e elevar a autoconsciência humana a uma relação mais profunda, gerando a transposição da realidade “em si”/“para si” do sujeito, o qual passa a compreender profundamente o mundo externo. Esse conceito de transposição, em-si/para-si do sujeito, é explicado por Lukács (1970) como desenvolvimento continuado das relações sociais por parte dos seres humanos, em que superam a sociabilidade espontânea, assumindo a consciência das forças desempenhadas nessas práticas.

O reflexo estético cria, por um lado, reproduções da realidade nas quais o ser em-si da objetividade é transformado em um ser para-nós do mundo representado na individualidade da obra de arte; por outro lado, na eficácia exercida por tais obras, desperta e se eleva a autoconsciência humana; quando o sujeito receptivo experimenta – da maneira acima referida – uma tal realidade em si, nasce nele um para-si do sujeito, uma autoconsciência, a qual não está separada de maneira hostil do mundo exterior, mas antes significa uma relação mais rica e mais profunda de um mundo externo concebido com riqueza e profundidade, ao homem enquanto membro da sociedade, da classe, da nação, enquanto microcosmos autoconsciente no macrocosmos do desenvolvimento da humanidade (LUKÁCS, 1970, p. 274-275).

Através da reprodução pensada da realidade, os indivíduos são possibilitados a experimentar o conhecimento e autoconhecimento em relação às práticas sociais, viabilizando sua formação porque, por clarear o que é naturalizado no cotidiano, o homem alcança maior compreensão sobre as práticas comuns e, assim, de forma consciente, pode escolher perpetuá-las ou modificá-las. Nessa dialética, além de uma mudança em suas práticas, o homem modifica a si mesmo por meio da compreensão sobre a realidade.



A arte é uma importante formulação para a compreensão dos fenômenos ainda não vivenciados e percebidos pelo indivíduo, além de ser um viabilizador do contato do homem consigo mesmo através do sentimento objetivado. A literatura, especificamente, segundo Candido (1972), é a objetivação da realidade por meio da linguagem. Assim, como uma forma artística, nela é possível se apoderar da realidade através do ilusório e, por meio dessa manipulação, o indivíduo reflete a realidade de forma pensada.

A arte, e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade (CANDIDO, 1972, p. 53).

Ainda para este autor, a literatura é uma criação humana na tentativa de objetificar suas emoções através de manipulação técnica. Desse modo, através dessa objetivação, o homem entra em contato com seus próprios sentimentos, entretanto, exteriorizados. Além disso, a literatura permite ao homem viver dramas da humanidade de todas as épocas, tanto no passado, quanto a projeção do futuro.

Por proporcionar ao homem a vivência de fatos que nunca ocorreram como se estivesse vivenciando, a literatura, pelo processo de internalização, pode viabilizar o seu contato com novas experiências, sendo assim, é possível que o sujeito eleve seu conhecimento por essas relações vivenciadas indiretamente e, ainda, repense suas formas de vida por meio do contato com o novo.

Diante de tamanha potencialidade, o ensino da arte literária tem possibilidade de despertar um aguçamento na percepção do leitor, levando-o a um nível elevado de compreensão das relações sociais. Como acompanharemos na sequência, o ensino da literatura proposto na BNCC-EM não se aproxima de uma visão ampliada da arte literária (independentemente da matriz epistemológica assumida), apresentando justamente uma visão contrária e utilitarista. A BNCC-EM propõe o trabalho com literatura baseado em um espontaneísmo exacerbado, numa visão bastante utilitarista de ensino da língua portuguesa. O espontaneísmo é um problema se considerarmos a importância da mediação no ensino da arte literária.

3 O ENSINO DA LITERATURA NA ESCOLA: NECESSÁRIAS MEDIAÇÕES ENTRE PENSAMENTO E AÇÃO

O ensino dos conteúdos escolares é a ação primordial e função social da escola e tem o professor como o principal mediador deste processo (SANTOS; ZANARDINI; MARQUES, 2020). Essa



afirmação, por mais evidente que pareça em nosso entendimento, gera uma série de controvérsias, especialmente por aqueles que defendem o ensino desde uma perspectiva pragmática/ativa. Ao acusarem essa premissa de “conteudista”, não consideram que o ensino dos saberes escolares é capaz de gerar impactos sobre a prática social dos sujeitos. O pressuposto da crítica toma como verdade que os conteúdos ensinados podem ser acumulados na mente dos alunos sem causar mediações entre o pensamento desses sujeitos e sua ação prática (DUARTE, 2016; LIBÂNEO; SILVA, 2020; DUARTE; MAZZEU; DUARTE, 2020).

O ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos fazem parte da especificidade da educação escolar, levada ao seu termo através dos conteúdos clássicos. Essa formulação, amplamente debatida por Saviani e Duarte (2010), toma como princípio que o ensino dos clássicos deve se constituir em referência para as novas gerações que buscam compreender as objetivações humanas produzidas ao longo da história.

O ensino é o encontro de várias formas de atividade humana: a atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos (DUARTE, 2016, p. 59).

O ensino dos conteúdos escolares não deve ser considerado como atividade mecânica de transmissão de conhecimentos, muito menos de habilidades e competências que deverão ser assimiladas pelos alunos, como se fossem recipientes vazios a serem preenchidos.

Na lógica imediatista contemporânea, presente inclusive na BNCC-EM, o ensino dos conteúdos escolares adquiriram finalidades pragmáticas, atreladas ao desenvolvimento humano para atender aos interesses da formação capitalista. Isso pode ser observado na defesa, por exemplo, do ensino não baseado nos conteúdos escolares clássicos, mas nas habilidades e competências. A BNCC-EM explicita essa concepção imediatista e pragmática, afirmando que seu objetivo é levar os alunos a desenvolverem 10 competências gerais. Para tanto, definem competências como

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

É possível perceber a defesa do ensino por competências como atividade pragmática, voltada a mobilização de conceitos, procedimentos e habilidades para a resolução de demandas. É assim que, como acompanharemos adiante, o ensino da literatura proposto pela BNCC-EM se



distancia da defesa que fazemos sobre o ensino dos conteúdos escolares. A abordagem pragmática do ensino da literatura acompanha a perspectiva própria do modelo de escola desenvolvido pela sociedade capitalista.

No século XVIII, com a organização do Estado Burguês, a alfabetização e o ensino da leitura começaram a ser intensificados devido às demandas desse novo modelo social, a fim de disseminar os valores adotados, os quais viram na escola uma instituição que se responsabilizaria por isso e, na literatura, a possibilidade de validar as escolhas adotadas. Nesse contexto, a pedagogia vigente promovia intensivamente a leitura para a propagação das ideias iluministas, as quais atendiam aos desejos da burguesia que necessitava da modificação do pensamento social da época, remetido às ideologias aristocratas anteriores.

Não é ocasional o fato de que a escola se afirme como instituição a partir desse período, nem que se considere que deva iniciar sua atividade por ensinar a ler e a escrever. Alfabetizando, ela converte cada indivíduo em um leitor, introduzindo-o no universo singular de sinais de escrita, cujo emprego é tornado habitual por meio de treinamentos contínuos. Esse é o terreno sobre o qual se instala a prática da leitura, cuja assiduidade facilita suplementarmente a absorção dos ideais que determinam sua universalização: a primazia do racionalismo e da investigação científica; a crença nas propriedades transformadoras, do ponto de vista individual e social, da educação; a valorização do conhecimento intelectual (ZILBERMAN, 2010, p. 17-18).

Portanto, não é pela valorização da cultura clássica ou do conhecimento intelectual que a literatura manteve sua presença inquestionável no currículo escolar. Sua validade esteve vinculada a introdução dos hábitos sociais como padronizados a fim de dar ao homem uma conduta. No século XIX, a Inglaterra, por exemplo, encarregou diversas funções à literatura, a qual era compreendida como um tipo especial de escrita.

Transformada em matéria de instrução nas colônias do Império Britânico, ela encarregou-se de dar aos nativos uma apreciação da grandeza da Inglaterra e de envolvê-los como participantes agradecidos num empreendimento civilizador histórico. No plano doméstico, ela podia se contrapor ao egoísmo e materialismo fomentados pela nova economia capitalista, oferecendo às classes médias e aos aristocratas valores alternativos e dando aos trabalhadores uma baliza na cultura que, materialmente, os relegava a uma posição subordinada. Ela iria ao mesmo tempo ensinar apreciação desinteressada, proporcionar um senso de grandeza nacional, criar um sentimento de camaradagem entre as classes e, em última análise, funcionar como um substituto da religião, que parecia não mais ser capaz de manter a sociedade unida (CULLER, 1999, p. 42-43).

Ainda que durante séculos o ensino de literatura tenha enfrentado mudanças metodológicas, poucos foram os questionamentos de sua existência e valor (que atendia muito bem



aos interesses utilitaristas da sociedade burguesa). Mas é no século XX que sua importância perde centralidade ao projeto de formação capitalista, deixando de olhar a literatura como ferramenta formativa e passando a considerá-la disciplina auxiliar ao ensino de linguagem. No Brasil, um bom exemplo do descrédito da literatura no espaço escolar é sua mudança nos currículos. Alterações de nomes, inserções em subáreas vão relegando papel secundário ao seu ensino. “A disciplina ‘Literatura’ foi substituída, no ensino secundário por “Expressão e Comunicação” e, no ensino superior por ‘Linguagens, Códigos e suas Tecnologias’ (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 14).

Todos os professores de literatura em atividade desde a segunda metade do século passado notaram essas mudanças. Muitos se sentiram desamparados, porque os pressupostos e métodos em que foram formados tinham perdido sua validade. Outros aderiram a novos pressupostos e métodos, **baseados num conceito tão alargado de literatura que a própria palavra caiu em desuso**, perdendo de longe para a palavra “cultura”, nos programas e nas pesquisas desenvolvidas nos departamentos literários (PERRONE-MOISÉS, 2008, p.14, grifo nosso).

Em que pese os objetivos hegemônicos do ensino da literatura na contemporaneidade estejam vinculados à uma perspectiva determinista, voltados à formação baseada em competências e habilidades esperadas para ampliar a produtividade dos futuros trabalhadores, os clássicos continuam a ser trabalhados na escola, a ter sua importância contra-hegemônica. Por este motivo, considerando que ainda é possível perceber os clássicos como elementos de conexão entre o pensamento e a ação, a permanência da literatura enquanto disciplina no currículo escolar vem sendo discutida, tanto pela visão que a compreende como utilitarista ou por aquela que a compreende em seus aspectos onto-formativos. Para Duarte (2016), a escolha por ensinar a partir de uma visão utilitarista, ou desde uma visão clássico-humanista, faz parte da própria história humana e, portanto, carrega as contradições geradas pela luta de classe. É preciso compreender os conteúdos no curso histórico das contradições sociais e suas possibilidades de desenvolvimento pleno do ser humano. Com isso, defender o ensino dos clássicos é apontar a possibilidade de manifestar o pleno desenvolvimento da humanidade, é estabelecer os conteúdos como mediações entre o pensamento e realidade.

Nas sociedades que procuram estabelecer regimes igualitários, o pressuposto é que todos devem ter a possibilidade de passar dos níveis populares para os níveis eruditos como consequência normal da transformação de estrutura, prevendo-se a elevação sensível da capacidade de cada um graças à aquisição cada vez maior de conhecimentos e experiências (CANDIDO, 2011, p. 190).



Nessa perspectiva, o conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação humana livre, a humanização do indivíduo. Isso só é possível se o ensino da literatura ultrapassar o imediato, o cotidiano, oferecendo ferramentas para que o aluno avance sobre seus conhecimentos. Não se trata, portanto, de mobilizar habilidades e competências para as demandas da vida complexa, como defende a BNCC-EM, mas de justamente o contrário, não responder à formação baseada nas demandas desta sociedade. “É certo que quanto mais igualitária for a sociedade, e quanto mais lazer proporcionar, maior deverá ser a difusão humanizadora das obras literárias, e, portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um” (CANDIDO, 2011, p. 189).

Ao justificar o trabalho com as competências, a BNCC-EM defende a educação baseada no atendimento das novas exigências sociais. Em um discurso aparentemente crítico, lança luzes sobre a cultura local, contextos distintos, formação colaborativa etc.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Como é possível observar no trecho acima, a defesa das competências e habilidades ganha contorno pragmático, associando-se a formação dos alunos às supostas exigências histórico-sociais. A sistemática proposta pela BNCC-EM de supervalorizar conhecimentos espontâneos, será objeto de análise da próxima seção deste texto.

4 O ESPONTANEÍSMO COMO EIXO CENTRAL DO ENSINO DE LITERATURA NA BNCC-EM

A BNCC-EM estipula as orientações da área de linguagens por meio de campos de atuação, incluindo aqui o campo artístico. Na perspectiva da Base, a língua é analisada como um instrumento prático. Portanto, seu estudo visa ao conhecimento pragmático, comprometendo-se com a ampliação das potencialidades discursivas e a evolução de seu nível teórico. Ainda segundo tal compreensão, todo o processo de ensino-aprendizagem deve contribuir para que o aluno possa se posicionar eticamente em suas práticas; por isso, são as demandas sociais que norteiam aquilo que deverá compor o conteúdo literário.



Essas demandas exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito. Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. **Essas práticas visam à participação qualificada no mundo**, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum (BRASIL, 2017, p. 477, grifo nosso).

Estes campos de atuação partem da cotidianidade para estipular o que é essencial a ser potencializado nos alunos. Em linhas gerais, o campo artístico “é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, possibilitando, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade” (BRASIL, 2017, p. 480). Nele, evidencia-se a necessidade de um ensino artístico que contribua pragmaticamente para o contato com as manifestações artísticas de modo geral com intuito de conhecê-las e valorizá-las, além de fruí-las, ou seja, o conhecimento artístico é substituído pela possibilidade prática. Evidencia, ainda, que o intuito da interação com as manifestações artísticas não se dá por elas serem uma objetivação da realidade e, logo, um conhecimento que deve ser ensinado ao indivíduo, mas pelas suas possibilidades práticas de fruição. Assim, nega-se por omissão a possibilidade da catarse estética que, segundo Duarte (2009), “é o processo pelo qual o indivíduo receptor é colocado esteticamente em confronto com a essência da realidade, por meio da superação, ainda que momentânea, da heterogeneidade extensiva e superficial própria à vida cotidiana” (p. 472).

Segundo Ferreira (2010), é comum o ensino de literatura ser esvaziado no contexto escolar em detrimento daquilo que justifica a própria existência da literatura.

Aprende-se de maneira atrofiada um compêndio literário, características meramente descritivas e superficiais de uma determinada postura estética, e justapõe-se a isso o manuseio de fichas com resumos das obras literárias. Quase nunca o aluno é levado a realizar uma real atividade de leitura da obra literária, ou seja, exclui-se do ensino de literatura aquilo que justifica a própria existência da literatura: a vivência estética do texto literário por seus leitores (FERREIRA, 2010, p. 135).

A BNCC-EM, em sua formulação, apresenta sete competências específicas para a área de Linguagens e suas Tecnologias, das quais apenas a competência seis aborda as produções artísticas e, em nome da fruição, reduz a atividade literária.

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, 2017, p. 488).

O ensino literário específico nessa apresentação geral fica subentendido no campo artístico, uma vez que se constitui um tipo de manifestação de arte. Contudo, assume uma concepção da aprendizagem da arte de maneira geral e fruída, deixando à interpretação o conhecimento que deve ser ensinado em nome da fruição e construção de sentidos. As primeiras orientações que encontramos apresentam uma visão idealista da arte, que pode ser prazerosa, ao mesmo tempo que dispõe de ferramentas linguísticas para conceber significados. Além disso, ressaltamos que essas orientações são destinadas à área de linguagens, portanto, todas as disciplinas são orientadas pelos mesmos campos e, no caso da arte, deverá ser ensinada em todas as disciplinas da área, ou seja, trata-se de forma pragmática todas as manifestações artísticas.

Entendemos que as orientações são dadas de maneira hierarquizada; sendo assim, orientações destinadas à área são abrangentes e as do campo artístico da disciplina são específicas. Contudo, as específicas devem ser norteadas pelas orientações gerais. Nessa lógica, o currículo, voltado para as questões artísticas, deverá ser construído primeiramente pensando na apreciação à arte, baseando-se na construção de sentidos e uso da língua de forma elaborada, com objetivo de conhecer as obras e fruí-las. Ainda, como ponto de chegada do ato educacional, o documento propõe que:

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. É esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, podendo vislumbrar os movimentos históricos e sociais das artes (BRASIL, 2017, p. 488).

Portanto, o objetivo maior de as artes comporem os currículos escolares é a aprendizagem da fruição. Nessa lógica, a arte é vista apenas como atividade desinteressada. Essa noção de que as manifestações artísticas estão ligadas ao divertimento e ao contentamento nega a concepção de arte como forma de conhecimento específico que pode levar à catarse, que é o momento de ascensão intelectual, ou seja, o aluno continua com seu conhecimento cotidiano e imediatista dentro da escola. Sendo assim, a formulação geral do campo artístico relega a arte ao plano das aprendizagens fluidas e divertidas, que superficialmente passarão por critérios teóricos de aprendizagem, uma vez que o objetivo é apenas fruí-las.



As competências da área formulam as habilidades que deverão ser desenvolvidas nesse campo de aprendizado. Contudo, o campo artístico se volta para o prazer – apreciação – e para a mobilização da linguagem artística, ou seja, sua abordagem ressalta a arte pelo prazer, e não por ser um conhecimento, e a coloca como aprendizagem destinada ao domínio de sua linguagem para viabilizar mais uma vez as práticas. Dessa forma, cabe a todas as disciplinas da área de linguagens desenvolvê-la. São essas:

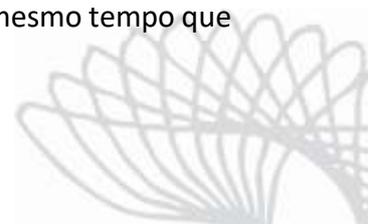
(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico e da cultura corporal de movimento de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade. (EM13LGG602) **Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais**, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. (EM13LGG603) **Expressar-se e atuar em processos criativos que integrem diferentes linguagens artísticas e referências estéticas e culturais**, recorrendo a conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. (EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas e da cultura corporal do movimento às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica e econômica (BRASIL, 2017, p. 488, grifo nosso).

As habilidades que os alunos devem adquirir no campo literário, segundo a BNCC-EM estão vinculadas à fruição como atividade naturalizada do ser humano. Não se considera a capacidade de fruir como ação que deve ser aprendida. O resultado dessa visão quase imanentista de arte é a negação do ensino literário em toda a sua profundidade e possibilidades catárticas. A catarse, em literatura, está relacionada com a capacidade que o aluno terá de superar visões imanentes da arte literária. Portanto, uma visão completamente distinta da apresentada pela BNCC-EM.

As habilidades reduzem o ensino da literatura a uma visão espontaneísta, como se a capacidade de tratá-la e os efeitos que ela causa seriam naturais, espontâneos e imediatos. As orientações contidas no documento apontam para a supremacia do prazer e abrem espaço para considerar arte literária qualquer obra que cause sentimento de fruição no aluno.

Como consequência, ou talvez ao mesmo tempo, ao tratar o ensino literário como atividade espontânea, a BNCC relega o papel do professor a um plano secundário, como um facilitador de todo o processo. Sem tornar-se unilateralmente diretiva, é importante, em nosso entendimento, que os fundamentos do ensino da literatura sejam mais claros para que o professor possa se posicionar frente a sua atividade. Se não há esse posicionamento, o mesmo problema de *laissez faire* observado na concepção de fruição é encontrado no papel que o professor deveria ocupar.

Ainda sobre a espontaneidade do ensino de literatura, presente na BNCC-EM, não é possível discernir o que é nuclear em sua abordagem no ensino literário, uma vez que ao mesmo tempo que



orienta o trabalho com os clássicos, coloca como igualmente importante a leitura dos populares e midiáticos (SAVIANI, 2011). Afinal, o que é nuclear nesse ensino? Dessa problemática surge, portanto, o comprometimento do ensino clássico na escola.

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**, atuais e de outros tempos, sempre buscando analisar os critérios e escolhas estéticas que organizam seus estilos, inclusive comparativamente, e levando em conta as mudanças históricas e culturais que as caracterizam (BRASIL, 2017, p. 488, grifo nosso).

A BNCC-EM concebe manifestações artísticas de forma bastante generalizada, como essenciais para a construção curricular, o que equivale a dizer que todos os tipos de manifestações devem ser contemplados e são equivalentes em importância e valor. A compreensão do documento é que toda manifestação artística deve estar presente no processo de ensino-aprendizagem com intuito de valorização e fruição. Nada, porém, é especificado no que diz respeito às noções de obras que sejam centrais e relevantes, em detrimento daquelas consideradas populares e vice-versa. Todas as manifestações parecem equiparadas e devem ser estudadas pelos mesmos critérios estéticos. Questionamo-nos como isso seria viável. Embora as manifestações artísticas sejam pertencentes ao grupo das artes, elas se diferem entre si e possuem graus diferentes de relevância estética. Posicionamo-nos, portanto, de forma diversa em relação à equiparação dos conteúdos clássicos e populares.

Compreender o ensino das manifestações artísticas populares e clássicas como possuintes de um mesmo valor estético contraria a percepção de que a arte resulta de uma superação da realidade. Como já mencionado, é preciso que o aluno entre em contato com o patrimônio literário de mais alto grau de elaboração humana. Essa é uma responsabilidade da qual uma educação emancipadora não se pode furtar. Embora o campo artístico de Língua Portuguesa destaque as produções literárias clássicas a fim de intensificá-las, a orientação não delimita o campo para o trabalho com a literatura, mas abrange o espaço para as manifestações gerais. Mesmo no campo específico artístico-literário são evidenciados textos diversos, entre os quais está o clássico.

No campo artístico-literário busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de



apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (*remidiações*, paródias, estilizações, *videominutos*, *fanfics*, etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (BRASIL, 2017, p. 495).

Por meio dessas orientações, a importância da leitura literária clássica não fica evidente. Contudo, a escola deve proporcionar espaço para a apreciação estética das obras, considerando igualmente a tradição crítica e teórica em seu fazer, apresentando aos alunos as obras que se configuraram enquanto tradição. Em *Arte Poética*, Aristóteles (2001) explicita que, em geral, os gêneros literários se enquadram nas artes de imitação, sendo que a imitação é produzida por meio do ritmo, da linguagem e da harmonia, empregados separadamente ou em conjunto. Em sua concepção, a origem da poesia se justificaria pelo prazer produzido pela aquisição do conhecimento através das artes. Nessa concepção, por possuir especificidades na produção da mimese, a literatura precisa ser compreendida por meio do ensino para a aquisição de seu conhecimento. Negar suas especificidades, ou colocá-la em um grupo maior não contribui para seu ensino, mas perpetua o lugar secundário da literatura na escola.

A arte, porém, não será elemento constitutivo na realização da essência humana se ela não existir como possibilidade produzida pelo processo histórico-social objetivo, ou seja, à medida que o ser humano não se apropria dessa possibilidade, ou não quer dela apropriar-se, estamos, efetivamente, diante de um processo de alienação (FERREIRA, 2010, p. 136).

Concordando com a ideia de que a escola deve ser o espaço de trabalhar os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos e que deve priorizar o ensino dos clássicos, retomamos a afirmação de que a BNCC-EM não viabiliza o ensino literário emancipador, capaz de garantir autonomia. Nega-se, com isso, o poder da arte literária operar mudanças significativas no aluno por meio da catarse.

A catarse opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana. Por meio dessa momentânea suspensão da vida cotidiana, a arte exerce um efeito formativo sobre o indivíduo, efeito esse que terá suas repercussões na vida do indivíduo, mas tais repercussões não ocorrem de maneira direta e imediata, havendo entre elas e a catarse estética uma complexa trama de mediações que torna impossível definir a priori as consequências, para a vida de um determinado indivíduo, do processo de recepção de uma determinada obra de arte. A compreensão do caráter formativo da obra de arte requer, segundo a perspectiva lukacsiana, a superação de duas concepções igualmente equivocadas: a do caráter absolutamente desinteressado da vivência artística e a do utilitarismo dessa vivência (DUARTE, 2009, p. 473).



Na lógica apresentada pela BNCC-EM, o espaço destinado à literatura não se configura como um viabilizador de conhecimentos, mas um instrumentalizador das práticas sociais, visando suas potencialidades utilitaristas. Nos momentos em que são fomentadas discussões sobre seu ensino, ressaltam-se os aspectos de fruição e cultura das manifestações artísticas. Portanto, o conhecimento literário não é apresentado por seu valor estético, mas pelo incentivo à leitura e ao divertimento que ela pode proporcionar, visando, sobretudo, à aquisição da linguagem.

5 A NÃO-PRESENÇA DA LITERATURA NOS CURRÍCULOS

Nesta seção, nossa intenção é chamar a atenção para um paradoxo: o ensino da literatura não a coloca como conteúdo central. É, neste sentido, uma presença ausente, ou seja, está atrelada à área de linguagens que, por sua vez, tem na Língua Portuguesa sua principal disciplina curricular. Voltada à formação do aluno trabalhador, a Língua Portuguesa se resume, em linhas gerais, ao ensino restrito de habilidades como escrita e leitura. A literatura, nessa ordem, acaba tornando-se ferramenta para desenvolver estas habilidades no aluno.

A permanência da literatura no currículo escolar vem sendo discutida por teóricos da área que ressaltam a falência do estudo e as práticas questionáveis por parte de profissionais da educação, além de destacarem as modificações sociais causadas pela globalização e a constante mudança tecnológica a qual estamos expostos. Nesse campo, há espaço para a presença da arte literária? A resposta deve ser sempre favorável. Não é por acaso que ao longo do tempo, e com muitas modificações, a literatura permanece valiosa no campo educacional porque, para além do pragmatismo, está vinculada a aprofundamento dos níveis de compreensão da sociedade e do próprio homem, contudo, não se dispõe como capacidade inata, precisa de ensino (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 18).

A compreensão da necessidade do ensino de literatura perpassa uma questão de extrema relevância, que é a tendência de vincular as escolhas pessoais dos jovens pela arte literária. Nesse sentido, é comum percebermos que muitos alunos não se sentem estimulados pela leitura clássica e, portanto, falam que não gostam. Contudo, é através das práticas e estudos que os alunos desenvolvem suas capacidades e conseguem penetrar a arte. Dessa forma, é um fato que ninguém nasce apreciando literatura ou fruindo-a. Porém, esse processo é realizado através do ensino-aprendizagem.

Entretanto, a ausência de clareza para as orientações educacionais, deturpa o ensino de literatura no seio escolar. Sendo assim, as práticas podem, e tendem, a atrelar ao ensino literário a



cultura popular pela proximidade da realidade dos alunos. Além disso, outra problemática é o uso de textos incompletos para exemplificar características dos estilos literários. Essas práticas perpetuam um distanciamento entre o ensino de literatura e os alunos.

Nesse contexto, é provável que o aluno da rede pública, por exemplo, não alcance níveis altos de intelectualidade porque a ele cabe a cultura popular que lhe é conferida, subestimando sua capacidade e impossibilitando sua ascensão cultural e intelectual. Essa realidade é uma constante, embora já seja assegurado pela própria Constituição Federal o direito à arte. Assim, compreendemos que a eficácia do ensino artístico não é um privilégio, mas um direito, que deve contemplar a todos.

Nas sociedades que procuram estabelecer regimes igualitários, o pressuposto é que todos devem ter a possibilidade de passar dos níveis populares para os níveis eruditos como consequência normal da transformação de estrutura, prevendo-se a elevação sensível da capacidade de cada um graças à aquisição cada vez maior de conhecimentos e experiências (CANDIDO, 2011, p. 190).

Nessa perspectiva, por meio da igualdade no ensino intelectual, os indivíduos podem ultrapassar as barreiras sociais impostas e conseguem alcançar níveis elevados de intelectualidade a fim de que não vivam de forma alienada, mas consciente de sua realidade nesta sociedade. Sendo assim, uma vez que tenham acesso à cultura clássica, os alunos conseguem potencializar sua compreensão acerca do mundo a ponto de se perceberem cidadãos. Essa dialética viabiliza, portanto, a quebra da hegemonia. “É certo que quanto mais igualitária for a sociedade, e quanto mais lazer proporcionar, maior deverá ser a difusão humanizadora das obras literárias, e, portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um” (CANDIDO, 2011, p. 189).

Ressaltamos, ainda, que diferente do que o senso comum afirma, os clássicos não são interesse de apenas uma parcela da população. Essa compreensão não passa de uma forma discriminatória de reduzir ao mais favorecido um tipo de arte, que é a mais elevada. Como podemos dizer que não gostamos daquilo que nunca vivenciamos? Contudo, é comum ouvirmos pessoas dizerem que museu é chato, mesmo sem não terem frequentado. Essa é uma perpetuação do senso comum, que já determina quem vivenciará determinadas experiências estéticas.

É evidente que a hegemonia precisa ser quebrada e essa compreensão desmistificada, porque os clássicos devem interessar a todos. Para isso, é preciso que todos tenham uma experiência verídica com seu ensino e aprenda a ler todas as suas especificidades e frua-a. Segundo Candido (2011), “no poder universal dos grandes clássicos, que ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo podem redefinir as distâncias impostas pela desigualdade



econômica, pois têm a capacidade de interessar a todos e portanto devem ser levados ao maior número” (p. 192).

A questão relativa à função da literatura na escola não é nova, mas sua conclusão tem sido unânime em relação à permanência de sua escolarização “diremos que a poesia tem muitas funções possíveis. A sua função primordial e principal é a de fidelidade à sua própria natureza” (WELLEK; WARREN, 1942, p. 41-42). Sendo assim, constata-se que, embora tenha se mantido ao longo do tempo, o ensino da literatura encontra-se em falência, fato que vem sendo discutido por autores como Antonio Candido, Regina Zilberman, Rildo Cosson entre outros. Mas, não há historicamente dúvida que o “texto poético fornece a formação do indivíduo, cabendo, pois, expô-lo à matéria-prima literária, requisito indispensável a seu aprimoramento intelectual e ético” (ZILBERMAN, 2008, p. 18).

6 A LITERATURA NA BNCC-EM: AUSÊNCIAS ANUNCIADAS

Como já indicamos acima, a literatura tem sido relegada a um plano secundário ao longo de sua constituição como conhecimento escolar. Nesse sentido, nunca faltou reconhecimento sobre a importância desse ensino, mas políticas que assegurassem o que, de fato, considera-se relevante e essencial no seu processo de aprendizagem. Como já destacamos neste texto, a literatura aparece, na BNCC-EM, associada aos conteúdos da língua portuguesa, perdendo sua centralidade na formação escolar.

Também já demonstramos que, na proposição da BNCC-EM, competência se trata de estratégia para mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver problemas do que chamam de sociedade complexa. Nessa formulação, ainda que seja possível observar a definição de aprendizagens essenciais, estão voltadas, em todo o documento, para a resolução prática de problemas. O documento relaciona estas aprendizagens com o desenvolvimento de competências, tratando-os como complementares. “Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC-EM devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 08). É, portanto, resposta às demandas econômicas de uma sociedade que prioriza aquilo que é pragmático, que apresenta respostas rápidas para problemas que, muitas vezes, requerem análise e conhecimento profundos.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara



do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

A formulação de competências e habilidades fomenta uma série de ausências no que concerne às orientações para o ensino de literatura. A primeira das ausências é a definição clara sobre os conceitos de *fruição* e *critérios estéticos*. Esses termos sintetizam o trabalho a ser realizado no campo artístico, portanto, deveriam apresentar maiores explicações em seu entorno. O aspecto de *fruição*, por exemplo, é amplamente divulgado, mas, por definição, pouco se compreende de como a Base espera a efetivação de um “leitor-fruidor”, termo que adota em seus objetivos. “A *fruição*, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados pelas obras e textos.” (BRASIL, 2017, p. 488)

Pela Base, a ideia de *fruir* e valorizar a literatura parece ser mais importante do que a assimilação dos conhecimentos necessários para que o aluno possa se valer desta *fruição*. Se, por um lado, afirma que deve ser valorizado, por outro, aponta que deve-se assegurar um conjunto de iniciativas para qualificar intervenções por meio das práticas de linguagem e aquisição de habilidades.

Isso ocorre porque, segundo o documento, o Ensino Médio deverá consolidar as aprendizagens que os alunos desenvolveram ao longo de seu ensino. Contudo, se pensarmos nas práticas escolares, teríamos aulas com conteúdos específicos de gêneros textuais e literários. Essa separação de tipos textuais ficaria por conta do professor que deveria inserir textos literários para formar um leitor-fruidor em suas aulas de Língua Portuguesa, que têm objetivo final as práticas de linguagem. Essa estrutura se mostra incoerente e problemática quando transportarmos a teoria apresentada no documento para a realização em sala de aula.

Se pensarmos os campos de atuação, pela estrutura, teremos objetivos específicos, mas que convergem num objetivo maior que são as práticas de linguagem. Nesse sentido, a orientação da Base no que concerne ao ensino não utilitarista da literatura, já ficaria comprometido. Temos aqui um discurso esvaziado, porque aponta para uma ideia e dimensão humanizadora, mas que, via de regra, reforça sua função utilitarista.



Em nosso entendimento, o conceito de fruição só é possível na medida em que os conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e culturais são colocados no centro do processo de aprendizagem. São eles, os conhecimentos, que poderão organizar e direcionar a formação do aluno que, depois deste percurso, poderá escolher por um gênero literário e melhor fruir de sua leitura, por exemplo. Os questionamentos são oriundos de uma ausência de explicitude de termos essenciais para a realização de quaisquer trabalhos.

Documentos como a BNCC-EM possuem uma característica marcante: a falta de encaminhamentos e posicionamentos claros sobre as formas mais adequadas de garantir a aprendizagem. Somada a essa característica geral dos textos políticos, a BNCC-EM se revela um texto aparentemente crítico - defendendo assuntos como a ampliação do contato com temas culturais diversos, análise de textos literários e sua contextualização, apropriação de textos literários e, até mesmo, de peças teatrais, fazem parte das recomendações no documento - mas que se exige de propor um trabalho de mediação destas práticas, pautado nos conhecimentos científicos. Com esta característica, a BNCC-EM não aprofunda, demonstra relações ou destaca possibilidades concretas do ensino da Literatura.

Outro conceito que destacamos são os critérios estéticos. Assim como explicitamos com o conceito de fruição, é possível definir critérios estéticos se nem mesmo são apontadas formas de tratar o que se entende por estética? Sua definição dependeria do ponto de vista do leitor? Dependeria de aspectos culturais? A objetivação da literatura estaria relegada ao subjetivismo e relativismo? Essas perguntas parecem ser claramente respondidas na competência específica número 6 das Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio, já apresentadas neste texto e retomadas aqui:

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, 2017, p. 482).

O documento continua apresentando que essa competência deve possibilitar aos jovens formas de fruir e apreciar as obras literárias se baseando em critérios estéticos:

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. É esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos



(locais, globais), culturas e épocas, podendo vislumbrar os movimentos históricos e sociais das artes (BRASIL, 2017, p. 488).

Como podemos observar, não há qualquer menção sobre que critérios seriam esses. Ao contrário, é destacado um caráter relativista para o ensino da literatura, como se a fruição, apreciação e o uso de critérios estivessem ao sabor das culturas e das experiências individuais. Ainda que, certamente, estas práticas envolvendo a literatura tenham aspectos subjetivos, individuais, por se tratar de um documento orientador é pouco dizer que devem ser trabalhados respeitando essas diferenças. É preciso destacar o que é universal no ensino da literatura, aquilo que todos os alunos deveriam saber, ter conhecimento, ter acesso independente do local onde vivem, e da classe social a que pertencem. Também é importante destacar que, mesmo sendo a fruição e apreciação atos individuais, constituídos pela subjetividade, esta última é o resultado da vida em sociedade, portanto da formação do real social. Com isso, destacamos que apontar critérios pautados em valores pouco objetivos, dependentes do olhar de cada um é o mesmo que não dizer muito sobre o como ensinar a literatura para que o aluno consiga efetivamente atingir estes objetivos.

A segunda ausência é, em nosso entendimento, complementar aos problemas apresentados na primeira: a omissão dos conhecimentos fundantes que estruturam ensino de literatura na escola, portanto a omissão do que se compreende pela literatura e seu ensino. Colocada de forma muito generalista, a literatura parece se inserir em um rol de temas que, tratados de forma ampla, garantiriam a formação “essencial” dos alunos.

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, atuais e de outros tempos, sempre buscando analisar os critérios e escolhas estéticas que organizam seus estilos, inclusive comparativamente, e levando em conta as mudanças históricas e culturais que as caracterizam (BRASIL, 2018, p. 488).

Nesse sentido, a habilidade específica se omite de orientações mais detalhadas. Não se delimita os aspectos formativos da literatura, os objetivos de seu ensino, que tipo de obra deve ocupar centralidade e como fazer a curadoria para isso. É importante ressaltar que o documento aborda obras valorizadas e canônicas, assim como as populares e midiáticas como objetos de estudo. Evidencia-se, portanto, que há uma negligência nessas instruções.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transmissão intencional do conhecimento artístico contribui efetivamente para a formação do gênero humano nos indivíduos. O objetivo principal da educação escolar é promover o processo



de desenvolvimento das humanidades pela aquisição dos conhecimentos. A escola não deve responsabilizar-se pelas transformações imediatas da sociedade vigente, mas pela transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade já produziu. Assim, por meio da apropriação pelo aluno há o processo de humanização. A arte (literária) é resultado da objetivação humana, uma forma de reflexo da realidade objetiva, que tem como função principal, assim como a educação escolar, contribuir para a constituição das subjetividades no homem. Essa produção não está ligada aos aspectos cotidianos da sociedade, mas de sua superação.

A escolarização da literatura é uma necessidade, porque, segundo Saviani (2011), o conhecimento clássico é o que precisa constar no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, a literatura, quando utilizada como instrumento de introdução à gramática de língua portuguesa, como pretexto para interpretações rasas ou para o estudo de outras áreas de aprendizagem, nega a possibilidade de realização da catarse estética – conceito bastante abordado nesta dissertação. A defasagem na educação acarreta a formação alienada, que é pautada pelo conhecimento cotidiano na escola. A arte deve ser ensinada, mas, para que isso aconteça de forma efetiva, é preciso de clareza nas orientações documentais.

A BNCC-EM é negligente em relação às orientações destinadas à literatura. Sua formulação inviabiliza a superação da espontaneidade, ressalta o ensino literário por funções pragmáticas e ligadas às práticas da linguagem e adota uma perspectiva utilitarista, embora negada em trechos do texto, se mostra evidente na configuração geral na BNCC - EM, uma vez que as competências gerais objetivam a solução de problemas voltados ao cotidiano.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. CultVox, 2001.

BRASIL. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

CANDIDO, A. **A Literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ciências e Cultura, USP, 1972.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CULLER, J. **Teoria literária**: uma introdução. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beça Produções Culturais Ltda., 1999.



DUARTE, N. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Formação da Individualidade Para Si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

DUARTE, N. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 461-479, jul./dez. 2009.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N.; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715-736, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13786>

FERREIRA, N. B. de P. A arte e a formação humana: implicações para o ensino de literatura. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP, Cultura Acadêmica, 2010. 191 p.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783>

LUKÁCS, G. **Ensaio sobre Literatura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1965.

LUKÁCS, G. **Estética**: la peculiaridad de lo estético: cuestiones preliminares y de principio. Barcelona: Grijalbo, 1966.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

PERRONE-MOISÉS, L. O ensino da Literatura. *In*: NITRINI, S. *et al.* (Org.). **Literatura, artes, saberes**. São Paulo: ABRALIC, 2008.

SANTOS, F. A. dos; ZANARDINI, J. B.; MARQUES, H. J. Desafios políticos, econômicos e sociais para os docentes na América Latina. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 794-815, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13781>

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea)

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

SOUSA, Jesus Maria. Repensar o currículo como emancipador. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão - SE, v. 9, n. 18, p. 111-120, 2016.



WELLELK, R.; WARREN, A. **Teoria da Literatura**. 5. ed. Nova Iorque: Publicações Europa-América, 1942.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibipex, 2010.

ZILBERMAN, R. Sim, a literatura educa. *In*: SILVA, E. T. **Literatura e Pedagogia**: Ponto & Contraponto. São Paulo: ALB, 2008.

SOBRE OS AUTORES

Nathalia Soares Fontes

Mestre em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Brasil.

E-mail: fontes.nathalia91@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4872-8589>

Fabiano Antonio Santos

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do curso de Pedagogia, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – Brasil. Doutorado em Educação (UFSC).

E-mail: fabiano.santos@ufms.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7703-8520>

Recebido em: 10-09-2020.

Aprovado em: 19-10-2020.

Publicado em: 04-11-2020.

