

Tecendo Fios para uma Crítica sobre as Perspectivas da BNCC Frente Ao Ensino de Literaturas

Weaving Threads for a Criticism about BNCC's Perspectives in the Teaching of Literatures

Emanoel Lima Silva Soares¹

Roberta Melo de Andrade Abreu²

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Resumo: O objetivo deste artigo é refletir sobre a importância do ensino de literaturas e o seu lugar na Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, iniciamos com uma discussão sobre a função dos textos literários durante a formação escolar; posteriormente, contextualizamos o processo de elaboração e homologação da BNCC; e, finalmente, foram apresentadas algumas análises da BNCC em relação ao ensino de literaturas. Concluiu-se que é de fundamental importância a organização curricular no âmbito do ensino de literaturas no Brasil contemporâneo, tendo em vista o potencial literário para a formação crítica, política, cultural e humanística do indivíduo. No entanto, a BNCC explicita grandes falhas nesse compromisso, pois apresenta, como um de seus sustentáculos, a linguagem do empreendedorismo, e favorece uma educação tecnicista. A leitura literária é apresentada através de conceitos intangíveis ou superficiais; a teoria e a crítica literária perdem espaço para a valorização de gêneros textuais diversos, e a relevância política – historicamente transgressora – dos textos literários é ignorada em favor da pura apreciação estética ou da exploração acrítica de diferentes movimentos artísticos e períodos históricos, pavimentando um campo de desvalorização no processo de construção das propostas curriculares.

Palavras-chave: Literaturas; BNCC; Currículo.

Abstract: The purpose of this article is to reflect on the importance of literatures teaching and its place in the Base Nacional Comum Curricular. Therefore, we start with a discussion about the role of literary texts during school education; subsequently, we contextualize the process of preparation and homologation of the BNCC; and, finally, we present our analysis of the BNCC in relation to the teaching of literatures. It was concluded that the curricular organization in the field of literatures teaching in contemporary Brazil is of fundamental importance, considering the literary potential for the critical, political, cultural and humanistic development of the individual. However, the BNCC reveals major flaws in this commitment, because it presents, as one of its pillars, the language of entrepreneurship, favouring technicist education. Literary reading is presented through intangible or superficial concepts, literary theory and criticism lose space to the valuation of diverse textual genres, and the political relevance – historically transgressive – of literary texts is ignored in favour of pure aesthetic appreciation or uncritical exploration of different artistic movements and historical periods, contributing to the process of devaluation of the development of curricular proposals.

Keywords: Literatures; BNCC; Curriculum.

Recebido em 17 de maio de 2022.

Aprovado em 10 de agosto de 2022.

¹ Pesquisador pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: elss2046@gmail.com

² Pesquisadora pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: robertamabreu@ufrb.edu.br

Introdução

Na terceira década do século XXI, durante o processo de universalização do acesso ao ensino obrigatório e gratuito, o país ainda encara diversos desafios, como os altos índices de reprovação e evasão escolar; a violenta entrada dos conglomerados econômicos na educação pública; o processo globalizante de geração de políticas educacionais que padronizam e controlam o trabalho das/os professoras/es; a geração de políticas públicas que transformam a educação em um serviço comercializável e põem em xeque os esforços envidados pela sociedade ao legitimá-la como um direito conquistado; o modo desprezível como – sobretudo nos últimos cinco anos – o Estado vem tratando os processos de formação inicial e continuada de professoras/es, bem como sua profissionalização.

Desse modo, torna-se evidente que o cerne da crise educacional instalada no país não reside, tão somente, nos aspectos pedagógicos e metodológicos, como alguns analistas, filiados a grupos econômicos e fundações, simploriamente acreditam e/ou fazem acreditar. Para que possamos avançar nesse ponto e não colaborarmos com a robustez de uma visão ingênua, nem tampouco com a visão violenta e comercial do grande capital, é necessário refletir sobre algumas políticas geradas e seus impactos.

Desde a implementação da Emenda Constitucional nº 95/2016, as despesas públicas do governo federal foram limitadas, durante um período de 20 anos, por um teto definido pelo montante gasto no ano anterior, reajustado pela inflação acumulada. A nova gestão orçamentária já vem causando danos ao orçamento público federal nas áreas de saúde e educação, assim como o enfraquecimento dos investimentos em políticas sociais. Ademais, os cortes dos gastos públicos podem não representar a salvação a longo prazo que foi prometida à economia brasileira: a elite governante e as grandes empresas desfrutam dos benefícios, enquanto a camada mais pobre da população é prejudicada por políticas de austeridade que são contraproducentes do ponto de vista do desenvolvimento econômico, isto é, medidas que acarretam no agravamento dos problemas que supostamente buscavam resolver (ROSSI *et al.*, 2019). Evidentemente, há uma relação intrínseca entre os resultados obtidos nas instituições de ensino e os problemas sociais sistêmicos que afetam o país como um todo.

Nesse preocupante cenário político e econômico, particularizamos nossa discussão para o ensino de literaturas que é uma das peças ameaçadas em nossa realidade

curricular. Entendemos que os estudos literários – além do seu óbvio papel na formação geral de leitoras e leitores, e no combate à crise da leitura na escola – devem possibilitar o desenvolvimento pessoal em nome da coletividade, situando as/os estudantes em relação à compreensão crítica do seu contexto social, com a intenção de superar as limitações impostas por esse contexto: um ensino voltado para a formação cultural e humanística do indivíduo, para a apreciação da estética literária que é tanto realidade histórica quanto expressão de uma verdade interior, e para o desenvolvimento de uma tão necessária consciência política e de classe. O ensino de literaturas vem recebendo pouca atenção na escola, e até sendo preterido em favor dos gêneros textuais digitais, o que configura descaso com a formação literária em prol de uma experiência textual superficial, puramente utilitária e direcionada para a relação entre o capital e o mundo do trabalho.

Somada ao ensino de literaturas, a Base Nacional Comum Curricular (a partir de agora, apenas BNCC), enquanto política pública, materializa o nosso objeto de reflexão neste texto. Compreendendo a importância das literaturas para a formação humana, é fundamental discutir como a mesma é apresentada nesse documento que estabelece a estrutura dos currículos escolares no país, pois todas as instituições, bem como os materiais didáticos utilizados, estão sendo adequados ao que se estabelece na BNCC; a parte referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi homologada em 2017, com prazo máximo de implementação marcado para 2020; a parte do Ensino Médio foi aprovada em 2018, com expectativa de implementação até 2022. Vale ressaltar que a BNCC passou por fases distintas em sua construção, por conta de um conturbado contexto político onde houve a deposição da então presidenta Dilma Rousseff, ocasionando toda uma reconfiguração de sua equipe de trabalho e, conseqüentemente, das perspectivas engendradas de educação, de formação humana e de mundo. Pontuamos que tais perspectivas, conseqüentemente, são impressas na natureza da composição curricular pensada para o país. Desse modo, chegamos à questão que norteia nossa discussão: como a BNCC implementa as diretrizes curriculares para o trabalho com o ensino de literaturas e quais as suas implicações na formação dos sujeitos?

Logo, o objetivo deste artigo é compreender a importância do ensino de literaturas e como ele está inscrito na BNCC, explicitando suas implicações na formação dos sujeitos estudantes. Para dar concretude a esse objetivo, dividimos o texto nos seguintes tópicos: 1) em uma primeira parte teórica, discutimos sobre o objetivo do ensino de literaturas; 2)

consideramos o contexto de desenvolvimento e homologação da BNCC; 3) analisamos a BNCC no que tange ao ensino de literaturas. Por último, incluímos considerações acerca das consequências da implementação da nova BNCC para o ensino literário.

1. Compreendendo o ensino de literaturas

Em primeiro lugar, encontramos valor em até mesmo questionar o propósito e o lugar das literaturas – principalmente das obras clássicas – na “era da modernidade líquida”, em uma sociedade em constante devir, diante da revolução da informação, marcada por rápidas e profundas transformações tecnológicas, consumo em larga escala, desintegração de redes sociais e individualismo crescente, entre outros prolongamentos do capitalismo globalizado (BAUMAN, 2001). Questionamos, enfim, se há lugar para a lenta marcha da publicação literária – se o texto literário é capaz de abarcar o espírito da época, ou refletir significativamente sobre o estado da cultura – em um mundo em que as barreiras da sociedade e do convívio social se tornaram menos nítidas, e a própria cultura ganhou ares de conceito inapreensível, incapaz de se solidificar. Quando o ensino de literaturas está em debate, a sua historicidade entra em pauta, e o status de relíquia do texto literário é posto à prova. A controvérsia é significativa, mas o próprio questionamento incessante, que jamais arrefece a importância estética ou histórica das obras literárias; é uma prova de seu lugar fundamental na trajetória do ser humano.

O fato é que a marcha da sociedade capitalista afetou significativamente a nossa relação com as literaturas: vivemos em uma era que preza por representações imagéticas e pelo utilitarismo dos gêneros textuais digitais, sempre associados aos avanços nas tecnologias das comunicações. O tema é abordado na BNCC, e o documento não deixa de recomendar uma postura crítica diante dos novos meios de comunicação, pois a cultura digital “[...] apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas” (BRASIL, 2018, p. 61). Ainda assim, a BNCC recomenda que a cultura digital não seja evitada, e sim apropriada de forma consciente e inovadora, ressignificando a relação entre professoras/es e alunas/os (BRASIL, 2018, p. 61). O ponto de vista ambivalente em relação ao emprego das novas tecnologias de comunicação no ambiente escolar é um fator recorrente nas discussões sobre educação no século XXI; por um lado, há de se considerar os riscos da dependência tecnológica, incluindo a dispersão de informações incorretas disponibilizadas na rede e a

desvalorização da leitura diante de um convívio fragmentado com o texto; por outro, torna-se cada vez mais evidente que – em uma sociedade supostamente globalizada que almeja valores democráticos – a exclusão digital surge como uma das formas mais recorrentes de discriminação e apagamento social. Diante desse panorama, as/os professoras/es encaram a difícil tarefa de “despertar” o quadro estudantil para a leitura proficiente e a compreensão literária; ocupação que se torna ainda mais complicada em um sistema de educação que nem ao menos considera os estudos literários como um componente curricular independente, pois todas as literaturas são indevidamente englobadas no contexto geral do ensino de línguas.

No seu sentido mais prático, para justificar a importância do ensino de literaturas, é necessário definir o que se ensina ao ensinar o texto literário na escola. As literaturas, como qualquer produção artística ou criativa, às vezes parecem escapar diante da sistematização do ensino. Nesse ponto, consideramos a seguinte colocação de Dalvi (2013, p. 68): “Entendemos, é claro, a argumentação de que literatura não se ensina, se lê, se vive – e que, portanto, o que possa ser ensinado seja algo ‘sobre’ literatura e não literatura propriamente dita”. Assim sendo, a leitura literária, no ambiente escolar, volta-se tanto para a fruição estética do texto quanto para os conhecimentos que podem ser apreendidos através dele, sem nunca desconsiderar o objetivo último do processo de ensino e aprendizagem: a transformação crítica da pessoa que lê.

Para Rouxel (2013, p. 28), essa capacidade transformadora parte de uma “[...] reação sensível que assinala a apropriação da obra pelo aluno [...]”, isto é, mesmo a leitura de um clássico de outra época e cultura, que não atende às expectativas e sensibilidades sociais do sujeito contemporâneo, proporciona um fenômeno unificador e harmonizante acerca da experiência humana e de seus temas universais. As literaturas, de forma apenas aparentemente paradoxal, ganham significado no distanciamento e no reencontro, na construção do *outro*, sob os signos da diferença e da identificação:

Nesse caso se produz um fenômeno próprio da leitura literária: a alteração da obra pelo leitor e a alteração do leitor pela obra. O leitor se expõe ao ler, se desapropria de si mesmo para se confrontar com a alteridade e descobrir, *in fine*, a alteridade que está nele. (ROUXEL, 2013, p. 28).

Dessa forma, as experiências literárias compreendem qualidades estéticas e perspectivas históricas, valendo-se da capacidade de abarcar diferentes concepções acerca da existência, estimulando não apenas a produção de conhecimento, mas também a

afetividade e a empatia. Ao contrário do que se poderia pensar, essa capacidade de comover o indivíduo através da imersão literária não pode ser ignorada no ensino institucionalizado. Cosson, influenciado pelas ideias de Michael Halliday, identifica três tipos de aprendizagem literária, considerando a leitora ou o leitor como sujeito em formação e as literaturas como objetos carregados de significações intelectuais e artísticas:

A aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso, os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. (COSSON, 2014, p. 47).

Ainda segundo Cosson (2014, p. 47), a primeira aprendizagem “[...] deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola [...]”, porém as duas últimas costumam ser privilegiadas no ensino tradicional. Com frequência, a escola incentiva a apropriação do texto literário como um objeto puramente didático, ou seja, como um pretexto para o ensino de eventos históricos, estratégia para a aquisição de vocabulário e fixação de regras gramaticais, ou até para a transmissão de dogmas e valores morais. O texto acaba sendo explorado de forma passiva, impessoal e não crítica, o que descaracteriza a obra e ignora alguns traços recorrentes das experiências literárias, como a polissemia e a subjetividade. É necessário frisar a importância do valor estético das literaturas durante o processo de “experienciar o mundo por meio da palavra”: mesmo quando o texto possui temática socialmente relevante, o objetivo de seu estudo não é inteiramente pragmático, pois a leitura literária é uma experiência única e intransferível, suscetível aos sentimentos e gostos pessoais. Além disso, a estética literária é a estrutura que informa o conteúdo, ou seja, a razão de ser da obra impressa em sua forma.

Por outro lado, no âmbito educacional, a simples fruição estética do texto literário, quando ocorre de forma acrítica, apresenta seus perigos e contradições. Amorim e Souto (2020) argumentam que a leitura literária é idealizada no discurso da BNCC, pois o documento coloca ênfase em uma apreciação estética superficial, utilizando-se dos conceitos de “fruição” e de “leitor-fruidor”, que são apresentados de forma abstrata. Essa perspectiva limita o desenvolvimento do senso crítico, engessa a capacidade de perceber o texto como uma parte constituinte do contexto social, sugere um ideal de neutralidade

e distanciamento político que não condiz com todas as literaturas contemporâneas; enfim, impede uma necessária abordagem político-ideológica em relação ao texto.

Eis o desafio do ensino de literaturas, em que a fruição da obra literária não pode ser confundida com a mera identificação de um tema ou princípio moral; em que o texto não pode ser retirado de seu contexto sócio-histórico sem acabar esvaziado de sentido; em que não se pode ignorar o que há de artístico no texto; em que não se pode ignorar o que há de político na arte. As características plurissignificativas do texto literário justificam a importância do ensino de literaturas, diante dos desafios e exigências da contemporaneidade.

Para o aluno desenvolver as potencialidades que lhe são inerentes como sujeito em formação, tendo em vista a sociedade do 3º milênio e as aspirações de justiça social que devem nortear a atuação do Estado brasileiro, há que oferecer ao estudante o ápice da manifestação verbal que a sociedade humana produz, que se dá pela literatura. (RODRIGUES, 2017, p. 23-24).

Dito de outro modo, o ensino de literaturas representa uma intervenção humanística na formação escolar, promovendo o pensamento crítico e se opondo à alienação social. Ressaltamos que este não é um conhecimento estagnado, e sim contínuo, em infundo desenvolvimento, “[...] pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário [...]” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103). A construção literária de sentidos é uma parte fundamental do desdobramento da mente humana e do progresso social; nada mais natural que o desenvolvimento continuado de uma cultura literária brasileira seja uma responsabilidade do sistema de educação e, conseqüentemente, um dos objetivos da BNCC.

2. Contextualizando a Base Nacional Comum Curricular

Para que possamos particularizar nossa reflexão sobre a relação entre a BNCC e o ensino de literaturas, é importante colocarmos seu contexto de criação e implementação no campo da educação no país. Inicialmente, afirmamos que a discussão sobre a construção curricular se constitui uma pauta permanente e tem especial atenção dos gestores públicos educacionais, pois o currículo está relacionado à construção de identidades. Os modos de organização curricular implicam na formação humana. Nesse sentido, ressaltamos que o que estudamos e onde estudamos tem grande influência no que nos tornamos, nossa concepção de mundo, de homem, de vida.

Nesse sentido, Burnham (1998³, p. 37 *apud* MACEDO, 2002, p. 25) nos aponta que

[...] o currículo significa um dos principais processos, na medida em que aí interagem um coletivo de sujeitos-alunos e sujeitos-professores, além de outros que não estão tão diretamente ligados à relação formal de ensinar-aprender. Nesta interação, mediada por uma pluralidade de linguagens: verbais, imagéticas, míticas, rituais, mímicas, gráficas, musicais, plásticas... e de referenciais de leitura de mundo [...] transformam essa realidade, num processo multiplamente cíclico, que contém, em si próprio, tanto a face da continuidade, como a da construção do novo.

É nesse conjunto de relações que podemos afirmar que o currículo é muito maior que a pura e simples relação de conhecimentos. O currículo pode ser caracterizado como toda experiência proposta pela escola ou a partir da escola. E é esse mesmo currículo que vem sofrendo sistemáticos ataques dos setores privatistas e conservadores. Por um lado, o setor privatista inscreve seus interesses na composição curricular, invadindo o espaço escolar com projetos descontextualizados que passam a fazer parte do calendário e do cotidiano das/os professoras/es que não possuem muita clareza sobre a razão de trabalhar determinados conteúdos. Além disso, observamos o apelo na produção e o grande lobby na utilização de determinados materiais didáticos por conta de contratos que beneficiam muito mais o empresariado editorial do que estudantes, professoras/es e a própria escola. Por parte do setor conservador, notamos um movimento na tentativa de implementar uma determinada visão e determinados valores na construção curricular, pondo em xeque a natureza da laicidade da educação pública no país.

Nesse contexto de escalada de um movimento fundamentalista, aliado a uma lógica econômica globalizante que tem ampla participação na geração e implementação de políticas públicas educacionais, nasce a BNCC. É importante frisar que, até sua aprovação final, foram geradas três versões fortemente influenciadas pelo contexto político do país. A versão aprovada foi gerada num contexto pós-golpe jurídico-parlamentar-midiático em 2016 e aprovada em 2017. A BNCC assume uma configuração completamente diferente, pois passa a ser gestada num governo de agendas ultraliberais e fundamentalistas que implementam e defendem uma série de medidas que agridem gravemente o currículo, a saber: a Reforma do Ensino Médio de 2016; o Projeto Escola

³ BURNHAM, T. “Complexidade, Multireferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar”, In: Barbosa, J. (Org.) Reflexões em torno da Multireferencialidade. São Carlos: UFSCAR, 1999.

sem Partido de 2016; o movimento em defesa do ensino de religião, notadamente com o viés católico cristão; a atual BNCC.

Frisamos que, com a reconfiguração dos grupos que coordenavam as pastas educacionais e, conseqüentemente, o processo de construção da BNCC, outras perspectivas foram implementadas nessa geração de políticas. No que se refere à BNCC, notamos o acolhimento da visão de mercadorização do ensino. O mundo dos negócios invade um dos pontos nevrálgicos que estruturam a educação: a composição curricular. Nessa invasão, observamos um esforço em padronizar os conteúdos a serem ensinados, bem como os processos de ensino e aprendizagem, no intuito de controlar o trabalho docente e a formação dos sujeitos, a fim de assegurar a educação como um produto a ser comercializado, e não um direito conquistado, conforme preconiza e nos assegura a Constituição de 1988.

Para fazer valer essa perspectiva, a BNCC é sustentada pela aprendizagem a partir da pedagogia das competências (capacidade de mobilizar recursos cognitivos, afetivos e sociais para solucionar problemas), uma visão ultrapassada e reducionista do processo de aprendizagem e formação humana. Não refutamos a importância da aquisição de competências no processo de aprendizagem, no entanto, questionamos até que ponto é possível padronizar o tipo de competência a ser construída e a faixa etária em que deve ser construída. Além disso, sabemos que o processo de ensino e aprendizagem, impulsionado pelo currículo, é muito mais amplo e complexo: envolve o conhecimento de si, da política, das questões sociais, culturais, econômicas, contextuais, de mundo. Não basta ler tão somente o texto, é vital aprender a ler o contexto.

A BNCC define habilidades essenciais que as/os estudantes precisam desenvolver em cada campo do conhecimento. Então, nós perguntamos: como definir e fazer tal generalização num país como o Brasil? Um país marcado por uma acentuada desigualdade social, que vem se agravando nos últimos cinco anos, cunhado por uma multiplicidade cultural onde as lógicas de ensino e aprendizagem são assentadas em valores e fins distintos. Indagamos ainda: padronizar com que fim?

Além de revigorar uma anacrônica pedagogia que se apoia no desenvolvimento de competências, a BNCC vai se desenvolvendo de modo que acaba por determinar até mesmo como as/os professoras/es devem trabalhar em suas aulas. E, ao chegar nesse estágio, refletimos sobre o papel social da/o professora/or e sua profissionalização. Se entendemos que uma das faces da construção teórica que explica a profissionalização diz

respeito à capacidade de ação docente nas socializações de construção de práticas e políticas no âmbito da categoria – decisão e negociação entre projetos individuais e coletivos que corroboram para fins em prol da própria profissionalização e do espaço escolar enquanto coletivo –, é simples inferir que a BNCC, tal qual se apresenta, materializa-se como uma política ultrapassada, liberal, limitada, e que fomenta a desprofissionalização docente.

Vale ainda pensar quantas das autoras e autores da BNCC de fato conhecem o espaço escolar público, a sala de aula do ensino público e suas rotinas, ao elencarem as numerosas e infundáveis habilidades a serem trabalhadas em cada campo do conhecimento, sem sequer considerar o descompasso entre o nível de aprendizagem no qual as/os estudantes se encontram e o que é proposto. Somamos a essas reflexões o esvaziamento teórico pelo qual a última versão passou, pois discussões teóricas fundamentais que davam sustentação à compreensão de conceitos centrais de educação e currículo foram secundarizadas.

Nesse contexto, considerando a compreensão do ensino de literaturas apresentada anteriormente, retomamos a questão que norteia nosso trabalho: como a BNCC implementa as diretrizes curriculares para o trabalho com as literaturas e quais as suas implicações na formação dos sujeitos? Na seção a seguir, relacionaremos o ensino de literaturas e a BNCC no intuito de compreender criticamente seus desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem.

3. O ensino de literaturas na Base Nacional Comum Curricular

A relação entre educação e sociedade não passa despercebida pela BNCC, o documento regulador das práticas pedagógicas essenciais no âmbito das escolas brasileiras públicas e particulares, que considera o Brasil “[...] um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais” (BRASIL, 2018, p. 15). A diversidade racial, cultural e linguística também é contemplada pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004: normas jurídicas relacionadas com a obrigatoriedade e a relevância da educação das relações étnico-raciais, assim como o ensino da história e cultura indígena, africana e afro-brasileira. Essas leis e diretrizes, que são citadas no texto da BNCC, possibilitam a incorporação de propostas pedagógicas nos currículos escolares, que contemplem temas contemporâneos, buscando aprofundamento e ressignificação na

compreensão do passado histórico: entre eles, o racismo e a desigualdade social como desenvolvimentos socioculturais impulsionados pelo processo colonial, e as culturas indígenas, negras e diaspóricas como fatores essenciais para a formação de uma identidade brasileira. Em uma análise superficial, pode-se concluir que a preocupação com problemas sociais ganha maior espaço na educação brasileira, à medida que cresce o entendimento da brasilidade como uma incorporação de elementos díspares. A própria concepção identitária é amálgama de costumes, tradições e perspectivas de diferentes povos.

A BNCC compreende o ensino de literaturas como um componente do abrangente campo de atuação artístico-literário e, portanto, elemento educacional indispensável na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Esse campo de atuação foca na apreensão de conhecimentos relacionados aos estudos literários, assim como de outras linguagens artísticas, como o teatro, a música, a dança, as histórias em quadrinhos, os mangás, o cinema, os poemas visuais, os espetáculos, os vídeos e recursos gráficos diversos; enfim, todas as realizações artísticas: textuais, imagéticas e sonoras. No Ensino Fundamental, o foco, relativo aos conhecimentos e habilidades exigidos nessa faixa etária, é o incentivo à fruição estética e à compreensão textual em um nível básico; através da exploração de diferentes gêneros, a pessoa é integrada na cultura letrada (BRASIL, 2018, p. 96). A partir do Ensino Médio, a preocupação com o lugar do texto na cultura torna-se maior e o ensino mais sistematizado; o documento se refere à historicidade textual, considerando a tradição literária, a exclusão histórica, o *zeitgeist*, e um entrecruzamento de diálogos que suscitem reflexões acerca de diferentes formas de apreender a realidade vivida (BRASIL, 2018, p. 523).

No entanto, há uma grande desconexão entre os objetivos pretendidos e as orientações apresentadas. Os conceitos e propostas da BNCC naturalmente precedem a sua homologação, e o documento vem sendo criticado desde que o texto foi entregue ao Conselho Nacional de Educação. Em um laudo avaliativo da versão preliminar da BNCC de Língua Portuguesa, Rodrigues (2017) demonstrou preocupação com o fato de que as literaturas foram relegadas a uma posição periférica, pois as propostas se encontravam centradas nos gêneros textuais, na oralidade e na comunicação cotidiana. Segundo Rodrigues, esse seria um grande prejuízo para a formação humanística das/os alunas/os, pois os estudos literários correspondem ao campo do saber que melhor representa a intersecção entre os três conjuntos de competências gerais promovidos por essa versão

do documento: as competências pessoais e sociais, as competências cognitivas e as competências comunicativas.

O texto da BNCC recebeu diversas mudanças desde a sua versão preliminar, mas o posicionamento acerca do ensino de literaturas permaneceu essencialmente o mesmo. Em outra pesquisa sobre o assunto, Fontes (2018) argumenta que o ensino literário tem sido negligenciado no Brasil e que, em comparação com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a BNCC representa um retrocesso em suas orientações educacionais. A autora reafirma que a BNCC apresenta um posicionamento negligente, inconsistente e ocasionalmente omissivo acerca do ensino de literaturas: o documento apenas aponta a importância do conhecimento literário, que é considerado nuclear tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, mas não apresenta suficiente embasamento teórico em relação ao mesmo. O problema é agravado pela decisão de apresentar as literaturas como um desdobramento do conteúdo de Língua Portuguesa e não como uma disciplina exclusiva. Para Fontes, tudo isso gera uma falta de especificidade em relação à relevância estética das manifestações artísticas que devem ser abordadas na escola, pois a importância dos clássicos e da tradição crítica e teórica não é devidamente explorada no documento; pelo contrário, há uma preocupante equiparação dos conteúdos clássicos com os populares, que são apresentados irresponsavelmente como dois lados da mesma moeda.

Fundamentada no princípio de atender as demandas da contemporaneidade, a BNCC promove o Português e a Matemática como as únicas disciplinas obrigatórias durante os três anos do Ensino Médio. O descaso com o ensino de literaturas e com as artes em geral reflete o problema central que é a promoção de um ensino utilitarista, voltado para a formação técnica e profissionalizante. Apresentando a flexibilidade como uma das características principais do novo currículo escolar, o documento utiliza a retórica pouco convincente do protagonismo juvenil para justificar as novas diretrizes.

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento [...], prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a **flexibilidade** como princípio de **organização curricular**, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do **protagonismo juvenil** e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BRASIL, 2018, p. 468, negrito do autor).

A ideia de encarar a/o jovem estudante como participante ativa/o de sua formação é louvável; no entanto, a suposição de que esta/e jovem pode escolher livremente entre a formação acadêmica e a profissionalizante não coaduna com a realidade da sociedade brasileira. Grande parte da população de baixa renda não tem real poder de escolha, e a absoluta necessidade de ingressar no mercado de trabalho eclipsa a proposta inacessível do aprofundamento acadêmico após o Ensino Médio.

Essa realidade evidencia que teremos uma educação pública técnica no Brasil, justificada pela escolha dos jovens. A aproximação desse ensino, com aval do governo e à mercê dos alunos, parece distanciar ainda mais os pobres e os desorientados – aqueles que não contam com orientação familiar – do estudo superior. (FONTES, 2018, p. 66).

Considerando que o sujeito é inevitavelmente oprimido por um sistema econômico que impede seu percurso e ultrapassa suas vontades, torna-se impossível desconsiderar o evidenciado conflito entre a preparação cultural e intelectual do indivíduo e o treino técnico para o mundo do trabalho. A BNCC, imersa nesse conflito que é onipresente no sistema educacional, corrobora com a perspectiva educacional utilitária, subserviente à lógica do modelo econômico exploratório. Reforçando o seu posicionamento, o documento chega ao ponto de adotar estratégias administrativas, como o uso da tríade de competências CHA (conhecimentos, habilidades e atitudes), que aparece aliada à antiquada pedagogia das competências. Em certos trechos, a linguagem empresarial acaba sendo incorporada aos termos pedagógicos de forma tão definitiva que é impossível distinguir onde uma começa e a outra termina.

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de *conhecimentos, habilidades, atitudes* e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses *conhecimentos, habilidades, atitudes* e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13, grifo nosso).

O modelo CHA, desenvolvido para determinar e desenvolver a formação de competências profissionais no âmbito da administração de negócios, vem sendo utilizado com frequência no mundo corporativo; o mnemônico é ubíquo em discursos empresariais, surgindo em cursos, metodologias de *coaching*, palestras motivacionais e eventos profissionais. No texto da BNCC, o conceito de “valores” é utilizado em conjunto com a tríade CHA, e surge de forma vaga e inespecífica durante a extensão do documento; a sua

presença não altera o significado e o objetivo da linguagem empresarial. O resultado é o estabelecimento de uma relação indelével entre o sistema educacional e a gestão de recursos humanos, promovendo a manutenção de uma dinâmica trabalhista – incitada desde a infância e durante todo o ensino básico – que só é vantajosa aos interesses e aos lucros das grandes empresas que corroboram com a mercadorização do ensino.

Evidentemente, a leitura literária não é valorizada em modelos de ensino que priorizam a objetividade operacional da máquina social: a instrumentalização e o imediatismo da formação de trabalhadores sob a ideologia econômica do mercado. A realidade é que a BNCC pouco tem a dizer sobre a relevância do ensino de literaturas. Uma análise cuidadosa das proposições apresentadas na área de Linguagens revela que as literaturas são quase sempre incorporadas com outras manifestações artístico-culturais e, muitas vezes, não é estabelecida nenhuma distinção entre os textos literários e as outras artes, como nas competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 87); em outros trechos, as literaturas são colocadas lado a lado com textos jornalísticos ou científicos como mais uma forma de adesão às práticas de leitura no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 74). Já o potencial das literaturas para o desenvolvimento crítico e o despertar da consciência política não é explorado de nenhuma forma significativa, e assim o documento constrói uma relação superficial com o ensino de literaturas: afirma a sua importância imprescindível, enquanto deslegitima os saberes literários através da representação de conceitos pouco elucidativos como o “desenvolvimento da fruição” no Ensino Médio (BRASIL, 2018, p. 503); argumenta corretamente que o texto literário foi relegado a um plano secundário do ensino e que é necessário intensificar o convívio entre as/os estudantes e as literaturas (BRASIL, 2018, p. 499), mas não apresenta nenhum plano para a concretização desse objetivo; pelo contrário, as literaturas são diluídas no campo das artes e das dimensões lúdicas, e têm sua importância confundida com a de gêneros textuais diversos, muitas vezes em prol de um ideal conservador de apreciação literária que ignora tanto o embasamento teórico dos estudos literários quanto o potencial crítico-transformador do texto.

Considerações Finais

Diante das vicissitudes do século XXI, o tópico da tão esperada e necessária revolução na educação brasileira continua em pauta. Apoiado em pretensões idílicas, porém não muito bem fundamentadas, a BNCC aborda a importância de instilar a

responsabilidade social através do processo de ensino e aprendizagem: “[...] espera-se que os alunos compreendam os processos que resultaram na desigualdade social, assumindo a responsabilidade de transformação da atual realidade, fundamentando suas ações em princípios democráticos, solidários e de justiça” (BRASIL, 2018, p. 364). Esse trecho, retirado da seção de Geografia, poderia muito bem ser aplicado ao ensino de outras áreas; afinal, a dimensão literária é um dos lugares onde a cultura mora.

Durante este artigo, argumentamos que a BNCC apresenta um comprometimento inconsistente com os ideais de justiça social e a promoção de políticas de diversidade cultural. Tendo em conta os rumos da educação brasileira, não podemos deixar de afirmar que educação e desigualdade social estão interligadas de forma determinante: a desigualdade está no próprio interior do sistema educacional. A educação, muitas vezes vista como única solução para os problemas do país, também é marcada pela necessidade de atender aos interesses da elite social, permitindo a segregação entre grupos e classes antagônicas, ou seja, servindo como “[...] um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização [...]” (SAVIANI, 1999, p. 15). Isto ocorre porque a escola reforça, de forma dissimulada, as relações de força material e as projeções de violência simbólica que estão presentes na sociedade de classes; mesmo ao tentar ignorar as adversidades sociais, o que ocorre com frequência, a escola se posiciona politicamente através de um véu de neutralidade e imparcialidade que é descompromisso com a realidade concreta do povo brasileiro. Em outras palavras, o grupo dominante, em que se concentra a maior força, preza pela manutenção do *status quo* e reproduz as condições de marginalidade para o seu próprio benefício, ou seja, a escola reproduz a sociedade na qual está inserida (SAVIANI, 1999, p. 27).

Na era da informação e da proximidade digital, os privilégios abusivos de uma classe abastada são cada vez mais visíveis e bem documentados, porém inalcançáveis, resistentes sob a redoma de vidro do sistema estatal; a massa populacional brasileira, de maioria negra, ainda com altíssimos índices de analfabetismo total ou funcional, permanece do lado de fora, olhando para dentro. Ao ensejar a fruição literária no ambiente escolar, Cosson propõe o casamento de dois objetivos que viabilizam quebrar essas barreiras: “A literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (COSSON, 2014, p. 20). Além de disseminar os saberes hegemônicos, e mais do que simplesmente reconhecer os conhecimentos periféricos, a educação literária, quando empreendida de forma embasada e perceptiva, visando ao

corpo estudantil em detrimento do conservadorismo das instituições sociais, é um ataque à estagnação dos costumes, à configuração apática da cultura, e aos vícios da consciência coletiva.

Ao levantar a bandeira do progresso político e social – por exemplo, incluindo breves considerações sobre as literaturas indígenas, afro-brasileiras e africanas –, a BNCC apenas representa a tendência capitalista de acenar para as possibilidades de um sistema de educação mais igualitário, sem nunca se comprometer com a revolução epistemológica necessária para tecer uma mudança significativa.

[...] questões caras às ciências sociais, como diversidade cultural, igualdade social, questões de raça e gênero, entre outras, as quais integram agendas de estudos que se identificam como pós-estruturalistas, pós-modernistas, pós-colonialistas, frequentemente se mesclam a objetivos meramente instrumentais traduzidos em competências e habilidades a serem replicadas nas diversas áreas do conhecimento, sem que as ideologias que embasam os processos de construção de conhecimento sejam problematizadas. (SZUNDY, 2019, p. 127).

É notável que os textos literários brasileiros contemporâneos, constantemente voltados para a crise existencial na pós-modernidade, para a análise crítica da cultura e para a renovação da realidade social, não se encaixam nos ideais de um documento curricular como a BNCC, que pratica a linguagem do empreendedorismo e que favorece uma educação tecnicista. Como afirmamos anteriormente, a importância da leitura literária é apresentada através de conceitos intangíveis ou superficiais; a teoria e a crítica literária perdem espaço para a valorização de gêneros textuais diversos, e a relevância política – historicamente transgressora – dos textos literários é ignorada em favor da pura apreciação estética ou da exploração acrítica de diferentes movimentos artísticos e períodos históricos. Diante dessa realidade, podemos concluir que o ensino de literaturas foi relegado ao desprestígio durante a idealização das propostas curriculares.

Nesse contexto educacional politicamente conturbado, as novas regulamentações da BNCC lançam um desafio ao corpo docente das escolas brasileiras: “É fundamental que os/as professores/as se apropriem de instrumentos metassemióticos para preparar, selecionar e/ou adaptar recursos didáticos que superem as limitações estabelecidas pelas competências e habilidades da BNCC” (SZUNDY, 2019, p. 148). Dessa forma, talvez seja possível criar oportunidades em sala de aula para que o ensino de literaturas possa ser contemplado em sua condição político-ideológica, isto é, como uma ação genuinamente transformadora que seja capaz de alterar as relações de poder.

Referências

- AMORIM, Marcel Alvaro de; SOUTO, Victor Alexandre Garcia. A ressignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 98-121, 2020.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.
- FONTES, Nathalia Soares. *A Literatura na Base Nacional Comum Curricular: o ensino literário e a humanização do indivíduo*. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *Chrysallís currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multireferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2002.
- RODRIGUES, Rauer Ribeiro. *BNCC – Linguagens: Laudo Avaliativo da Versão Preliminar da BNCC de Língua Portuguesa; leitura crítica inclui avaliação de documentos que contextualizam a BNCC de Português*. Produzido para o Ministério da Educação, jan. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_3_LP_Rauer_Ribeiro_Rodrigues.pdf. Acesso em: 2 ago. 2020.
- ROSSI, Pedro; OLIVEIRA, Ana Luíza Matos de; ARANTES, Flávio; DWECK, Esther. Austeridade fiscal e o financiamento da educação no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, e0223456, p. 1-20, 2019.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). *Leitura de literatura na escola*. Tradução de Neide Luzia de Rezende. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. *Caderno de formação: formação de professores. Bloco 2: didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 101-107.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? *In: AMORIM, Marcel Alvaro de; GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela (org.). A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 121-151.