AS DIRETRIZES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO PARA O ENSINO DE LITERATURA: UMA ANÁLISE

THE COMMON NATIONAL HIGH SCHOOL CURRICULUM BASE GUIDELINES FOR LITERATURE TEACHING: AN ANALYSIS

Fabíola Ribeiro Farias[*]
Luiz Percival Leme Britto[**]
Zair Henrique Santos[***]

Resumo: O artigo apresenta e discute as diretrizes estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio para o ensino de literatura. Para isso, reflete sobre as contribuições da leitura literária na formação de adolescentes e jovens à luz da concepção de trabalho educativo postulada pela Pedagogia Histórico-crítica, apresenta as recomendações do documento e analisa documentalmente cada uma das habilidades descritas para a área. Conclui que a oferta de literatura no Ensino Médio brasileiro, tal como consolidada pela prática e como estabelecida na Base, não contribui para o desenvolvimento do trabalho educativo, nos termos propostos pela Pedagogia Histórico-crítica.
Palavras-chave: Leitura literária. Ensino Médio. BNCC. Pedagogia Histórico-crítica.

Abstract: The paper presentes and discusses the guidelines established in the Common National High School Curriculum Base for the teaching of literature. To this end, it reflects on the contributions of literary reading in the formation of adolescentes and Young people in the light of the conception of educational work postulated by Historical-Critical Pedagogy, presentes the document's recommendations and documentally analyzes each of the skills described for the area. It concludes that the supply of literature in brazilian high school, as consolidated by practice and as established in the Base, does not contribute to the development of educational work, as proposed by the Historical-Critical Pedagogy.
Keywords: Literary reading. High school. BNCC. Historical-Critical Pedagogy.

1 Introdução

O valor da literatura na formação de crianças e jovens e sua presença na escola parecem ser entendimento consolidado por profissionais, pesquisadores e gestores públicos da Educação e da Cultura. Mas, se é possível falar em consenso no ponto de partida, a compreensão da relevância da matéria literária e dos objetivos e alcances de sua oferta são sustentados por distintas justificativas, fazendo do tema um campo em disputa. Embora marcadas por gradações, duas posições, aparentemente antagônicas, se mostram estruturantes de propostas curriculares e práticas docentes.

A primeira, mais próxima da concepção tradicional de educação, vincula-se à ideia de que a literatura se prestaria para ensinar coisas: regras e usos gramaticais,

[*] Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais. É leitora-votante da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Realiza pesquisa de pós-doutorado na Universidade Federal do Oeste do Pará.E-mail: fabirfarias@yahoo.com.br

[**] Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. É professor da Universidade Federal do Oeste do Pará e leitor-votante da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. É coordenador do Lelit – Grupo de Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola, da Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: luizpercival@hotmail.com

[***] Doutor em Educação: Ensino e Práticas Culturais (Universidade Estadual de Campinas). É professor da Universidade Federal do Oeste do Pará. É coordenador adjunto do Lelit – Grupo de Pesquisa e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola, da Universidade Federal do Oeste do Pará.E-mail: zair.santos@ufopa.edu.br

ilustração de momentos históricos, descrição de ambientes naturais, valores morais, dentre outras possibilidades. A segunda, forjada em uma ideia supostamente moderna de educação, compreende o texto e a leitura literária como suficientes por si sós, sem qualquer compromisso que não a fruição do leitor, tendo como limite aceitável a instrumentalização dos estudantes para a leitura. Ambas estão difusa e confusamente presentes nas salas de aula e se alternam no protagonismo do ensino de literatura, especialmente no Ensino Médio. Uma vez que essas perspectivas se apresentam e se realizam no mesmo contexto, o ensino médio brasileiro, faz-se necessário investigar os documentos que as orientam, identificando e analisando as diretrizes que as sustentam.

Este artigo reflete sobre o ensino de literatura na escola, especificamente no Ensino Médio, recusando as duas perspectivas: a literatura a serviço do ensino de conteúdo e como objeto de fruição, de prazer, alheio a um projeto pedagógico. Tomando como horizonte a concepção de trabalho educativo postulada pela Pedagogia Histórico-crítica, apresenta e analisa documentalmente as recomendações estabelecidas na Base Nacional Curricular Comum, discutindo as formas de realização do ensino de literatura nos anos finais da Educação Básica.

A pesquisa documental se caracteriza pela descrição e análise de documentos em sua composição e discursos, além de seu contexto de produção. Assim, tem como exigência a apresentação detalhada do objeto em análise, buscando como horizonte sua exposição e construção, implícita e explícita, no documento. Neste artigo, isso se concretiza na apresentação da constituição da Base Nacional Comum Curricular como documento normativo da política educacional brasileira e, especialmente, no tratamento dado ao ensino de literatura no Ensino Médio, objeto de reflexão proposto.

2 Por que ensinar literatura na escola?

A reflexão sobre o ensino de literatura na escola passa, necessariamente, pela concepção de educação. É esse entendimento que norteia e, na mesma medida, permite adotar ou recusar, conteúdos e propostas pedagógicas.

A educação formal tem como razão de ser a produção de condições para que os estudantes tenham acesso ao e se apropriem do conhecimento sistematizado pela humanidade ao longo da história e indaguem as possibilidades individuais e coletivas de existência à luz desse acúmulo, na concepção de trabalho educativo da Pedagogia Histórico-crítica:

> O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013, p. 13)

A Pedagogia Histórico-crítica não se dedica, especificamente, à reflexão sobre o ensino de leitura e literatura na escola, mas oferece sustentação para tanto, porque trata de horizontes pedagógicos e da formação geral, na qual se inclui a formação estética e literária. Temos como propósito verificar em que medida e de que maneira a literatura na escola contribui para que os estudantes se realizem como sujeitos históricos e reconheçam seu tempo, espaço e relações como produtos investidos de historicidade.

CC BY

Literatura e sua leitura são, há muito, objeto de indagação e de reflexão, além de serem matéria de criação literária. Por que são importantes? Para que servem? Quais suas especificidades frente a outras produções da cultura? Essas são questões que mobilizam quem se dedica a esse tema.

Roland Barthes, em posicionamento que consolida muitas das reflexões sobre o assunto, atribui à literatura possibilidades que dizem de sua relevância:

> A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. (BARTHES, [19--], p. 18)

O autor trata da literatura não como totalidade, mas como promessa de saberes – fragmentados, contraditórios, dispersos – que se juntam para dizer algo de quem somos e de como vivemos. Apesar de não se colocar a serviço de alguma coisa – a formação geral, por exemplo –, a literatura estaria sempre dizendo alguma coisa sobre o mundo e sobre nós mesmos. E é exatamente aí que se encontraria sua relevância educativa. Cumulativamente, em trajetórias de leituras, aprendemos sobre a vida e a morte, sobre a miséria e a grandeza, a justiça e a injustiça, o amor e o ódio, o conhecido e o estranho, em peças que se juntam, perenemente, em nossa constituição intelectual, psíquica e cultural.

Para além do que contam, importa como são narrados os contos, romances, poemas, textos dramatúrgicos. Mais que histórias, esses textos são elaborações intencionais da língua, que escolhem dizer de um jeito, e não de outro, suas narrativas e poéticas, convidando o leitor a experimentar as possibilidades da língua, que silencia, sussurra e grita com as mesmas palavras.

Em consonância com o trabalho educativo (SAVIANI, 2013), a literatura se apresenta como instrumento de formação de adolescentes e jovens. Em exercícios de identidade e de alargamento de fronteiras, a leitura literária permite experimentação de vidas, sentimentos, espaços e tempos alheios, que promovem tanto empatia no reconhecimento de uma humanidade comum, quanto o estranhamento que impõe deslocamentos e a percepção do outro, em uma experiência de alteridade. Obviamente, há outras maneiras e expressões artísticas narrativas que se oferecem ao conhecimento do humano, como o cinema, as artes cênicas, as artes visuais, mas há algo que a literatura oferece com exclusividade e que justifica tratamento destacado na formação humana:

> Todas as formas de narração, que compreendem o filme e a história, falam-nos da vida humana. O romance o faz, entretanto, com mais atenção que a imagem móvel e mais eficácia que a anedota policial, pois seu instrumento penetrante é a língua, e ele deixa toda a sua liberdade para a experiência imaginária e para a deliberação moral, particularmente na solidão prolongada da leitura. Aí o tempo é meu. Sem dúvida posso suspender o desenrolar do filme, pará-lo em uma imagem, mas ele durará sempre uma hora e meia, ao passo que eu dito o ritmo de minha leitura e das aprovações e condenações que ela

CC BY

> suscita em mim. Eis porque a literatura continua sendo a melhor introdução à inteligência da imagem. E a literatura – romance, poesia ou teatro – inicia-me superiormente às finesses da língua e às delicadezas do diálogo. (COMPAGNON, 2009, p. 55)

O autor não reivindica a literatura em detrimento de outras artes e formas de conhecimento, mas sua especificidade, a oferta exclusiva latente em sua leitura, uma vez que seu objeto concreto é a língua, que precisa ser compreendida materialmente e significada, em exercício intelectual com a palavra. Dito de outra maneira, a leitura literária coloca em movimento a matéria do pensamento, isto é, a língua, as palavras, oferecendo ao leitor maior repertório para significar o mundo.

As possibilidades de trabalho com a literatura com adolescentes e jovens são determinadas, em grande medida, por suas condições concretas de realização. Para além do entendimento e do valor atribuídos ao tema, materializados no currículo e no projeto pedagógico da escola, são necessários professores, pedagogos e bibliotecários comprometidos, bibliotecas apropriadas, com acervos, serviços e atividades dedicados aos estudantes, e percepção das condições de que os alunos dispõem para ler. Esses elementos não estão garantidos na maioria das escolas e, sem eles, muitas vezes, esvazia-se o propósito sincero dos educadores de ensinar com compromisso e seriedade[1]

Junto e em relação indissociável com suas formas e condições de realização nas escolas, estão as diretrizes que orientam a elaboração do currículo e que determinam o que deve ser ensinado no campo literário, representadas hoje pela Base Nacional Comum Curricular. Por sua condição normativa e consequente reverberação na educação escolar, a Base se apresenta como elemento central de análise e crítica ao trabalho com literatura no Ensino Médio.

3 O ensino de literatura na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

Desde sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministério da Educação, em dezembro de 2018, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, de caráter normativo, orienta a elaboração dos currículos escolares em todo o País, visando à oferta de conteúdo mínimo e comum a todos os estudantes nessa etapa da educação básica.

Alvo de protestos e disputas, tanto no que toca ao conteúdo quanto ao processo de sua elaboração, a Base do Ensino Médio prevê a elaboração dos currículos em cinco áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. Para cada uma das áreas, o documento estabelece competências e habilidades que devem ser alcançadas pelos estudantes.

O ensino de língua portuguesa, que, como matemática, é oferecido nos três anos do Ensino Médio, faz parte da área de linguagens e suas tecnologias, que abarca arte,

[1] É mister destacar dois aspectos que subjazem à discussão que aqui se desenvolve: em primeiro lugar, está o reconhecimento e a renitente crise do ensino de jovens e adolescentes em todo o mundo; se, por um lado, fica evidente a necessidade de superação da escola disciplinar, de inspiração iluminista, por outro não se encontra um modelo sustentável e consistente de ensino, com multiplicação de propostas experimentalistas ou difusas que apostam genericamente na autoformação suportada pelas mídias e dinâmicas comunicacionais eletrônicas. Em segundo lugar, está a prevalência – por secular e fortemente instituída na cultura escolar – de, no lugar da literatura propriamente, o ensino de uma história da literatura constituída no final do século XIX; muito frequentemente, aliás, o que se tem é a caricatura de almanaque desse modelo tipicamente ilustrado enciclopédico.

educação física e língua inglesa. O documento propõe abordagem integrada, a partir de cinco campos de atuação social: campo da vida pessoal, que tem como horizonte a relação do estudante com o tempo em que vive, com destaque para as condições juvenis no Brasil e no mundo e com seu projeto de vida; campo das práticas de estudo e pesquisa, que lida com o desenvolvimento da leitura e da produção de textos em distintos gêneros e áreas do conhecimento, além do desenvolvimento do espírito investigativo dos adolescentes e jovens; campo jornalístico-midiático, que tem como eixo a construção de habilidades dos estudantes para lidar, de maneira crítica, com a produção, a circulação e o acesso a informações; campo de atuação na vida pública, contemplando a percepção e a participação na coletividade e na conquista de direitos e cumprimento de deveres; e campo artístico, dedicado ao aprofundamento do contato e da fruição de manifestações artísticas pelos estudantes.

Os objetivos do ensino de língua portuguesa se sustentam no que o documento considera "práticas contemporâneas de linguagem", com destaque para

> a cultura digital, culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e as atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor / autor e produtor / consumidor). (BRASIL, 2018, p. 490)

É grande a preocupação expressa no documento com o uso da língua em ambientes virtuais, como redes sociais, páginas eletrônicas, aplicativos e a expectativa de que os adolescentes e jovens alunos do ensino médio saibam lidar passiva e ativamente com esses dispositivos.

Embora apresentada de maneira marginal, sem presença significativa no corpo do documento e sem perspectiva de organicidade com as competências e habilidades propostas na área de conhecimento, a BNCC recomenda que, como no Ensino Fundamental, a literatura permaneça nuclear no Ensino Médio, recuperando a centralidade muitas vezes perdida para simplificações didáticas que priorizam "as biografias de autores, as características de época, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs" (BRASIL, 2018, p. 491). Diz o documento:

> 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. [...] 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)

Dentre os oito tópicos que consolidam as progressões de aprendizagem previstas para o Ensino Médio em relação ao Ensino Fundamental, a literatura é mencionada em dois: primeiro em um item que contempla a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural; e, depois, em outro que prevê o trabalho com obras da tradição literária e suas referências ocidentais, com destaque para a portuguesa, listando, a título de exemplificação, a literatura contemporânea, africana, indígena e latino-americana. A compreensão de ampliação de repertório para a diversidade cultural revela construções

CC BY

conceituais frágeis, que agrupam distintas categorias e reduzem produções artístico-culturais a formas de acesso ao conteúdo literário:

> 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, remidiações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, *games* etc. (BRASIL, 2018, p. 492)

Neste item, o documento sugere que a literatura na escola se resuma à transmissão de enredos que pode ser feita em diversas linguagens, como o audiovisual e as histórias em quadrinhos.

Ao se desdobrar em competências e habilidades, é no campo de atuação social artístico que a literatura se insere como conteúdo do Ensino Médio.

Nas recomendações, fica demonstrada a continuidade proposta em relação ao Ensino Fundamental, com ênfase na utilização de suportes e linguagens distintos no trabalho com a literatura:

> Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics* etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (BRASIL, 2017, p. 495)

Fica evidente que, nas orientações para o trabalho com a literatura, no âmbito do ensino de língua portuguesa, não há priorização ou sequer demonstração de centralidade da escrita: tanto no acesso a produções sobre textos literários, quanto nas formas de sua apropriação, o protagonismo é dado a vídeos e áudios e recriações / adaptações. A leitura, única forma autônoma de acesso ao e fruição do texto literário, uma vez que sua produção é escrita, sequer é mencionada nas diretrizes gerais do documento.

A escrita literária, outra face do trabalho com a literatura presente na BNCC do Ensino Médio, não é considerada central no componente de língua portuguesa, mas é proposta como exercício de autoconhecimento e de expressão de emoções:

> O que está em questão nesse tipo de escrita não é informar, ensinar ou simplesmente comunicar. O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias, que não encontram lugar em outros gêneros não literários e que, por isso, deve ser explorado. (BRASIL, 2017, p. 495-496)

CC BY

Ao se desdobrar em competências e parâmetros de organização e progressão curricular no campo social artístico-literário, o ensino de literatura previsto na Base pode ser identificado com mais objetividade. O primeiro ponto destacado é a recomendação de diversidade de práticas artístico-culturais, com ênfase nas culturas juvenis, incluindo os textos literários. Os exemplos são limitados e misturam categorias distintas, revelando fragilidade conceitual do documento, ainda que supostamente tentando abarcar aspectos representativos da produção literária e o que se considera, na Base, elementos das culturas juvenis:

> (*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.)

Essas recomendações podem ser compreendidas em três perspectivas: a primeira seria pelo entendimento implícito de juventude, facilmente identificado com o movimento, a rapidez e o apelo à aprovação dos adolescentes e jovens – *slams*, minicontos, nanocontos, *best-sellers*; a segunda implicaria o reconhecimento da representatividade de autorias e grupos que fazem parte da história do Brasil; e a terceira associada ao atendimento a legislação específica, que determina, por exemplo, o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras.

Ao mesmo tempo em que busca ajustar-se à novidade, legitimando manifestações e suportes não naturalizados no ambiente escolar, o documento reafirma o valor dos clássicos da literatura brasileira e estrangeira, além da necessidade de apresentação de obras que promovam a reflexão de diferentes períodos históricos, bem como suas condições de produção, circulação e recepção.

Por fim, ressalta a importância da criação de "outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária", referindo-se, especialmente, à escrita e ao compartilhamento em ambientes digitais e a atividades como "oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores etc." (BRASIL, 2017, p. 514)

4 As recomendações da Base traduzidas em habilidades

As recomendações da Base para o ensino de literatura no Ensino Médio estão pautadas em dois eixos: a ampliação do repertório dos estudantes, tendo em vista a diversidade cultural; e o estudo de obras da tradição literária, como apontam as progressões de aprendizagem para a última etapa da Educação Básica. Embora de maneira implícita, as diretrizes para o ensino de língua portuguesa apontam o uso consolidado de textos literários como objeto de análise gramatical e estudos de gêneros textuais, como se constata pela leitura das competências e habilidades estabelecidas.

A pouca presença da literatura e sua fragilidade conceitual na Base revelam a relevância que o tema assume no documento orientador da educação brasileira[2]. O

[2]"Até sua segunda versão, a Base era apresentada como um dos pilares do Sistema Nacional de Educação (SNE), que deveria ter sido implantado em 2016 para articular, em regime de colaboração, a efetivação das diretrizes, metas e estratégias do PNE entre os sistemas de ensino. Embora isso não signifique que o governo Dilma tenha se empenhado o suficiente para a implementação do SNE, da terceira versão em

detalhamento das nove habilidades inseridas no campo de atuação social artístico-cultural, onde se localiza o ensino de literatura, demonstram construção e ordenamento frágeis, sem organicidade e projeto.

A habilidade EM13LP45 trata do desenvolvimento da capacidade dos estudantes de partilhar leituras, discutindo interpretações pessoais e coletivas, para "exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica" (BRASIL, 2017, p. 515), com foco na percepção de "diferenças e eventuais tensões" na compreensão de textos literários. O compartilhamento e a discussão de leituras realizadas pelos estudantes se mostram relevante, permitindo a exploração de enredos, a apresentação de impressões de leitura, o debate sobre pontos polêmicos, além de propiciar, dependendo da condução da atividade, a reflexão sobre a escrita literária, o exercício de organização da fala e de construção de argumentos e as investidas metaliterárias, resgatando ou propondo ao grupo de alunos outras leituras, além do diálogo com produções como o cinema, o teatro e as artes visuais. Chama a atenção a ausência de recomendações nesse sentido, especialmente em um documento que pretende orientar, com detalhes, a elaboração curricular e, em certa medida, a prática docente.

A habilidade EM13LP46 trata da participação dos estudantes em eventos literários – "saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams* etc.", como estímulo à socialização de leituras, incluindo as de autoria própria, como modo de se inserir "nas diferentes práticas culturais de seu tempo" (BRASIL, 2017, p.515). Considerando o caráter da maioria dos eventos referidos, tal recomendação se caracteriza muito mais como sugestão que como propriamente habilidade a ser desenvolvida, embora algumas dessas sugestões, como os saraus, as competições orais (conhecidas como *slams*) e as mostras, sejam possíveis no ambiente escolar. No entanto, o objetivo da habilidade é promover a participação dos estudantes "nas diferentes práticas culturais de seu tempo", e não o trabalho com o texto literário, especialmente com poemas, lido ou declamado.

A habilidade EM13LP47, terceira do programa específico do campo social artístico-literário, pretende:

> Analisar assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos. (BRASIL, 2017, p. 515)

A habilidade parece desproporcional à presença da literatura no Ensino Médio e extrapola as expectativas condizentes com esta etapa da Educação Básica. Tem no horizonte o ensino, ou a aprendizagem, em consonância com os termos da Base, de elementos que se colocariam à frente da leitura, como se os instrumentos de análise pudessem ser anteriores ou principais em relação ao seu objeto. Dito de outra maneira, a leitura e a apreciação dos textos literários se subordinariam às análises que precisam ser feitas, e não à sua compreensão e fruição.

> Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna estrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios não devem se

diante a Base tomou definitivamente o lugar do SNE, passando a se apresentar ela própria como documento regulador do pacto federativo na educação." (CÁSSIO, 2019, p. 35)

> tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objetivo do exercício. É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. (TODOROV, 2009, p. 32-33)

O mesmo questionamento se faz à quarta habilidade (EM13LP48), que, ao explicitar suas pretensões, apresenta como preocupação as maneiras com que o indivíduo e o mundo seriam apreendidos pelos leitores por meio da literatura, com destaque para suas

> peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários :(a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc. (BRASIL, 2017, p. 515)

Equivocadamente, os gêneros literários são vinculados e restritos a determinadas abordagens, que, se não estão de todo erradas, mostram-se limitadas, uma vez que o que é dado como domínio específico de um gênero, como "a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia", por exemplo, não pode ser estabelecido dessa maneira. Assim como há poemas e crônicas com forte dimensão "política e social", há produções consideradas marginais, especialmente pela marca de suas autorias, que pouco ou nada convocam a leituras dessa natureza.

A habilidade EM13LP49 trata da análise de "relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos" (BRASIL, 2017, p. 515), tendo como objetivo a percepção das formas de constituição e diálogo entre as artes. Como na crítica feita por Todorov (2009), as preocupações se voltam para a história da literatura, e não para a leitura das obras, deixando distante a possibilidade dos estudantes de ler, efetivamente, textos literários na escola, e apontando para a inadequação que se mostra na análise e na comparação de textos, gêneros e autorias.

A sexta habilidade (EM13LP50) tem como horizonte a seleção de "obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural." (BRASIL, 2017, p. 515). No que toca especificamente ao campo literário, seu objetivo é que os estudantes, com escolhas pessoais, constituam um repertório de leituras contemporâneas a partir de títulos disponíveis. Chama a atenção a finalidade da recomendação, que não se destina à formação do estudante, mas sim à sua intervenção autônoma e crítica no meio cultural. Reiteradamente, a Base expõe sua fragilidade conceitual.

Cabe à escola apoio e orientação na formação do gosto, determinado, em grande medida, pelas condições que os estudantes têm de conhecer livros, autores, movimentos literários, bem como de frequentar bibliotecas e livrarias. A escola é fundamental na ampliação de horizontes, na apresentação de autorias, gêneros e experimentações estéticas que não circulam facilmente nos ambientes e meios de comunicação nos quais os estudantes participam. Assim, caberia aos educadores a apresentação do novo, o

alargamento de fronteiras, para que os adolescentes conheçam o que extrapola o imediato e as listas de livros mais vendidos, os relacionados com séries de televisão e jogos eletrônicos, muito lidos e socializados nessa faixa-etária.

O segundo aspecto a ser observado é o acesso que os estudantes têm a textos de literatura contemporânea para a formação desse repertório. Como para a grande maioria dos alunos, e professores, da rede pública a aquisição de livros não se apresenta como possibilidade, cabe à escola a garantia de bibliotecas escolares abertas, com acervos de qualidade e profissionais com formação para o atendimento de professores e alunos. Especialmente quando se pensa em formação de repertório, é fundamental que professores e alunos tenham à sua disposição acervos diversos, que reflitam a complexidade da produção literária clássica e contemporânea.

A habilidade EM13LP51 tem como eixo:

> Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente. (BRASIL, 2017, p. 516)

Mais uma vez, é possível constatar o que Todorov, analisando o ensino de literatura na França, classifica como "a literatura reduzida ao absurdo".

> Os estudos literários têm como objetivo primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem. Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. (TODOROV, 2009, p. 27)

Há, na orientação, a inversão da ordem e do sentido das coisas; de acordo com o documento, os estudantes devem ler obras "significativas" com base nas ferramentas oferecidas pela crítica literária, e não, como faria mais sentido, especialmente no Ensino Médio, fazer da leitura literária instrumento de conhecimento do mundo e das possibilidades da escrita, tendo como sustentação sua própria experiência e, como mediação, as intervenções do professor, que contribuiriam para aproximações dos estudantes com os textos e para o aprofundamento das leituras. Vale, inclusive, a discussão de quais obras e de por que essas, e não outras, seriam "significativas".

As habilidades EM13LP52 e EM13LP53 tratam de produção de textos, vídeos, *podcasts*, *vlogs*, *playlists* comentadas, sendo que a primeira se refere a análises de obras artístico-culturais, como livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições, e a segunda a produções autorais. É importante observar que, nesse contexto, a cultura escrita propriamente dita deixa de estar na centralidade da atividade escolar, dividindo espaço com áudios e vídeos, em meio às muitas utilizações permitidas pelas tecnologias eletrônicas.

5 Perspectivas para o ensino de literatura no Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular, elaborada por especialistas, com contribuições de educadores de todo o País, coletadas em audiências, seminários e consultas públicas[3], pretensamente reflete o entendimento que se tem do ensino de literatura no Brasil, que, tradicionalmente, tem como norte a apresentação de estilos de época, de aspectos estruturais das obras e de estilística de textos canônicos, além de análises com viés aplicado, seja no campo linguístico, seja como ilustração de períodos históricos.

A tentativa de dialogar com o que considera "práticas contemporâneas de linguagem" resvala na adesão a suportes tecnológicos eletrônicos, desconsiderando a reflexão sobre as características dos textos e as possibilidades de leitura permitidas pela tecnologia. Para além da recomendação de que os estudantes se valham de *vlogs*, *podcasts*, *playlists*, dentre outras mídias, para falar de literatura, não fica demonstrada preocupação de trabalho com a leitura literária, com a exploração do texto, com a escrita como instrumento de elaboração e fruição estética.

Como se verifica pela leitura atenta das habilidades estabelecidas para o campo de atuação social artístico-literário, onde está localizado o ensino de literatura no Ensino Médio, o trabalho relega a segundo plano a leitura mesma dos textos e a reflexão sobre a escrita literária e suas possibilidades.

Se não valida explicitamente o entendimento da literatura como pretexto para ensinar regras gramaticais, embora as habilidades previstas para o ensino de língua sugiram tal uso, a Base também não se ocupa da literatura como objeto de fruição, cujas condições para sua apreciação devem ser garantidas no espaço escolar. O que se depreende da leitura do documento é o entendimento da literatura como disciplina a ser estudada em suas características históricas e formais, e como enredo, que pode ser transmitido em áudios e vídeos em formatos.

Distante da perspectiva do trabalho educativo consignado pela Pedagogia Histórico-crítica, que tem no horizonte a oferta de condições para que os sujeitos se percebam em sua historicidade, compreendendo as determinações sociais, políticas, culturais e econômicas em que estão inseridos, a BNCC interdita as possibilidades atribuídas por Barthes ([19--]) à literatura: aprender sem ser ensinado, pelo que nos distingue de outros animais: a linguagem, as palavras que nos permitem pensar.

Referências

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, [19--].

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRITTO, Luiz Percival **Leme. A sombra do caos – ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

[3] Sobre o processo de participação social na elaboração do texto da BNCC, ver: CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Recebido em 12 de agosto de 2019

Aceito em 25 de novembro de 2019