

Tal BNCC, qual ensino de *literatura?*

Rildo Cosson¹⁷
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Resumo

Desde versões preliminares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sofrido muitas críticas. Vários foram os estudos que apontaram falhas conceituais e metodológicas tanto no campo das disciplinas específicas quanto da pedagogia. No caso do ensino de língua materna, a situação não foi diferente. Apesar dessas críticas, o documento final ainda apresenta uma orientação frágil e limitada de ensino da literatura. Neste estudo, a partir de uma reflexão bibliográfica não exaustiva, essas críticas são retomadas, objetivando localizar o lugar do ensino da literatura na BNCC. Para tanto, a análise abrange o cenário do Movimento Global de Reforma Educacional no qual essa nova legislação se insere, a constituição do ensino de língua portuguesa nas últimas décadas e as próprias concepções de literatura e seu ensino escolar nessa nova legislação educacional. O resultado da análise é que, apesar da pretensa modernização que do ensino de língua materna e o atendimento às transformações sociais e culturais demandadas sobretudo pela massificação do acesso à internet, a BNCC repete a posição ancilar ao ensino de língua portuguesa dada à literatura pelas orientações curriculares que a precederam.

Palavras-chave

Ensino de literatura. BNCC. Ensino de L1. Leitor literário.

¹⁷ Doutor em Letras e Educação. Professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba.

Introdução

Antes mesmo de ser aprovada, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) já era questionada quanto ao ensino de literatura que pretendia orientar. Estudos sobre versões preliminares, como os realizados por Raquel Sousa da Silva, Jhennefer Alves Macêdo e Daniela Maria Segabinazi (2017), em torno da literatura juvenil, e Pedro Henrique de Oliveira Simões e Cynthia Agra de Brito Neves (2017), a respeito da formação do leitor literário, ambos no Ensino Fundamental II, e por Ana Paula dos Santos de Sá (2017), sobre repertórios literários no Ensino Médio, já apontavam para as limitações e fragilidade de conceitos e a necessidade de uma reflexão mais aprofundada a respeito do lugar da literatura na escola.

No entanto, como outros tantos estudos revelam, a versão final e aprovada da BNCC não parece ter levado em consideração as preocupações apresentadas durante o processo. Seguindo aparentemente o mesmo percurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, para os terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, e 2000 para o Ensino Médio, especialmente em relação à formação do leitor literário, conforme analisados por Celdon Fritzen (2018), a BNCC não consegue atender satisfatoriamente aos pressupostos teóricos e metodológicos contemporâneos do ensino escolar da literatura. É o que revelam vários estudiosos do tema, sob diferentes perspectivas teóricas. Nataniel Mendes, por exemplo, sustentado por uma leitura de fundo sociológico e letramento crítico, afirma que “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”, de forma que falta ao documento “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” (MENDES, 2020, p. 141). Também Fabíola Ribeiro Farias, Luiz Percival Leme Britto e Zair Henrique Santos, analisando a literatura na BNCC a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, destacam que “se não valida explicitamente o entendimento da literatura como pretexto para ensinar regras gramaticais, embora as habilidades previstas para o ensino de língua sugiram tal uso”, a BNCC “também não se ocupa da literatura como objeto de fruição, cujas condições para sua apreciação devem ser garantidas no espaço escolar”. O resultado é que, ao final, “o que se depreende da leitura do documento é o entendimento

da literatura como disciplina a ser estudada em suas características históricas e formais, e como enredo, que pode ser transmitido em áudios e vídeos” (FARIAS, BRITTO e SANTOS, 2020, p. 171). Na mesma direção, realizando uma análise baseada na perspectiva dialógica bakhtiniana, Marcel Álvaro de Amorim e Victor Alexandre Garcia Souto chegam à conclusão de que “a BNCC, no âmbito da educação literária, apresenta enormes desafios para a escola brasileira”, sobretudo porque “dada a prevalência de uma concepção centralizadora e prescritiva em todo o documento, a Base acaba por desenvolver uma noção abstrata de fruição e de leitor-fruidor” (AMORIM; SOUTO, 2020, p. 117) que é pouco favorável a um aprendizado relevante de leitura literária. Por fim, José Rogério da Silva, tendo o letramento literário como horizonte, questiona a ênfase dada ao letramento digital em comparação com o pouco espaço dado à leitura literária na BNCC, além de não haver uma preocupação clara com a formação do leitor literário. Para esse autor, fica evidente que “a BASE ignora a potencialidade do texto literário enquanto objeto capaz de promover pensamento crítico e interesse pela leitura, indo na oposição do que já se concebe há tempos como funções da literatura na formação básica do aluno”. Mais que isso: “a gradual diminuição do espaço dedicado à leitura literária nos documentos oficiais que referenciam a educação brasileira, a exemplo da recente BNCC, é um prejuízo à formação humana da criança brasileira”, pois prejudica “a sua preparação e aquisição de competências imprescindíveis para a vida em comunidade, como as conexas à habilidade de ler, analisar e interpretar textos, relacionando-os com o mundo interior e exterior” (SILVA, 2020, p. 81).

Neste artigo, seguindo a trilha aberta por esses e outros estudos (PORTO e PORTO, 2018; IPIRANGA, 2019; CECHINEL, 2019; AMORIM e SILVA, 2019; SILVA e SILVA, 2020), pretende-se apresentar criticamente o lugar dado ao ensino de literatura na BNCC tendo como base metodológica um levantamento bibliográfico e uma análise textual da própria legislação. A proposta, porém, não é fazer uma revisão e síntese dos estudos críticos já existentes, nem realizar uma análise minuciosa das orientações dadas para o ensino escolar da literatura no documento – tarefa, aliás, já executada pela maioria dos textos citados anteriormente –; mas sim elaborar uma reflexão a partir do levantamento e da análise que funcione como um suplemento para se debater com professores a questão, segundo as características de suas escolas e da formação que buscam oferecer para seus alunos. Para tanto, este artigo está dividido em três partes que são antecedidas por essa introdução e precedidas por considerações

finais. Na primeira, traça-se o contexto de onde emerge a BNCC enquanto parte de um movimento global de reforma educacional. Na segunda parte, delinea-se o contexto interno do ensino de língua materna, apontando especificamente para a situação brasileira. Na terceira, sintetizam-se as fragilidades, limitações e dificuldades que a BNCC pode trazer para o ensino de literatura em dois tópicos que atravessam e dão forma às novas orientações curriculares: o conceito de literatura e o lugar destinado à literatura na escola.

1 O cenário externo

Não se pode falar do lugar do ensino de literatura na BNCC sem que se faça antes, ainda que brevemente, uma localização desse documento no campo da educação e, mais especificamente, do ensino da língua materna ou L1. Dessa forma, quando se busca verificar a que propósito educacional atende a BNCC, tem-se como cenário outras tantas alterações curriculares que têm acontecido no mundo globalizado. Nesse contexto, assim como outras propostas de reformas do sistema educacional que já vivenciamos anteriormente, a BNCC é parte de um movimento mais amplo de ‘modernização’ que desde o final do século XX atravessa vários países, o qual foi designado por Pasi Sahlberg (2016) como Global Educational Reform Movement, cuja sigla GERM pode também ser lida ironicamente como acrônimo.

Para Sahlberg, originado nos governos neoliberais norte-americano e britânico dos anos 1980 e espalhando-se ao redor do mundo com diferentes recortes, conforme os recursos e capacidade de incorporação de cada país, esse movimento é caracterizado pela transposição desastrosa do discurso da economia para a educação. É o caso da competitividade entre as escolas que, ao contrário da competitividade do mercado, longe de incentivar a produtividade e a inovação, gera desconfianças, suspeitas e rivalidades que dificultam as trocas e a colaboração necessárias entre as instituições e sistemas de ensino. Outro traço é a padronização que, ao estabelecer padrões gerais a serem seguidos para obter resultados confiáveis, termina por minar a criatividade dos professores nas salas de aula e restringir a liberdade das escolas em oferecer um ensino mais significativo ao contexto de seus alunos. Há também a ênfase em reduzir a escolarização a disciplinas básicas que não constam nos testes nacionais e internacionais, medida que leva à diminuição do tempo curricular e até eliminação de

outras disciplinas, sobretudo aquelas ligadas às Humanidades e mais difíceis de serem mensuradas por meio de testes aplicados massivamente. Outra característica, ainda, é a adoção de mecanismos aplicados em corporações para a administração da escola que seguem modelos rígidos de organização e condução do ensino desenhados sem considerar as peculiaridades de cada escola e, sobretudo, retirando delas a possibilidade de buscar e usar soluções construídas em seus próprios ambientes e considerando o capital cultural e humano de que dispõem para isso. Por fim, há o uso dos testes como medida determinante da eficácia da escola, cujos resultados servem para penalizar ou premiar, conduzindo a uma busca de bons resultados independentemente dos meios e modos usados para obtê-los, além de retirar dos alunos a responsabilidade pela sua própria aprendizagem.

Não é sem razão, portanto, que críticos da BNCC no Brasil tenham apontado como pressupostos dessa nova orientação educacional a vinculação direta entre desenvolvimento educacional e desenvolvimento econômico, o caráter salvacionista dado à educação e a garantia de educação por meio da padronização do processo de aprendizagem, conforme faz Alice Casemiro Lopes (2018). Para a autora, um dos resultados dessa política de homogeneização curricular é que a “qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem”, no que, ao final, “a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações” (LOPES, 2018, p. 26). Nessa mesma direção, Luiz Fernandes Dourado e Romilson Martins Siqueira destacam que “um dos pilares que sustentam a defesa da BNCC é um tipo de conhecimento convertido em conteúdo que pode ser apreendido, medido e avaliado”, o que naturalmente é exigido para que os testes e a padronização deles decorrente possa ser efetivada com sucesso. Daí que, ainda segundo os autores, “o conhecimento prático requerido nas habilidades e competências da BNCC é aquele marcado pela lógica pragmática, utilitarista e reducionista” (DOURADO e SIQUEIRA, 2019, p. 298).

Em síntese, apresentada como uma modernização urgente e necessária para trazer qualidade e eficácia ao ensino no Brasil, a BNCC configura a escola como um mercado, no qual a educação é um produto a ser consumido. Daí a necessidade de padronização dos conteúdos, os testes que verificam a qualidade do produto, o

apagamento das diferenças locais, a competição e o aluno como um indivíduo que, não importa onde e como e por quê, precisa dispor ou melhor apresentar certas competências comuns a partir das quais ele poderá participar produtivamente da sociedade do presente e sobretudo do futuro. Uma sociedade em que se apagam os laços comunitários, as identidades se multiplicam em novas fronteiras e o indivíduo se amolda ao mundo que passa a ser de fato uma aldeia, ainda que seja demasiado alto o custo a ser pago para se viver nessa aldeia.

2 O cenário interno

No que tange ao ensino da língua materna, é preciso retroceder um pouco para entender quais os caminhos percorridos pelo ensino de língua materna nas últimas décadas no Brasil para chegar ao presente imediato do componente curricular Língua Portuguesa na BNCC. Isso porque o ensino da língua materna na BNCC precisa ser lido tanto em relação a esse movimento internacional de modernização do ensino enquanto uma área específica, quanto em relação à própria história das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura no Brasil.

No primeiro caso, tem-se sob o influxo geral do Letramento - aqui entendido como um paradigma em ascensão – uma série de embates sobre qual modernização e como essa modernização deve ser processada, mas todos concordando de uma maneira ou de outra com ela, ou seja, não se coloca em discussão a necessidade dessa modernização, mas sim os meios e os recursos teórico-metodológicos para que seja efetivada – daí as variantes letramento, letramentos, multiletramentos que designam as diferentes concepções que circulam em documentos oficiais e propostas acadêmicas. De acordo com Bill Green e Per-Olof Erixon (2020a) esses embates são atravessados por quatro grandes temas que delimitam o lugar da escola e o ensino da língua materna contemporaneamente: globalização, que se refere não apenas às questões de integração econômica, mas também à inserção em correntes culturais e comunicacionais hegemônicas; pluriculturalismo, que é marcado pelos movimentos migratórios atuais; “tecnologização” que trata das mudanças causadas pelas tecnologias, sobretudo o impacto da cultura digital; e “educacionalização”, que toma a educação como panaceia para os problemas da sociedade contemporânea. É nas disputas que envolvem esses

quatro macrotemas que o ensino de língua precisa responder a questões sobre o que ensinar (e se se deve ensinar) como língua e cultura nacional e qual o espaço que permanece para o ensino de língua e a literatura dentro do novo paradigma que insere essa díade tradicional no conceito dominante de letramento (GREEN e ERIXON, 2020b).

No segundo caso, tem-se nas competências e habilidades prescritas pela BNCC o documento de referência para uma nova etapa da maneira como o Brasil ingressa e participa dessa corrente internacional de modernização do ensino de língua materna que aqui se denomina de sociointeracionismo. Conforme leitura de Luciene Simões e Rildo Cosson (2020), o sociointeracionismo, tomado como o paradigma de ensino da língua materna hoje dominante, pode ser cronologicamente dividido em três etapas. A primeira é a fase heroica, quando se diagnostica uma crise de leitura no país e se atribui ao ensino tradicional de língua portuguesa grande parte da responsabilidade dessa crise. Nesse caso, o ensino de língua portuguesa passa a ser determinado por teorias linguísticas e a recusa de uma educação elitista em favor do compromisso social da escola, deixando o ensino da literatura em segundo plano como parte das atividades escolares de leitura. São tempos de redemocratização e tudo o que parece representar a ordem anterior precisa ser revisto e denunciado, como se observa no livro organizado por João Wanderlei Geraldi (1984), *O texto na sala de aula*, que se tornou um marco para o período. A segunda é a fase da consolidação, com a estabilização política e econômica do Brasil e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Aqui a referência são os Parâmetros Curriculares Nacionais com forte predomínio da teoria dos gêneros textuais como conteúdo do ensino de língua portuguesa e uma enorme dificuldade de trabalhar com a literatura, conforme se verifica nas idas e vindas em torno do tema nas diversas versões do documento. A terceira é a fase da expansão que se vive no presente e tem como testemunha emblemática a BNCC. Trata-se de uma síntese renovada das duas fases anteriores ao mesmo tempo em que se incorporam mais claramente as demandas da vaga internacional do letramento. Dessa forma, para os autores, o novo documento, ainda que retome contribuições anteriores dando continuidade às propostas de renovação do ensino de língua materna, é perpassado por uma série de contradições nas orientações das competências e habilidades mostrando, por um lado, “uma clara preocupação utilitária e pragmática, com testes e medidas internacionais” e, por outro, “a necessidade de inserir o ensino da língua em um

contexto maior de letramento (ou multiletramentos) e exercício da cidadania” (SIMÕES; COSSON, 2020, p. 52, tradução nossa)¹⁸.

Em suma, fruto tanto de uma tentativa de síntese das transformações internas, quanto da incorporação de propostas externas, a atualização do ensino da língua portuguesa na BNCC é uma modernização atravessada por desencontros quanto ao que e como ensinar a língua materna. Entre os polos extremos da “educacionalização”, construída sob um modelo de escola distanciado da realidade da maioria das escolas públicas do país, e da “tecnologização”, evidenciada pela adesão à cultura digital como mecanismo de letramento, a BNCC não consegue resolver as dificuldades anteriores e presentes do paradigma sociointeracionista quanto ao lugar do ensino da literatura na escola.

3 O conceito de literatura e o lugar destinado à literatura na escola

À primeira vista, a BNCC parece apresentar prescrições alinhadas com práticas consistentes de letramento literário na escola. Há, assim, menção à formação do leitor literário, aparentemente compreendendo que há uma especificidade de formação para ler literatura, e à importância da experiência da literatura que deve ser oferecida ao aluno, além de se apontar para a necessidade de práticas de leitura nas quais a literatura possa ser concebida como uma manifestação artística e com função humanizadora, a construção de repertórios por parte dos alunos e ampliação do literário para além do sistema canônico, entre outros poucos princípios alvissareiros. Todavia, uma leitura mais atenta do que é proposto mostra, tal como no ditado popular, que o problema são os detalhes, os quais, tal como na vida, nas bulas e nos contratos, nunca são pequenos, nem podem ser ignorados. É a partir da leitura dos detalhes que destacamos dois tópicos que julgamos fundamentais para se discutir qual ensino da literatura que propõe a BNCC: a concepção de literatura e o lugar do ensino da literatura na escola.

A rigor não há uma única concepção de literatura ou mesmo de ensino de literatura na BNCC, mas sim concepções diversas que se cruzam, complementam,

¹⁸ “a clearly utilitarian and pragmatic concern with international tests and measures”; “the need to place language teaching in a larger context of literacy (or ‘multiliteracy’) and citizenship”.

superpõem e até se opõem ao longo das várias competências e habilidades descritas no documento. Dessa forma, o que se pode falar é de uma concepção dominante que parece determinar as prescrições de uso dos textos literários em todo o ensino básico.

Essa posição dominante é ocupada pela noção tradicional da literatura como texto escrito, ou seja, a condição primeira para um texto ser literário é que tenha registro escrito. É isso que se depreende da indicação, feita no segmento da Educação Infantil, de que “o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros” (BRASIL, 2018, p. 42, doravante apenas página), isto é, mesmo que esses gêneros tenham origem oral e circulem oralmente por meio da mediação do professor é a passagem deles pela escrita que lhes garante lugar na escola e o estatuto de literário. Mais adiante, já tratando do componente Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, há a distinção entre o livro de literatura e outras manifestações culturais e artísticas, como filmes e gêneros da cultura digital (p. 68). Nesse caso, a literatura é não só o texto escrito, mas um texto escrito que é veiculado em um determinado suporte que é o livro. Essa existência da literatura via seu suporte mais conhecido é ainda mais evidente quando se verifica um contraste entre livro e texto: “Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias” (p. 74), ou, ainda, na ênfase dada à materialidade, à condição de produto no alinhamento de livro e brinquedo: “em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil” (p. 123). Mesmo quando se troca o livro pelo texto, é ainda a condição de escrito e impresso que parece guiar a oposição entre o literário e outros tipos de texto, conforme se verifica em: “uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos” (p. 84). O mesmo acontece quando se enumeram manifestações artísticas diversas e o texto literário é identificado com o romance *Terra Sonâmbula*, mas não o texto dramático, a peça teatral baseada no romance *Macunaíma*, certamente porque se está levando em consideração a encenação e não apenas a parte escrita (p. 492).

É por ser escrita que a literatura pode e precisa ser separada das outras artes ainda que caminhem juntas no mesmo campo devidamente nomeado artístico-literário no Ensino Fundamental. Aliás, essa divisão não está apenas no título, mas também na própria definição do campo como “Campo de atuação relativo à participação em

situações de leitura, fruição e produção de *textos literários e artísticos*” (p. 96, grifo nosso). Ela também se faz presente na enumeração de direitos: “direito à literatura e à arte, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis” (p. 86); e de áreas disciplinares: “não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura)” (p. 359). Tal separação é necessária porque, sendo escrita ou definida como arte da escrita, a literatura não tem o mesmo estatuto que as demais artes na escola. Essas, a despeito da precariedade do espaço que ocuparam e continuam a ocupar na escola, sempre foram concebidas essencialmente como práticas, já a literatura, a despeito de vagas considerações sobre a produção de textos literários, é centralmente fruição: “Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do *desenvolvimento da fruição*” (p. 504, grifo nosso). Em outras palavras, apesar de ser enfaticamente caracterizada como uma arte ou discurso artístico e estético ao longo do documento, a literatura é, de fato, uma arte pela metade, uma arte diminuída porque apenas recepção, uma arte que está na escola a serviço outro que não a si mesma, conforme uma orientação curricular que a BNCC supostamente teria deixado para trás por ser tradicional.

É também por ser escrita que a literatura ocupa o lugar aparentemente privilegiado de origem ou matriz de outras e mais recentes manifestações artísticas. É assim que, ao mesmo tempo em que se enfatiza corretamente a importância da leitura do texto original, também se recomenda que “gêneros artísticos substitutivos” tais como “HQs, filmes, animações, entre outras produções baseadas em obras literárias”, sejam igualmente trabalhados na escola como parte da leitura dos textos literários que são o “ponto de partida” (p. 499). A mesma ideia se faz presente quando da recomendação de ampliação do repertório literário do aluno por meio da leitura de textos provenientes dos diferentes sistemas literários e também “em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.” (p. 500). Não se considera em tais recomendações que esses textos sejam literários em si mesmos, como de fato são, em novos suportes e meios, mas sim por “empréstimo” do enredo de um texto escrito anterior, sendo a subordinação requerida para garantir a legitimidade da circulação deles na escola. Não surpreende, portanto, que, no cotidiano da sala de aula, a leitura deles se reduza à parte escrita e raramente se leve em consideração os demais elementos que os constituem. Além disso, ao restringir o literário ao escrito, a literatura termina sendo presa a um meio e suporte criados no

passado e apenas por meio dele é que participa do presente, não lhe sendo possível outra forma de participar das novas manifestações culturais e artísticas criadas contemporaneamente.

Por fim, essa posição de texto escrito da literatura está plenamente de acordo com a tradicional concepção de herança cultural, a literatura como um conjunto obras, um tesouro recebido do passado e que deve ser preservado e transmitido pela escola. É isso que se inscreve na prescrição de “identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira” através da “leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos” (p. 525), ou seja, sendo a literatura um conjunto de obras escritas ao longo da história do país nada mais natural que se busque acompanhar essa trajetória de acumulação de capital literário nacional pela inserção e contraste com percursos similares na matriz portuguesa e na cultura ocidental. Dessa forma, embora as expressões “estilo de época” e “período literário” tenham sido elididas da BNCC, a história da literatura que se faz por meio da periodização estilística continua implicitamente presente, até porque não se postula uma alternativa à sua adoção. Ao contrário, em lugar de se considerar a tradição literária como um intertexto sistêmico, mantém-se o velho critério nacionalista/regional dos românticos que adota para a história literária o modelo organicista em que a literatura brasileira é um galho da árvore da literatura ocidental, conforme se pode ler na “inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana” (p. 500). A simples anexação de outras produções “setorizadas” dentro deste modelo, obviamente, não resolve a questão, mesmo reforçando a ideia de cânone por meio da exigência de “complexidade” e atendendo aparentemente a preceitos legais.

Reduzida e restrita a um conjunto de obras escritas devidamente chanceladas como complexas, originais, tradicionais, estéticas e artísticas, os livros de literatura, a literatura na BNCC não tem um espaço próprio na área de conhecimento das linguagens, como acontece, por exemplo, como a língua inglesa. Ela integra o componente curricular Língua Portuguesa, nomeadamente como parte do campo artístico-literário, ao lado de outros campos, como o jornalístico-publicitário. Tal subordinação não só altera a parceria tradicional que tomava o texto literário como

exemplo para esclarecer e fundamentar as regras gramaticais e modelo de bem escrever, como também reposiciona a literatura como matéria adjacente, um suplemento ao ensino da língua materna que acontece prioritariamente nos outros campos do componente curricular, os quais são apresentados com competências e habilidades distribuídas progressivamente e mais bem definidas em termos de prescrição curricular.

Nessa posição suplementar e secundária, a literatura é insulada no ensino da leitura, cabendo-lhe dentro desse ensino a função de fornecer textos com elementos estéticos e artísticos (daí o tal campo artístico-literário) para a fruição do aluno: “Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio” (p. 499). De fato, a despeito de a escrita literária ser algumas vezes citada, ela tem um papel secundário na formação do leitor como é expressamente afirmado: “a escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas” (p. 503). Tem-se assim mais que uma prioridade, pois o que subjaz a tal opção é a disjunção do letramento literário em dois processos claramente distintos a recepção e a produção, reforçando a concepção da escrita literária como privilégio do escritor-artista em lugar do leitor-autor. É certo que para o Ensino Médio, dentro de uma perspectiva etapista, sugere-se “um trabalho mais sistemático com a escrita literária, o fazer poético, cujo trabalho é lento e demanda seleções e experimentações de conteúdo e de recursos linguísticos variados, tendo em vista um interlocutor” (p. 523-4) e “encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos – oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores” (p. 524). Todavia, também, nesse caso, a escrita literária é mais um processo de elaboração artística e apropriação de recursos digitais de criação do que propriamente a manipulação de recursos literários como forma de expressão e conhecimento da literatura.

O insulamento da literatura no ensino da leitura ou na formação do leitor não garante, por sua vez, um lugar relevante para a leitura literária no ensino da língua materna. Ao contrário, como bem demonstra a ausência da análise literária e a obsedante presença das análises linguística e semiótica nas competências e habilidades do componente curricular, a leitura literária não implica conhecimento que vá além da enumeração de elementos formais da narrativa - “observando os elementos da estrutura

narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto” – e da poesia – “explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros” (p. 133) –, dentro de uma perspectiva de identificação que remonta ao ensino de poética e retórica herdado do Latim. Ao que se soma a distribuição dos textos literários na antiquada grade tripartite dos gêneros épico, lírico e dramático, os dois primeiros renomeados como narrativo e poético, que não atende à produção literária contemporânea e ignora o conhecimento da área (Cf. SIMÕES; COSSON, 2020).

O conhecimento literário não precisa ser explicitamente levado em consideração na formação do leitor literário da BNCC porque a leitura literária preconizada é basicamente fruição. É isso que se espera do aluno no Ensino Fundamental: “Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição” (p. 87); e no Ensino Médio: “No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado” (p. 523). Esse conhecimento que vem ao lado da fruição no Ensino Médio, aparentemente, implica na localização do texto tanto em termos similares ao de uma história da leitura: “A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos); quanto da história tradicional da literatura: e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade” (p. 523, grifo nosso).

Procedimento central da leitura literária, a fruição, por sua vez, é definida na BNCC como uma dimensão do conhecimento próprio da arte ao lado da estesia, criação, crítica, expressão e reflexão. Nesse caso, a fruição “refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais” e demanda “disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais” (p. 195). Apesar de informar que para o campo da Arte as seis dimensões não são hierarquizadas, no que tange à literatura, a fruição ocupa claramente um lugar preferencial. Mesmo que as razões para tal posição não sejam explicitadas no

documento, pode-se conjecturar que isso acontece porque não se tem a formação do leitor literário como uma formação essencial para o domínio da língua materna, antes uma formação suplementar voltada para o prazer e o desenvolvimento da sensibilidade estética do aluno; logo, pode-se secundarizar ou até mesmo ignorar as outras dimensões como a crítica e a reflexão. Afinal, a leitura literária, segundo se depreende desse destaque dado à fruição, é “uma viagem” que se faz naturalmente por força das características intrínsecas das obras e não um processo de letramento literário que demanda competência literária ao localizar o aluno em uma comunidade de leitores. Não surpreende, portanto, que o leitor-fruidor, o leitor literário tenha na BNCC um caráter idealizado e abstrato, bastante distanciado das condições concretas de leitura na escola (Cf. SOUTO; AMORIM, 2020).

Em suma, reduzida a arte da escrita e posicionada como suplemento artístico na formação do leitor, a literatura na BNCC é efetivamente um produto do passado, o livro impresso que como tal tem poucas condições de participar do mundo de imagens, movimento e sons da cultura infantil e juvenil euforicamente referido no documento. Sem um conhecimento específico que a coloque em pé de igualdade com as análises linguísticas e semióticas, a literatura é uma prática do passado que por sua condição de matriz cultural e alto valor estético não pode ser simplesmente descartada da escola, embora não tenha muito lugar entre o pragmatismo e utilitarismo dos gêneros textuais e multiletramentos que constituem o centro do ensino da língua materna. Dessa maneira, a formação do leitor literário que deveria ser a formação de um leitor capaz de manusear com competência a linguagem literária se apresenta apenas como a formação do leitor-fruidor de obras escritas valorizadas ou legitimadas como literárias, ainda que setorizadas conforme recortes identitários e nacionalistas.

Conclusão

Documento que deveria propor um lugar novo e pertinente com o conhecimento que se tem da área e atender à modernização do ensino de língua materna aparentemente demandadas pelas transformações sociais e culturais, a BNCC repete para o ensino da literatura a posição ancilar ao ensino de língua portuguesa dada pelas orientações curriculares que a precederam.

A capa de atualização que recobre o conceito de literatura e o lugar a ser por ela ocupado na escola não são suficientes para esconder os antigos preceitos da arte da escrita e da história da literatura nacional, ainda que agora submetidos à prática efetiva da leitura literária. Aspecto altamente recomendado em qualquer reflexão da área, a centralidade da leitura literária no ensino da literatura tem como preço o apagamento do conhecimento literário, tornado desnecessário pela fruição como prazer e deleite.

Essas e outras contradições e dificuldades que vários estudos têm apontado mostram que o ensino da literatura na escola precisa bem mais do que os preceitos dados pela BNCC para ser efetivado de maneira satisfatória. Se o objetivo é contribuir para a formação integral dos alunos, o que o documento como um todo afirma promover por meio do componente Língua Portuguesa, convém começar pela discussão do conceito de literatura e do lugar que se destina ao seu ensino na escola como parte do ensino de língua materna. Nessa discussão, é importante considerar que as relações entre o saber literário e o saber linguístico não podem ser construídas com base em reduções e apagamentos, mas sim como complementares, compreendendo que é no manuseio da linguagem literária que o aluno alcança o uso mais pleno da língua. Também a literatura tem mais que a escrita como meio e o livro como suporte, por isso não se pode negar em nome da tradição a multiplicidade dos textos literários em materialidades e práticas tanto no passado quanto no presente. A leitura literária, mais que sensibilidade, prazer e deleite, demanda saberes, posiciona valores e oferece experiências que são fundamentais para a constituição de nossos corpos simbólicos, pois é por meio do manuseio da linguagem literária que nos apropriamos das palavras com as quais construímos o mundo e a nós mesmos.

É com essas questões a serem debatidas e definidas, entre outras, que os professores poderão determinar objetivos, construir metodologias, selecionar conteúdos, elaborar materiais de ensino e configurar práticas de letramento literário coerentes, significativas e consistentes com seus alunos e suas escolas, reconhecendo suas especificidades e necessidades concretas enquanto comunidades de leitores.

Finalmente, a pergunta que fazemos no título não pode ser respondida simplesmente por uma leitura atenta do documento. Ela precisa ser acompanhada de uma reflexão aprofundada sobre a sociedade que vivemos e queremos viver, a educação que acreditamos ser necessária promover, a escola que precisamos construir, o ensino de

língua materna e de literatura que buscamos desenvolver. A BNCC, não se pode esquecer, como todo texto, é um documento a ser interpretado.

Referências

AMORIM, Marcel. A. de.; SILVA, Tiago C. da. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis. In: AMORIM, M. A. de; GERHARDT, A. F. L. M. (Orgs.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p.153-179.

AMORIM, Marcel A. de; SOUTO, Victor A. G. A ressignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 98-121, dez. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732020000400098&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jul. 2020.

CECHINEL, André. Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000400609&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2021.

DOURADO, Luiz F.; SIQUEIRA, Romilson M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291-306, ago. 2019. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

FARIAS, Fabíola R.; BRITTO, Luiz P. L.; SANTOS, Zair H. As diretrizes da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio para o ensino de literatura: uma análise. **Revista Leia Escola**, v. 19, n. 3, p. 161-172, jan. 2020. ISSN 2358-5870. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1540>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

FRITZEN, Celdon. O lugar da educação literária nas novas orientações curriculares: uma reflexão sobre os caminhos de Portugal e do Brasil. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 95-110, jan. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812018000100095&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 fev. 2021.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Assoeste, 1984.

GREEN, Bill; ERIXON, Per-Olof. Rethinking L1 Education in a Global Era: The Subject in Focus. In: GREEN Bill e ERIXON, Per-Olof. (Eds). **Rethinking L1 Education in a Global Era**. New York: Springer, Cham, 2020a.

GREEN, Bill; ERIXON, Per-Olof. Understanding the (Post-)National L1 Subjects: Three Problematics. In: GREEN Bill e ERIXON, Per-Olof. (Eds). **Rethinking L1 Education in a Global Era**. New York: Springer, Cham, 2020b.

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: Ensino, leitor, leitura e escola. **Rev. de Letras**, n. 38, v. 1, p. 106-114, jan./jul. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/60020/161786>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

LOPES, Alice C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia A. e; DOURADO, Luiz F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27.

MENDES, Nataniel. BNCC e o professor de Literatura: água que corre entre pedras. **Revista Teias**, [v. 21, n. 63, p. 135-147, dez. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53725>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

PORTO, Ana P. T.; PORTO, Luana T. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13-23, set. 2018. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12180>>. Acesso em: 18 fev. 2021.

SÁ, Ana P. dos S. Por que (não) ensinar o cânone escolar: a(s) literatura(s) nas versões preliminares da BNCC. **Cad. Letras UFF**, Niterói, v. 27, n. 55, p. 209-236, 2º número 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22409/cadletrasuff.2017n55a494> Acesso em: 10 fev. 2021.

SAHLBERG, Pasi. The global educational reform movement and its impact on schooling. In: MUNDY, K. et al. (Eds.) **The handbook of global education policy**. Oxford: Wiley Blackwell, 2016, p. 128-144.

SIMÕES, Pedro H. de O.; NEVES, Cynthia A. de B. Especificidade da literatura e formação do leitor: reflexões sobre o ensino-aprendizagem de língua(gens). **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 17, n. 3, p. 227-243, 2º sem 2017. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica>>. Acesso em 10 fev. 2019.

SILVA, Carlos H. R.; SILVA, Josivaldo C. da. O ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental: reflexões a partir da Base Nacional Curricular Comum – BNCC. **Revista Linguagens & Letramentos**, Cajazeiras – Paraíba, v. 5, n. 2, p. 60-89, jul-dez, 2020. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1592>>. Acesso em: 05 fev. 2021.

SILVA, José R. Contação de histórias e letramento literário: algumas ponderações a luz da Base Nacional Comum Curricular. **REDE – Revista Diálogos em Educação**, v. 1, n. 2, p. 76-85, julho-dezembro 2020. Disponível em: <http://www.faculdadeanicuns.edu.br/ojs/index.php/revistadialogosemeducacao/article/view/40> Acesso em: 05 fev. 2021.

SILVA, Raquel S.; MACÊDO, Jhennefer A.; SEGABINAZI, Daniela M. A literatura juvenil no Ensino Fundamental II: avanços e recuos na base nacional comum curricular.

Revec - Revista de Estudos de Cultura, n. 7, jan/abr. 2017, p. 31-42. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6553> Acesso em: 02 mar. 2019.

SIMÕES, Luciene; COSSON, Rildo. From Grammar to Socio-interactionism: L1 Education in Brazil. In: GREEN Bill e ERIXON, Per-Olof. (Eds). **Rethinking L1 Education in a Global Era**. New York: Springer, Cham, 2020.

LIKE BNCC, WHAT LITERARY EDUCATION?

Abstract

From its preliminary versions, the National Common Curricular Base (BNCC) has come under much criticism. Several studies have pointed out conceptual and methodological flaws both in the field of specific disciplines and in pedagogy. In the case of mother tongue education, the situation was no different. In spite of the criticisms, the final document still presents a fragile and limited orientation of literary education. In this study, based in a bibliographic reflection, these criticisms are resumed with the objective of situating the place of literary education in the BNCC. To this end, the analysis comprehends both the scenario of the Global Educational Reform Movement in which this new legislation is inserted and the constitution of Portuguese language education in the last decades, as well as the concepts of literature and its schooling in this new educational legislation. The result of the analysis is that, despite the supposed modernization of the mother tongue teaching and the attendance of social and cultural transformations demanded above all by the widespread access to the internet, the BNCC repeats the ancillary position to the teaching of Portuguese language given to literature by the guidelines curriculum that preceded it.

Keywords

Literary education. BNCC. L1 education. Literary reader.

Recebido em: 24/02/2021

Aprovado em: 25/05/2021