

A DOCÊNCIA DE LITERATURA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): Ensino Médio

LITERATURE TEACHING IN THE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): High School

LUTERMAN, Luana Alves (UEG/POSLLI)¹

CURCINO, Luzmara (UFSCar)²

SOUZA, Agostinho Potenciano de (UFG)³

Resumo: Buscando abordar as formas como a literatura emerge na *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (BNCC – EM)* – (BRASIL, 2018), de modo a orientar as práticas de ensino desse saber, nos valem de reflexões teóricas sobre o poder e seus mecanismos de regulação (FOUCAULT, 2008). Traçamos um percurso investigativo que contempla a tradição do valor da literatura como formação e fruição (CANDIDO, 2011) e inclui os novos modos de olhar os textos, pelos diversos mídiuns e seus correlativos gêneros e linguagens plurissemióticas, num contexto de hibridismo cultural (CANCLINI, 1990). A metodologia consiste em percorrer o texto oficial da BNCC, verificando a presença e a ausência da palavra ‘literatura’, bem como a representação das práticas de ensino propostas pelo documento. Observamos que há uma preocupação, nesse documento, em fomentar práticas de leitura do texto literário mais em sintonia com os interesses e competências dos alunos jovens da atualidade, sem descuidar da importância da leitura do texto literário tradicional. Embora seja bem-vinda essa aproximação das diferentes linguagens e meios de apropriação do texto literário, é sensível a presença rarefeita e bastante infrequente do termo ‘literatura’ nesse documento, o que parece indicar a continuidade da perda sistemática do tempo-espço da literatura na escola.

Palavras-chave: Ensino de literatura. BNCC – EM. Representação.

Abstract: Seeking to address the ways in which literature emerges from the *Base Nacional Comum Curricular – High School (BNCC – EM)* – (BRASIL, 2018), in order to guide the teaching practices of this knowledge, we make use of theoretical reflections on power and its mechanisms of regulation (FOUCAULT, 2008). We trace an investigative path that contemplates the tradition of the value of literature as formation and fruition (CANDIDO, 2011) and includes the new ways of looking at the texts, through the different media and their correlative plurisemiotic genres and languages, in a context of cultural hybridism (CANCLINI, 1990). The methodology consists of going through the official text of the BNCC, verifying the presence and absence of the word 'literature', as well as the representation of the teaching practices proposed by the document. We note that there is a concern, in this document,

¹ Pós-Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar (PNPD/CAPES); Pós-Doutora, Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (Área de concentração: Linguística; Linha de pesquisa: Análise do Discurso) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG) e professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professora do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI – UEG). E-mail: luanaluterman@yahoo.com.br

² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, professora no Departamento de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e coordenadora do LIRE - Laboratório de Estudos da Leitura. E-mail: luzcf@ufscar.br

³ Doutor em Estudos Linguísticos pela UFMG (2002). Mestre em Teoria e História Literária pela Unicamp (1983). Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). É coordenador do grupo de estudos Discurso e Ensino (DISCENS). E-mail: apotenciano20@gmail.com

to encourage reading practices of the literary text more in line with the interests and skills of young students today, without neglecting the importance of reading the traditional literary text. Although this approximation of the different languages and means of appropriation of the literary text is welcome, it is sensitive to the rarefied and quite infrequent presence of the term 'literature' in this document, which seems to indicate the continued systematic loss of time space of literature at school.

Keywords: Literature teaching. BNCC – EM. Representation.

Introdução

A literatura é um bem cultural que pode ser legado de uma geração a outra, ora bem próximas ora bem distantes no tempo e espaço. Por ser um bem cultural, um legado, institucionalizou-se como disciplina escolar, pois credita-se a ela uma boa oportunidade de formação histórica, humanística, filosófica e estética de estudantes de todos os níveis. Ela pode ser transmitida de forma oral ou escrita, ser inscrita em rótulos como popular ou erudita, regional a internacional, estender-se das histórias escritas para o público infantil àquelas destinadas ao público adulto, e entre estes dos leigos aos especialistas. Na leitura de obras literárias, há sempre a possibilidade de o leitor encontrar-se com o mundo pelo olhar do outro, em interação com o seu próprio.

Seu acesso, no entanto, sofre restrições de diferentes ordens. Ao longo da história, por diferentes razões, algumas obras e autores foram alvo de interdição. Outras não são lidas porque seu acesso esbarra em questões de outra ordem: muitos não podem ser leitores em país com tamanha desigualdade social, por não disporem de meios materiais e de tempo necessário para a leitura. Muitos também são excluídos em função das dificuldades em enfrentar a escrita, a linguagem especial que muitas vezes caracteriza a literatura.

Na escola, único espaço-tempo possível para grande parte da população brasileira de contato com livros e com esses textos especiais, enfrentam-se dificuldades de diferentes ordens para garantir a democratização efetiva desse acesso à cultura letrada de prestígio. Ora o livro não chega à mão do aluno ou do professor, ora chega e não é apresentado, feito circular por meio da mediação competente de diferentes atores, como bibliotecários, professores, coordenadores pedagógicos e outros, leitores efetivos, com formação especializada para tal, atualizados quanto aos novos lançamentos de livros e sua adequação a público em fase escolar, comprometidos com o caráter emancipador que a leitura destes e de outros textos pode representar.

Em geral, é um desafio grande, por vezes frustrante, o de formação literária, tanto para a leitura quanto para a escrita desse gênero, na formação de nossos alunos do ensino básico. Reconhecendo não apenas a importância da literatura para a formação, como ser humano, de cada um de nós, sua força simbólica e distintiva dos sujeitos em nossa sociedade, como também sua distribuição regrada, irregular e desigual, que sustenta a engrenagem da reprodução das hierarquias culturais entre os sujeitos, é preciso compreender e fazer compreender, por parte dos nossos alunos, esse funcionamento excludente e seletivo e as razões que contribuem para sua manutenção.

Um dos modos de organização, de controle e de reprodução dessas hierarquias passa pelas políticas públicas e pelos documentos oficiais de regulação do ensino. É com vistas a refletir sobre o impacto dessas instâncias formais do poder sobre as práticas cotidianas de ensino da literatura nas aulas de língua portuguesa do Ensino Médio que, neste artigo, refletiremos brevemente sobre aspectos do que se enuncia sobre a literatura, a leitura e seu ensino na BNCC – *Base Nacional Comum Curricular* – de 2018.

1 Mecanismos de controle e domínio das estratégias de poder no ensino de literatura

Conforme preconiza Foucault (2008), o poder distribui-se em arquiteturas próprias para estabelecer como funcionam as práticas discursivas e não discursivas em uma sociedade. Ele não se encontra, nem se concentra nos sujeitos, embora atue sobre eles e por meio deles. Ele se exerce nas inter-relações sociais, de diferentes dimensões. É distribuído social, cultural e historicamente, de modo controlado e institucionalizado. Se certos indivíduos têm algum poder, ele advém das instituições que antecedem os sujeitos e o cedem temporariamente a ele.

A literatura, como uma instituição, funciona como a instância a partir da qual aqueles que falam em seu nome, que podem e devem falar em seu nome, são reconhecidos culturalmente, adquirem notoriedade. O mesmo se dá com o que é dito sob sua jurisdição. O controle, portanto, que se exerce para a manutenção desse poder de outorgar notoriedade, é bastante cerrado. São múltiplos os agentes e operações mobilizados para a manutenção dessa instituição. Alguns se esforçam em mantê-la rarefeita, de acesso exclusivo a poucos. Outros, reconhecendo este seu poder, lutam por sua efetiva democratização.

Assim, é importante investigar alguns aspectos do controle que se exerce em âmbito educacional e que incide sobre os modos de abordar a literatura nas aulas de língua

portuguesa, especificamente no ensino médio, a partir da análise de documentos reguladores da educação brasileira.

Saberes e poderes se engendram na constituição de um dispositivo de regulação, de disciplinarização de um domínio institucional, como o escolar. O ensino de literatura na educação básica (ensino médio) não é poupado disso. Sendo o ensino público e gratuito alçado a um dos pilares centrais da República e da Democracia, ele compõe uma das esferas de funcionamento da biopolítica, exercida sob a forma de regras coletivas e de instrumentos de controle de si e dos outros em uma sociedade. Para ser eficaz, esse controle é exercido sob a forma de práticas de (auto)regulação, não exclusivamente expressas sob a forma das hierarquias mais evidentes e conhecidas, mas também de forma sutil, horizontal e capilar.

A verdadeira força desses documentos de Estado, e aquilo que visam regular, reside na capacidade desses documentos de se justificarem como instância de poder. Para tal, eles precisam se inscrever em certas tradições, em certas instituições que gozam de prestígio. Aquilo que preconizam em relação ao ensino da literatura exige um lastro, de onde evoca seu valor de verdade e sua força simbólica. A literatura, como instituição, impõe certos limites sobre o que se pretende deliberar a seu respeito. Como instituição histórica, ela também muda, algumas vezes por pressão de outras instituições e forças. A literatura, na atualidade, não pode contornar ou ficar indiferente às novas formas de produção e circulação virtuais dos textos. Não sem razão, nos documentos atuais, vemos expressos tanto discursos tradicionais, que definem o literário, que o distinguem das demais linguagens e formas de enunciação social, quanto discursos inovadores em relação a essa arte, que incorporam os valores provenientes de outros campos, como os de promoção das novas tecnologias.

Seja para resistirmos, seja para nos filiarmos a esses discursos sobre a leitura e a literatura expressos nesses documentos oficiais que regulam seu exercício nas escolas, é preciso antes compreender essa lógica do funcionamento discursivo.

A emergência de políticas públicas para o ensino básico, por meio de direcionamentos instituídos para fomentar cada área de formação – como a Língua Portuguesa –, cliva os currículos escolares com a meta de garantir a qualidade do processo de produção e aproveitamento do conhecimento. Esse modo de distribuir e organizar os saberes na escola envolve o que pode e deve ser ensinado, além de como se deve produzir, receber e fazer circular esse conteúdo.

O que se diz em um documento oficial demonstra que o funcionamento da ordem do discurso sobre a instância escolar e sobre certos temas pode variar conforme os princípios

específicos assumidos por diferentes sujeitos responsáveis por sua formulação e por conceber as prioridades de ensino e as didáticas e práticas pedagógicas mais adequadas.

De modo a apreender esse funcionamento, analisaremos como se orienta o ensino da literatura, como saber a ser ministrado nas aulas de Língua Portuguesa, tal como enunciado na *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio* (BRASIL, 2018).

2 A literatura como disciplina escolar para a formação humana e a fruição estética

O domínio escolar, inscrito num sistema neoliberal e capitalista, valoriza certos saberes e promove uma visão pragmaticista que automatiza conhecimentos em prol de resultados exatos com aplicação evidente para a solução de um problema específico. Para Morin (2005), essas hierarquias entre os saberes que ‘interessam’ e aqueles que não ‘interessam tanto assim’, sua organização disciplinar, seccionada, assim como a forma de sua exploração cumulativa e hipoteticamente progressiva (interdiscursivamente relacionada à ideia de cumulação e de progresso de capital), apenas aliena, ao hierarquizar e recortar saberes, ao empilhá-los e distribuí-los como aquilo que ‘de fato’ é preciso saber para poder ser um cidadão moderno. Segundo o autor, essa metodologia de acesso aos saberes, como se fossem conteúdos segmentados, acumuláveis, e com hierarquias relativas a sua importância na atual sociedade, apenas contribui para inibir a capacidade subjetiva crítica dos sujeitos de pensar de forma autônoma e de associar diferentes conhecimentos na solução de diferentes problemas, para o maior benefício da maioria da sociedade.

Por isso, uma visão mais humanizada, igualitária e interseccional das áreas de conhecimento permitiria soluções distintas daquelas obtidas hoje com a organização disciplinar dos conteúdos, em nome de uma produtividade pragmaticista de uma sociedade capitalista e hierarquizada.

O ensino da literatura, nesse modelo de escola e de sociedade, serve para muito pouco. Ele não é visto e assumido como “processo humanizador”, que “requer o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo (CANDIDO, 2011, p. 6).

Assim, a literatura não deveria ser vista ou concebida como mais uma disciplina da grade escolar, ou mais um conteúdo das aulas de Língua Portuguesa, mas sim como um ‘direito’, conforme Antonio Candido. Trata-se de um ‘direito’, porque esse saber desempenha

um papel ético fundamental no sentido de garantir um modo especial de refletir sobre si e sobre o outro, sobre nossas diferenças e semelhanças como seres humanos e sociais. A literatura, como conhecimento sobre a condição humana, desempenha um papel essencial em nossa formação em sentido mais amplo e pleno. Tratá-la como um conteúdo com coisas a saber para serem verificadas em atividades, provas e exames é reduzir esse potencial humanizador e emancipador da literatura.

De modo a deprendermos o que se diz e como se diz sobre a literatura, a leitura literária, seu ensino e seu papel no ensino de Língua Portuguesa, procedemos nossa análise, inicialmente fazendo um levantamento de ocorrências do vocábulo ‘literatura’, para aferirmos como esse saber, concebido ora como disciplina ora como conteúdo, emerge e como se concebe sua abordagem pedagógica idealizada a ser replicada no ambiente escolar de ensino médio.

3 Ocorrências do vocábulo literatura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Há 16 referências ao vocábulo ‘literatura’ na BNCC. Não se trata de uma frequência importante. Como saber escolarizado, a literatura perdeu bastante espaço nos currículos da educação básica, em conformidade com a relevância que se lhe atribui em um contexto sócio-histórico de neoliberalismo, em que o valor do que se ensina e se aprende no tempo-espaço escolar se deve às demandas do mercado, ainda que essas demandas não coincidam com aquelas da sociedade como um todo. O mercado precisa de sujeitos que produzam e que admitam ocupar os lugares distintos na cadeia dita produtiva, recebendo compensações financeiras também distintas por seu trabalho e que, acima de tudo, creiam ser essas remunerações adequadas em função de sua formação e de sua função na sociedade.

Poderíamos parafrasear Tales Ab’Saber (2020), quando diz que o mercado não tem interesse pela universidade pública, gratuita e de qualidade, sobretudo em relação aos cursos de humanidades, representantes do espaço e do pensamento livre, em que encontra lugar a crítica ao modelo de sociedade com que sonha o mercado. A questão que frequenta o pensamento do capitalista que sitia o Estado, e que espera que todos os seus recursos se destinem a engordar os bolsos de meia-dúzia, é bem pragmática: “por que pagar por isso?”. Poderíamos dizer o mesmo em relação ao modo como o mercado e a lógica capitalista se referem à literatura e seu espaço na escola. Por que fomentar um espaço de sonho e

possibilidades éticas, estéticas e profundamente humanizadoras, quando o que precisamos, junto à população que frequenta as escolas públicas do Brasil, é de mão-de-obra bruta, barata, substituível, sem amor próprio e predisposta a acreditar na naturalidade das desigualdades gritantes de condições materiais entre os sujeitos de uma mesma sociedade?

Essa é uma das razões pelas quais a literatura ocupa relativamente pouco espaço entre os ‘conteúdos’ privilegiados e o espaço que ocupa é em grande parte tomado pelo ensino de coisas a saber sobre a literatura, e não pela leitura dos textos literários propriamente. Essas coisas a saber, para as provas, para os processos seletivos, para a ostentação em circunstâncias variadas desse saber enciclopédico acerca da literatura, limitam-se a informações anedóticas, históricas, biográficas que oferecem o parâmetro do que é dizível sobre esse saber. Segundo Márcia Abreu (2006, p. 19), a “escola ensina a ler e a gostar de literatura. Alguns aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que quase todos aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal”.

3.1 Leitura legítima de literatura no neoliberalismo: a do outro

A condição neoliberal de desenvolvimento escolar, baseada nos rankings e na competitividade, focaliza produtos que apagam a pluralidade e a reflexão. A escola, dada a influência externa das formas de funcionamento de nossa sociedade, mimetiza certas práticas do universo empresarial. Gentili (2000) aponta que a representação desse modelo educacional pode ser analogamente comparada ao Mc Donald’s: distribui-se rapidamente o conhecimento, com eficácia e produtividade, de modo que os resultados devem atender ao saber exigido por concursos públicos como ENEM e vestibulares. Essa mcdonaldização da escola oblitera a formação humana, conseqüente de longo prazo dos estudantes para um de seus principais objetivos: o de justificar sua existência a partir do êxito de seus alunos em processos seletivos, que demandam, em geral, conhecimentos empilhados.

Os documentos oficiais regulam o ensino contra essa representação antiga e duradoura da docência da literatura nas escolas:

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. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como

ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BRASIL, 2018, p.491).

A tônica do trabalho com a literatura no ensino médio recai sobre a leitura efetiva de certos textos literários. O que parece necessidade óbvia – a presença do texto literário na sala de aula para proporcionar fruição estética e formação humana – ainda é relegado a segundo plano no contexto de sala de aula, como podemos perceber pelo uso objetificado dessa área de conhecimento com a finalidade meramente ligada ao acúmulo de um saber que se torna obsoleto, tão logo o objetivo de aprovação em algum processo seletivo se efetive.

O documento, portanto, não apenas faz a crítica ao cenário mais comum de ensino da literatura, como também ressalta a importância de se priorizar a leitura de obras literárias, de fazer dessa prática em sala de aula uma constante, uma “prioridade”, “o ponto de partida” das aulas.

Na contramão das atitudes e dos materiais didáticos que insistem em restringir a leitura correta de um texto literário à resposta de “o que o autor quis dizer”, a BNCC, com base nos estudos contemporâneos, invoca o protagonismo dos estudantes e prioriza a concepção de leitura literária como processo de produção de sentidos, não necessariamente equivalentes e idênticos àquele ensejado pelo autor ou pelas vozes autorizadas de alguns de seus intérpretes. Assim, tanto há espaço para a experiência da singularidade da leitura, quanto dos limites que todo e qualquer texto impõe para sua interpretação.

3.2 A literatura como representação

A relação dos sujeitos, de suas concepções das coisas e as próprias coisas, não é nem natural, nem inata. Todas as taxonomias, classificações e julgamentos de valor são intrínsecos às relações sociais, exteriores à coisa em si, que não possui uma essência, uma interioridade própria. A realidade tal como a concebemos é permeada de saberes e a importância de certas coisas é dada por grupos identitários específicos, que atribuem poder a elas. Assim funciona a representação, que remete à atribuição de valores em certos contextos sociais e em determinadas ordens discursivas.

O conceito de representação [...] foi um apoio precioso para [...] as diversas relações que os indivíduos ou os grupos mantêm com o mundo social:

primeiramente, as operações de recorte e de classificação que produzem as configurações múltiplas graças às quais a realidade é percebida, construída, representada; em seguida, os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de estar no mundo, a significar simbolicamente um estatuto, uma ordem, um poder; enfim, as formas institucionalizadas através das quais “representantes” encarnam de modo visível, “presentificam”, a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade, ou a permanência de um poder (CHARTIER, 2002, p. 169).

A construção social da literatura como arte e como um saber fundamental a insere num estatuto próprio, cuja representação torna-se emblemática em nichos específicos. Por ser atrelada ao universo da imaginação, do ócio, do entretenimento, muitas vezes, a literatura é vista como desperdício de tempo, na contramão do capital econômico, cujo status concentra-se na acumulação financeira e de saberes que possam contribuir para essa acumulação. No entanto, além do capital econômico, para o bom funcionamento das hierarquias sociais que vivenciamos, se convoca, até como justificativa das desigualdades socioeconômicas, o capital cultural de prestígio. O domínio, para fins de ostentação, de certas referências de leitura, de autores, de obras literárias consideradas de maior prestígio, atua em consonância com o acúmulo de capital econômico para a produção das desigualdades entre os indivíduos de uma mesma sociedade (BOURDIEU, 1989). Muitas vezes a literatura é mobilizada com essa finalidade ostentatória, tal como se encontra expressa essa representação da literatura na BNCC, por meio do caráter de linguagem especial, artística; há a construção e manutenção de sua aura e uma certa sacralidade, que contribuem para a manutenção de distinções sociais injustas e distancia a literatura, como bem cultural, da maioria dos sujeitos em uma sociedade como a nossa:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando (BRASIL, 2018, p.491).

Apresentada, assim, de modo bastante idealizado, sem com isso problematizar o caráter hierarquizante com que em geral seu ensino é desenvolvido, a literatura se torna um saber a serviço da lógica burguesa e da institucionalização das distâncias sociais entre os sujeitos. Ela sem dúvida nos proporciona experiências ficcionais que suscitam nossa imaginação, que fomentam a experiência empática dos estudantes, que nos preparam para

lidar com as realidades ainda não vividas, estimulando nossa reflexão e nossa sensibilidade para outras estéticas e para a habilidade crítica.

Esse caráter idealizado do ensino da literatura, ao invés de contribuir com sua promoção, fomenta a formação de nichos, de guetos daqueles que gostam, leem e vivem da literatura e a maioria para quem esse privilégio é negado, desde cedo e por diferentes mecanismos. É como se o já sabido acerca de sua relevância e da relevância de seu ensino autorizasse não se falar dela de modo consequente e amplo. A literatura é bastante apagada como área de conhecimento e como representação valorizada na BNCC do Ensino Médio, em benefício de outras aprendizagens e habilidades priorizadas, como a identificação de pós-verdades (*fake news*).

A ausência da palavra ‘literatura’ é significativa. Outras demandas discursivas contemporâneas são acrescentadas como necessidades no ensino médio e o cumprimento curricular delas é evidenciado, como a abordagem da pós-verdade (crenças em determinadas notícias e informações que circulam socialmente e os leitores aderem por identificação emocional, mesmo que sejam falsas – são as denominadas *fake news*) e do efeito bolha (grupos identitários que se congregam e recebem informações apenas de perspectivas ideológico-discursivas confortáveis emocionalmente por pertencerem ao seu nicho partidário específico). Gêneros textuais/discursivos mais complexos também aparecem como necessidades de aprendizagem no ensino médio, mas não se relacionam em particular com a literatura, como notamos pela citação da BNCC. As estruturas sintático-morfológicas, semióticas e estilísticas dos textos devem ser ampliadas para tornar plural o manejo idiossincrático na leitura e produção de textos, assim como a exploração das vozes que se manifestam nos textos.

A literatura retorna sob a forma de alusão equivalente a outros textos que se deve estudar no ensino médio. Ela é evocada em sua realidade de narrativa verbal que a alimentaria, sob diversos gêneros e mídiuns a serem privilegiados no ensino médio, segundo a BNCC. A literatura é convidada a dividir espaço com adaptações audiovisuais de suas narrativas.

Seu protagonismo se encontraria justamente em sua capacidade de ser apropriada em novos mídiuns, sob a forma de novos gêneros textuais/discursivos, com apelo, em geral, a alguma tecnologia de interação, sendo assim inserida em ambiente escolar de modo didático-pedagógico. Não sem razão, a BNCC dedica muitas linhas à importância de se explorar a multissemiotividade dos textos, sua análise e compreensão:

- a atenção maior nas habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos, abarcando sínteses mais complexas, produzidos em contextos que supunham apuração de fatos, curadoria de informação, levantamentos e pesquisas e que possam ser vinculados de forma significativa aos contextos de estudo/construção de conhecimentos em diferentes áreas, a experiências estéticas e produções da cultura digital e à discussão e proposição de ações e projetos de relevância pessoal e para a comunidade;
- o incremento da consideração das práticas da cultura digital e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de suas práticas e produções culturais em circulação, de uma maior incorporação de critérios técnicos e estéticos na análise e autoria das produções e vivências mais intensas de processos de produção colaborativos;
- a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.;
- a 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. Os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. As dimensões, habilidades gerais e conhecimentos considerados, relacionados a essas práticas, também são os mesmos (cf. p. 72-74; 77-78; 79-80; 82-83), cabendo ao Ensino Médio, como já destacado, sua consolidação e complexificação e a ênfase nas habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentidos e apreciação e réplica (posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos; fazer apreciações éticas, estéticas e políticas de textos e produções artísticas e culturais etc.). (BRASIL, 2018, p.491).

Assim, essa apropriação da literatura por meio de outras formas de acesso a seus textos é valorizada pela BNCC, assim como sua interpretação e crítica e o empreendimento de sua síntese, sob a forma de produção audiovisual.

Temáticas transversais associadas às obras literárias podem ser mobilizadas para debate crítico incluindo a comunidade escolar e a externa após a produção/recepção e circulação do texto literário em formato audiovisual. Os protocolos de produção de gêneros textuais/discursivos tecnologicamente variados têm grande apelo hoje em dia entre os estudantes, que dispõem de meios tecnológicos mais suscetíveis à experiência da autoria

coletiva, sendo mais sensíveis à ética colaborativa, e mais hábeis quanto a alteração das lógicas de transmissão do conhecimento tradicionais (do professor ao estudante) para uma mediação pedagógica mais descentrada, horizontalizada e plural.

Para o currículo escolar de oferta da disciplina literatura, a BNCC sugere “abranger produções e formas de expressão diversas” (BRASIL, 2018, p.492), compreendendo não apenas as obras consagradas tornadas cânones escolares, mas também textos mais contemporâneos considerados literatura de massa.

Esse hibridismo cultural é objeto de estudo de Canclini (1990), que aborda como, no fim do século XX, a desterritorialização, possibilitada pelos processos de globalização, convoca, na América Latina, práticas culturais que atrelam cultura internacional à cultura local, cultura considerada periférica e cultura cujo status é canônico. Essa horizontalidade cultural pode democratizar, eventualmente, o acesso de alguns consumidores a múltiplas culturas, ampliando a gama de saberes com valor simbólico a um maior número de sujeitos visando alterar as disposições estabilizadas de hierarquia e de poder entre eles. Assim, Canclini (1990, p. 345) reflete “quais são as conseqüências políticas que decorrem da passagem de uma concepção vertical e bipolar das relações sociopolíticas para outra descentralizada e multideterminada”.

Na escola, como verificamos na BNCC, as literaturas indígena, africana e latino-americana são introduzidas no currículo escolar básico, além das tradicionais literaturas brasileira e portuguesa, assim como gêneros textuais/discursivos considerados não escolares, dilatando os multiletramentos, reduzindo o abismo quanto ao conhecimento de textos considerados de difícil acesso, como os canônicos, e mesclando-os ao que parecia insolúvel quanto à estética, ao popularizá-los, seja por meio de uma linguagem de massa dos mídiuns voltados ao público jovem, seja por meio das adaptações, que podem ser comparadas à linguagem dos cânones literários e não provocar neles distanciamento ou rejeição.

3.3 A revisão do direito à literatura

Como formas de produção e circulação de textos via mídias contemporâneas são tão partícipes das narrativas cotidianas dos estudantes, essa aproximação com a literatura pode propiciar um protagonismo e um efeito de imbricação subjetiva do estudante com a literatura, facilitando a compreensão ética de outros perfis culturais e garantindo o direito à leitura de obras literárias:

Os Direitos Humanos também perpassam todos os campos de atuação social de diferentes formas, seja no debate de ideias e organização de formas de defesa de direitos (campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública), seja no exercício desse direito (direito à literatura, à arte, à informação, aos conhecimentos disponíveis, ao saber sobre si etc.). Por fim, o trabalho, entendido como ato humano de transformar a natureza – ideia na qual se considera que os humanos produzem sua realidade, apropriando-se dela e a transformando –, e como forma de (re) preconiza a BNCC, tanto os textos literários canônicos quanto os textos literários populares demandam figurar nas aulas de língua portuguesa no ensino médio, em conjunção com as diversificadas produção da vida material, também está contemplado. No primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e sentido humanos (Parecer CNE/CEB nº 5/201164). Nesse sentido, procura-se oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política. O segundo sentido de trabalho – o de atividade responsável pela (re)produção da vida material – também é considerado pelo repertório de práticas, letramentos e culturas que se pretende que sejam contempladas, pela possibilidade de exercício da criatividade, pelo desenvolvimento de habilidades vinculadas à pesquisa, a resoluções de problemas, ao recorte de questões problema, ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação de projetos de intervenção, pela vivência de processos colaborativos e coletivos de trabalho. (BRASIL, 2018, p. 497).

Com a pesquisa de dados culturais, suscitada pela leitura de textos literários, o estudante acrescenta ao seu repertório cultural vocábulos, estilos diferentes de escrita, estéticas próprias, por meio do conhecimento alheio e reconhece o valor de múltiplas materialidades linguísticas, não apenas as canônicas, que, muitas vezes, são rechaçadas devido ao desconhecimento estrutural impresso pela diferença sociocultural, capaz de distanciar o leitor contemporâneo do texto escrito com modalidade linguística arcaica. Ao se tornar também autor de obras artísticas, baseadas na literatura, sejam canônicas ou de massa, o estudante desenvolve reflexões sobre si e sobre o outro, também ao se tornar autor e estabelecer como divulgar o conhecimento adquirido por meio do texto. Ao produzir textos por meio de tecnologias digitais, os alunos aprendem a ensinar e a aprender, ao compartilhar saberes, capilarizar o poder também em relação aos professores e trabalhar colaborativamente e coletivamente.

Numa situação ideal, professores bem qualificados conseguiriam planejar e executar aulas que aliassem textos literários canônicos e de massa; seriam capazes de mediar a produção, recepção e circulação de textos multissemióticos visando aos multiletramentos. Assim, a literatura de fato não se diluiria nos currículos escolares e seria garantida aos alunos, ainda que de forma mediada pelas tecnologias midiáticas da contemporaneidade. O direito à literatura aconteceria e com ele o conhecimento de outras culturas, o desenvolvimento empático ético, a reflexão crítica sobre as identidades de si e do outro, a formação humana.

O acréscimo de tantos letramentos – multiletramentos – dado também pelo aparato multimidiático pode, contudo, apagar da sala de aula os textos canônicos, que, em geral, limitam-se à leitura de resumos e resenhas realizadas por outros leitores e reduzem as atividades de leitura do estudante apenas à leitura feita alhures, considerada autorizada, que fornece as sínteses dos conteúdos sobre a literatura, inviabilizando novamente a leitura efetiva das obras literárias.

3.4 A ordem histórica para a compreensão crítica da estética na obra literária

A ordem histórica permite a emergência de um texto literário a partir da condição de sua produção, dos discursos que circulam e dos poderes e saberes que o atravessam. Por ela, conhecemos uma configuração sociocultural, a semelhança com outros textos produzidos na mesma sincronia e também a diferença em relação aos posicionamentos enunciativos, que demonstram a pluralidade discursiva também numa mesma circunstância temporal:

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) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. Espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética. (BRASIL, 2018, p. 513).

Esse exercício reflexivo de reconhecimento estrutural das formas estéticas e estilísticas de construção do texto literário, se bem conduzido durante a mediação pedagógica, pode favorecer os estudantes no sentido de dotá-los da capacidade crítica que permite discernir os

projetos de dizer de um texto e de um autor, em um dado momento e sob certas circunstâncias.

O modo e as razões por que certas obras se tornam cânones literários, em detrimento de estéticas de valor hegemônico periférico, também deveriam figurar como propostas de análise e de trabalho com o texto literário em sala de aula. Na BNCC, não há uma explicitação da distribuição curricular das leituras escolares no ensino médio de obras literárias canônicas e de massa, tanto para comparação de domínio estético, estilístico e de enredo quanto para analogia entre o emprego da linguagem, densidade diegética, repertório histórico-cultural e profundidade psicológica das personagens. Além disso, não está explicitada, no texto da BNCC, a compreensão sobre como uma obra literária torna-se canônica, perdurando no tempo e no espaço artístico como tradição na história.

Para encontrar modos de experimentar e posicionar-se, os estudantes podem participar de eventos e práticas artísticas coletivas, mediante sua própria produção artística, combinando a escrita literária com outras formas semióticas de expressão. [...] 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, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfileram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas. Nesse sentido, a tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época, de suas formas poéticas e das formas de organização social e cultural do Brasil, sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores. (BRASIL, 2018, p. 514).

Nesse texto regulador oficial da disciplina literatura, na atualidade, preconiza-se um maior hibridismo na seleção de obras literárias para a composição das aulas de literatura, que não devem priorizar apenas a literatura de expressão brasileira ou portuguesa, mas também contemplar a literatura africana e a indígena. É preciso ainda, segundo esse documento, garantir espaço para a literatura contemporânea produzida em língua portuguesa. A tradição literária figura como importante, mas sempre em relação a outras obras não canônicas, igualmente relevantes no currículo contemporâneo, descentralizando a ênfase do conhecimento de clássicos literários da literatura portuguesa e da literatura brasileira. Em meio a essa polêmica – o que pode e deve ser legítimo nas aulas de literatura no ensino médio

–, os estudantes também podem expor suas preferências estéticas a obras que não se aderem à política canônica, ao participar de eventos que solicitam suas subjetividades e seus posicionamentos político-discursivos por meio das produções artísticas plurissemióticas.

Por ser a escola uma instituição adequada e privilegiada para disseminar o acesso a uma cultura considerada erudita, os currículos escolares no ensino médio, quanto à disciplina de literatura, proporcionam a valorização ao direito da leitura de clássicos literários. Porém, a BNCC propõe uma fluidez no campo literário, ao designar parte da metodologia de estudos à leitura de obras tradicionais canônicas, mas sempre em comparação com outras estéticas e estilísticas, o que pode levar ao perigo iminente de apagamento da literatura tradicional, clássica, em favorecimento à cultura de massa. Como as tônicas são a produção e o protagonismo juvenil, focalizam-se as próprias produções artísticas, que podem ser coletivas, e a circulação delas atreladas também a modos plurissemióticos de expressão, diferentes da circunscrição verbal.

Por outro lado, a democratização do acesso à literatura, não apenas a canônica e não apenas a brasileira e a portuguesa, convida os estudantes à refutação do preconceito linguístico, por exemplo, ao relacionar com obras canônicas a modalidade linguística coloquial ou as variedades linguísticas diatópicas da língua portuguesa, de modo a reconhecer como a diferença identitária demarca a cultura, e não um valor pejorativo em relação à cultura clássica. Isso permite uma capilarização do poder, garantindo o valor também de obras literárias periféricas ou marginais. O cuidado deve estar na metodologia de ensino, de modo que se possa selecionar e distribuir equitativamente essas obras literárias, sejam canônicas ou de massa, das mais variadas materialidades enunciativas em língua portuguesa, para não sobrepor uma importância político-linguística em detrimento de outra.

Vejamos os gêneros textuais/discursivos mencionados pela BNCC para valorizar, na organização/progressão curricular, o acesso democrático às artes literárias produzidas em língua portuguesa:

Parâmetros para a organização/progressão curricular

- Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literatura juvenil brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam

aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil.

- Ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos.
- Estabelecer seleções em perspectivas comparativas e dialógicas, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas.
- Abordar obras de diferentes períodos históricos, que devem ser apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois.
- Propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada.
- 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 etc. Trata-se de lidar com um fazer poético que, conforme já foi explicado, é uma forma de produção lenta e que demanda seleções de conteúdo e de recursos linguísticos variados. Assim sendo, essas escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, no ir e vir da busca das palavras certas para revelar uma ideia, um sentimento e uma emoção, na experimentação de uma forma de composição, de uma sintaxe e de um léxico. Esse processo pode até mesmo envolver a quebra intencional de algumas das características estáveis dos gêneros, a hibridização de gêneros ou o uso de recursos literários em textos ligados a outros campos, como forma de provocar efeitos de sentidos diversos na escrita de textos pertencentes aos mais diferentes gêneros discursivos, não apenas os da esfera literária (BRASIL, 2018, p. 514).

Como a centralidade dos estudos literários está no cotidiano da juventude e seu repertório cultural contemporâneo, a BNCC seleciona gêneros textuais/discursivos bastante atualizados e adequados ao que se imagina ser seus gostos, interesses e competências. O slam, por exemplo, sob a forma de uma ‘batalha’ de leitura de textos artísticos, como poemas, criações musicais, crônicas, cuja avaliação recai não apenas em relação à qualidades dos textos, mas também das performances dos alunos, é uma dessas formas atuais de expressão jovem, que podem ser adequadas ao trabalho com o texto literário em sala de aula.

A maioria dos gêneros textuais/discursivos é voltada às novas tecnologias da informação e da comunicação (TDICs), como “vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas”. Na BNCC (BRASIL, 2018, p. 515) também aparece o quadro *Campo artístico-literário*, que aponta como devem ser as “práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica”. Outros gêneros

textuais/discursivos que envolvem as TDICs são “roteiros, microrroteiros, videominutos, *playlists* comentadas de música etc.[...] *vlogs* e *podcasts* literários e artísticos, [...], *e-zines*, [...] *fanfics*, *fanclipes* etc.” (BRASIL, 2018, p. 515-516). A BNCC pressupõe que esses gêneros facilitam o entrosamento com os estudantes da atualidade e, dessa forma, pretende desenvolver habilidades como a análise de semelhanças e dissonâncias na estruturação da literatura brasileira por meio da leitura de obras canônicas “em especial da literatura portuguesa” para conhecer a (de)colonização da nossa literatura, a relação dela com a História. (BRASIL, 2018, p. 515). Além disso, ao realizar as relações intertextuais/interdiscursivas com as literaturas de língua portuguesa consideradas periféricas, como a africana, e as manifestações artístico-literárias marginais, como o slam, os estudantes discernirão diferentes perspectivas estruturais que retratam a subjetividade (o eu) e os aspectos identitários das comunidades em todo o mundo (o outro). Outra habilidade a ser desenvolvida é a da seleção de um acervo artístico-literário próprio, cuja característica concentra-se no gosto pessoal, na preferência subjetiva, com o objetivo de atuar com autonomia crítica na vida cotidiana.

Atividades de cunho coletivo (espetáculos de teatro, dança, *slams*, curadorias, feiras) são valorizadas, assim como a produção de textos que enalteçam a subjetividade dos estudantes e a prioridade na aspiração de leitura juvenil. Estas são algumas propostas de atividades, segundo a BNCC, no trabalho constante e construtivo de leitura de obras literárias nas aulas do ensino médio brasileiro.

Considerações finais

Constatamos que a parca ocorrência do vocábulo ‘literatura’ na BNCC (BRASIL, 2018) é efeito de uma tentativa de readequação dessa disciplina e de sua abordagem na contemporaneidade, no contexto do ensino médio.

Apesar de as práticas de leitura literária canônica e em linguagem verbal permanecerem no documento oficial, o hibridismo da cultura erudita com a cultura de massa é bastante valorizado e isso pode incorrer no apagamento da importância da presença dos clássicos da literatura de língua portuguesa na sala de aula.

Reconhecemos a importância da recontextualização e percepção histórica dos cânones literários e de suas necessárias analogias com outras linguagens, como a modalidade linguística coloquial, variações diastráticas e diatópicas nas materialidades textuais artístico-

literárias consideradas periféricas e marginais. A ressignificação dos textos por meio de gêneros textuais/discursivos mais próximos do cotidiano juvenil também pode ser atraente para estimular o desejo pela leitura de textos literários canônicos, muitas vezes julgados enfadonhos.

Ressaltamos, porém, a diluição da literatura como disciplina na BNCC e o realce a outras manifestações artísticas, o que pode gerar a rejeição da rejeição dessa arte específica no currículo escolar do ensino médio, de modo a torná-la ainda menos importante como capital cultural num sistema neoliberal que exige o consumo rápido e descartável de produtos de fácil acesso, desfavorecendo o conhecimento de cânones literários capazes de resgatar a História da literatura e seu legado cultural, patrimônio cada vez mais obliterado também do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada, literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

AB'SÁBER, Tales. Ilusão, convicção e mentira: a psicopolítica da pós-verdade. In: CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice; PIOVEZANI, Carlos. **Discursos e (pós)verdade: efeitos de real e sentidos da convicção**. São Carlos: EDUFSCar, 2020. (no prelo).

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Ensino médio**. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. Disponível em: <<https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direitoc3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CANCLINI, Néstor. G. **Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1990.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Curso no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GENTILI, Pablo Antonio Amadeu. A mcdonaldização da escola: a propósito de “consumindo o outro”. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola Básica na virada do século**: cultura, política e educação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 45-60.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, repensar o ensino. 11.ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.