



Figurações da História da Literatura no currículo escolar: o visível e o invisível na BNCC para o ensino médio

Figurations of the History of Literature in the school curriculum: the visible and the invisible at BNCC for high school

Daniele Gualtieri Rodrigues¹

Resumo: Este trabalho intenta estabelecer relações entre os campos da História da Literatura e dos Estudos de Currículo assumindo, de antemão, algumas posições: a) história e cânone literários como resultado de um sistema de classificação; b) escola como uma das instituições que se encarregam de transmitir e colocar em circulação, na sociedade contemporânea, os saberes acumulados historicamente – dentre eles, a história literária; c) currículo como prática educacional (e também discursiva) que forja identidades. Partindo dessas premissas, busca descrever de que forma a BNCC de Língua Portuguesa para o ensino médio, no que concerne aos conteúdos de Literatura, aborda a produção de grupos subalternos, como afrodescendentes e mulheres, situando-os (ou não) na história literária brasileira.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; História Literária; BNCC.

Abstract: This article intends to establish relations between the fields of History of Literature and Curriculum Studies, assuming, beforehand, some positions: a) literary history and canon as a result of a classification system; b) school as one of the institutions that are in charge of transmitting and putting into circulation, in contemporary society, the knowledge accumulated historically - among them, literary history; c) curriculum as an educational (and also discursive) practice that forges identities. Based on these premises, it seeks to describe how the Portuguese Language BNCC for high school, regarding Literature content, addresses the production of subaltern groups, such as Afro-descendants and women, placing them (or not) in Brazilian literary history.

Keywords: Teaching Literature; History of Literature; BNCC.

1 História da literatura e identidade nacional: apagamentos na constituição do cânone

Em texto no qual apresenta princípios para a elaboração de programas de ensino de literatura brasileira no ensino médio, Fischer (2012) considera, preliminarmente, aspectos sobre a natureza da literatura, dos quais salientamos dois. O primeiro constata que “a literatura tem sido, ao longo dos tempos, o instrumento por excelência da organização simbólica do país e da língua; foi por ela, tomada em seu sentido mais amplo, que o imenso território nacional logrou manter-se uno” (p. 294); portanto, para o autor, ensinar literatura na escola significaria inserir o aluno na “rota principal do debate e da enunciação sobre o ser brasileiro, sobre o viver em língua portuguesa” (p. 294). O segundo ponto diz respeito ao papel desempenhado pelo ensino de literatura, devendo “propiciar acesso ao vasto patrimônio

¹ Doutoranda em Letras na UFRGS. Mestra em Filosofia – Estudos Culturais pela Escola de Ciências, Artes e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP, 2019). Bacharel e licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2003).



Nau Literária

crítica e teoria da literatura em língua portuguesa
PPG-LET UFRGS ISSN 1981-4526

<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria>
Vol. 16, n. 2 -2020
Dossiê Literatura e Gênero

da cultura humana, que encontrou sempre na forma escrita uma das mais qualificadas maneiras de expressar-se” (p. 294).

Estas duas considerações ditas preliminares foram motivadoras, neste artigo, de uma reflexão que articula história da literatura, identidade nacional e currículo escolar (para ensino de literatura). O que seria, na escola, estudar literatura como aquilo que nos faz ser ‘brasileiro’? Como seria constituído e representado, na história da literatura, o ‘patrimônio cultural’ de uma nação tão diversa, etnicamente, como o Brasil?

Mesmo o conceito de literatura seria tão estável, a ponto de ser indiscutível a seleção de obras e o tratamento dado a elas na escola? Por muito tempo, o que se denominou ‘literatura’ constituiu um “porto seguro, ainda que nem sempre estável” (ZILBERMAN, 2017, p. 27) para quem a estudava:

Na Antiguidade, a distinção entre Poética e Retórica colocava em campos distintos o drama e a tragédia, de um lado, de outro, a Oratória; mas todos eram igualmente respeitados e, por isso, aprendidos na escola, de que adveio a condição canônica de obras dos dramaturgos (Ésquilo, Sófocles, Eurípedes, Sêneca) e épicos gregos e latinos (Homero, Virgílio) [...]. A Idade Moderna manteve esse quadro conceitual e aplicado até a revolução romântica, mas essa, que presenciou a ascensão da História da Literatura e, mais adiante, da Ciência da Literatura, não promoveu modificações substanciais no que diz respeito à concepção de objeto artístico. Nem mesmo os movimentos modernistas ou as propostas de vanguarda a alteraram, pois, ainda que rejeitassem o clássico e o tradicional, almejavam ocupar seu lugar e, assim, consagrarem-se enquanto objeto de conhecimento e veneração. (ZILBERMAN, 2017, p. 27).

Neste bojo, a história da literatura de um país é consolidada, constituindo-se como um conjunto relativamente estável de obras, selecionadas a partir de critérios estéticos dominantes em determinada época. “Examinada retrospectivamente, porém, a história da literatura, no Brasil, no intuito de responder a uma ‘identidade nacional’, mostrou-se exclusiva e discriminatória, ao não incorporar a produção literária de afrobrasileiros e de mulheres” (ZILBERMAN, 2019). Como ressalta Salinas Portugal (1997, p.15-16), “a história literária foi criando mecanismos de agregação e de exclusão que vieram a configurar o sistema e o não sistema dentro do campo literário”.



Nau Literária

crítica e teoria da literatura em língua portuguesa

PPG-LET UFRGS

ISSN 1981-4526

<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria>

Vol. 16, n. 2 -2020

Dossiê Literatura e Gênero

Ao menos desde meados do século XX, com a eclosão, na Inglaterra, dos Estudos Culturais, e, posteriormente, dos Estudos Pós-Coloniais, do Multiculturalismo Crítico, entre outros, cada vez mais se tem discutido a narrativa hegemônica figurada nas histórias literárias nacionais e a constituição do cânone literário:

discutir o cânone significa questionar um sistema de valores instituído por grupos detentores de poder cultural, que legitimaram um repertório, com um discurso, por vezes, classificado de globalizante; essa questão prende-se com a exclusão de uma produção literária vigorosa, oriunda de grupos minoritários, nos centros hegemônicos, e da ‘des ou in classificação’ de uma crescente e significativa produção literária, oriunda dos países que passaram por colonização recente. (LEITE, 2012, p.143)

2 Currículo escolar: artefato cultural para a circulação de saberes e discursos

Tais questionamentos sobre saberes hegemônicos e exclusão também se dão em outras áreas de conhecimento, como na Pedagogia – especialmente no campo dos Estudos de Currículo.

A partir das décadas de 1960 e 1970, autores começam a discutir a possibilidade de uma sociedade organizada de outro modo, ao questionar a experiência escolar (currículo) como uma formas de manter a sociedade dividida em classes sociais. Surgem as teorias crítico-reprodutivistas, que colocaram em xeque os conhecimentos que ‘iam para dentro’ do currículo: quem está autorizado a dizer o que é conhecimento ou não? Que conhecimento é esse que vai para o currículo? A quem interessa esse conhecimento? Quem o produziu? Para quem? Por que os conhecimentos dos outros grupos, produzidos de outras maneiras, não fazem parte do currículo?

Nos anos 1990, os teóricos avançam nas discussões sobre currículo, investigando que não são somente as relações de poder baseadas em questões de classe que interferem na relação de conteúdos. Consideram que, quando ensinamos alguma coisa para alguém dentro da escola, quando selecionamos qualquer ponto de vista, qualquer teoria para colocar na escola, essa teoria, enquanto prática social, também está impregnada por questões de classe, de etnia, de gênero, de local geográfico, de lugar de moradia, de faixa etária.



Nau Literária

crítica e teoria da literatura em língua portuguesa
PPG-LET UFRGS ISSN 1981-4526

<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria>
Vol. 16, n. 2 -2020
Dossiê Literatura e Gênero

Neste trabalho, buscamos como referencial teórico as perspectivas dos estudos curriculares que, mais do que definir o que o currículo é, procuram entender como ele se situa historicamente, em diferentes momentos e contextos, não perdendo o foco da questão central: “qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo” (SILVA, 2010, p. 15).

Considerando as discussões postas pelos Estudos Culturais, atenta-se para o caráter discursivo do currículo, entendido como um artefato cultural por meio do qual se coloca em circulação conhecimentos e práticas. Entende-se que o currículo, longe de ser uma seleção neutra de conteúdos, é uma prática e uma construção social e cultural (SILVA, 1999).

Conforme Costa (1998, p. 51), “não se pode perder de vista uma dimensão do currículo como ‘lugar de circulação de narrativas’, [...] lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada”:

Através das palavras que escolhemos (nos escolheram) para olhar para a educação escolar e o currículo estamos compondo uma certa representação de realidade e dirigindo condutas, produzindo determinados tipos de subjetividades e identidades, sintonizados com a realidade que as palavras compõem (COSTA *et al.*, 2003, p. 58).

Lopes e Macedo (2010) enfatizam que essa perspectiva converge com a ideia de harmonia social por meio da socialização dos sujeitos pela escolarização e que acarreta seres que compartilham uma mesma cultura, a dominante no caso.

Os currículos prescritos na forma de conteúdos a serem ensinados advindos de fora de cada um dos contextos escolares (currículos comuns estaduais, nacionais ou livros didáticos e avaliações de larga escala tomadas como currículo, por exemplo) são constituídos com base em uma cultura hegemônica, fruto de um processo de seleção baseado naquilo que Williams aponta, a partir do conceito de hegemonia de Antonio Gramsci, como *tradição seletiva*, “a forma pela qual, a partir de toda uma área possível do passado e do presente, certos significados e práticas são escolhidos e enfatizados, enquanto outros significados e práticas são negligenciados e excluídos” (WILLIAMS, 2011, p. 54) e, muitas vezes, não encontram



Nau Literária

crítica e teoria da literatura em língua portuguesa

PPG-LET UFRGS

ISSN 1981-4526

<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria>

Vol. 16, n. 2 -2020

Dossiê Literatura e Gênero

eco na diversidade cultural existente nas escolas. Nas palavras de Michel Apple (1994), essa tradição seletiva, concretizada no currículo escolar, faz com que o currículo nunca seja

apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1994, p. 24)

Para Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011),

Tomando a ideia pós-estrutural de que os currículos são cultura e, portanto, sistemas de significações e representações, eles trazem a marca colonial da regulação [...] pretendem direcionar os sujeitos, criar efeitos de poder, e o fazem. No entanto, como cultura, são necessariamente híbridos, ambivalentes. Não são, portanto, capazes de regulação total e é por isso que outros sentidos sempre irrompem. [...] A diferença não é a outra cultura, mas a criação de novos sentidos no ambiente regulado pelos sistemas discursivos hegemônicos. Essa criação só é possível porque o que denominamos de culturas marginais não estão na margem, mas no centro mesmo desses discursos como a perturbação necessária que os estabiliza e desestabiliza ao mesmo tempo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 214).

Pensar na cultura como espaço de enunciação é compreender que elementos antagônicos e contraditórios nela presentes se articulam sem a perspectiva da superação. É na negociação que se criam espaços de luta híbridos, nos quais polaridades, ainda que relativas, não se justificam. Ou seja, não é possível pensar em sentidos fixos, que reflitam objetos políticos unitários e homogêneos (BHABHA, 1998):

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 1998, p. 27).

Assumimos, neste trabalho, que o currículo é espaço para a constituição de sujeitos – sejam professores, sejam alunos –, que devem ser considerados enquanto seres de experiências sociais e de saberes:



Nau Literária

crítica e teoria da literatura em língua portuguesa
PPG-LET UFRGS ISSN 1981-4526

<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria>
Vol. 16, n. 2 -2020
Dossiê Literatura e Gênero

currículo não é apenas território de disputas teóricas. Quem disputa vez nos currículos são os sujeitos da ação educativa: os docentes-educadores e os alunos-educandos. Os professores e alunos não se pensam apenas como ensinantes e aprendizes dos conhecimentos dos currículos, mas exigem ser reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes que requerem ter vez no território dos currículos. (FAVACHO, 2012)

Nessa perspectiva, o currículo se constituiria “um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares” (MOREIRA; CANDAU, 2007). Para a construção de um currículo multiculturalmente orientado, os autores insistem que os conhecimentos escolares sejam reescritos, explicitando-se suas complexidades próprias em vez da simplificação. Para tanto, propõem “que se evidencie a ancoragem social desses conhecimentos, bem como que se transforme a escola e o currículo em espaços de crítica cultural, de diálogo e de desenvolvimento de pesquisas” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 31).

Na configuração atual da instituição escolar, as disciplinas escolares (ou componentes curriculares) compõem este contexto curricular mais amplo, de forma que a disciplina Língua Portuguesa, tal como todas as outras, sofreu, ao longo de seu processo de institucionalização no sistema escolar, ressignificações e tensões entre a tradição e a mudança.

Assim como podemos considerar o “estatuto da literatura como discurso produzido, sancionado e posto em circulação por certas instituições e, enfim, prática muito específica de leitura e escrita” (MALARD, 1994, p. 16), ao tratar do ensino de literatura, entendemos, conforme Regina Zilberman, que o acesso à leitura é resultado de uma ação da escola decorrente de motivações sociais e políticas, não podendo, portanto, ser ignorados os vínculos com a educação, o ensino, as metodologias de alfabetização e letramento, bem como os efeitos sobre a indústria e comércio de livros e impressos em geral (ZILBERMAN, 2017, p. 26-27).

No que concerne à disciplina Língua Portuguesa, como o debate exposto até aqui – tanto sobre história e cânone literário, quanto sobre currículo e disciplinas escolares – foi incorporado no documento que serve de base para que os sistemas de ensino organizem suas propostas curriculares?



3 Ensino de literatura e representatividade na BNCC: que grupos forma a “nação” Brasil?

Publicada em 2018, a *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC é definida como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”² (BRASIL, 2017, p. 7, grifo do autor). A elaboração de uma base curricular comum a todo o território nacional é prevista tanto na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 210, quanto na LDB 9394/96:

serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988, Artigo 210)³

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, Artigo 26)⁴

O documento, portanto, deve ser tomado como “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 8). Após a divulgação de versões preliminares e de amplos debates que se seguiram a elas, em 2017 a BNCC teve sua versão final para a educação infantil e para o ensino fundamental publicada; o documento relativo ao ensino médio, porém, teve sua terceira e última versão homologada somente em 2018. É esta terceira versão que analisaremos a seguir.

² Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/1_BNCC-Final_Introducao.pdf>. Acesso em: 15 mar 2020.

³ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado>. Acesso em: 15 mar 2020.

⁴ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 mar 2020.



Nau Literária

crítica e teoria da literatura em língua portuguesa

PPG-LET UFRGS

ISSN 1981-4526

<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria>

Vol. 16, n. 2 -2020

Dossiê Literatura e Gênero

Por seu caráter normativo, a BNCC é apresentada como “referência nacional comum e obrigatória” (p. 6, destaque nosso) para a elaboração de currículos e propostas pedagógicas, a ser implementada em todo o país, o que a difere dos documentos curriculares anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCEM e seus documentos complementares: como suas próprias denominações explicitam, são *parâmetros*, documentos norteadores⁵.

A centralidade do currículo proposto pela BNCC está no desenvolvimento de dez competências gerais para a educação básica, sendo competência definida como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 08)

Embora afirmem que a juventude não possa ser caracterizada como um grupo homogêneo, é dada grande ênfase, ao longo de todo o documento, ao quanto as culturas juvenis estão atreladas aos avanços do mundo tecnológico. Para a área de Linguagens e suas Tecnologias, isso se reflete não apenas no retorno do substantivo “Tecnologias” à sua denominação, que não mais figurava nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, mas também ao quanto a seção dedicada à Língua Portuguesa, e também nos campos de atuação e na listagem das habilidades a serem desenvolvidas pela disciplina, faz menção à cultura digital e aos novos gêneros multimodais oriundos de tal cultura:

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição. (BRASIL, 2018, p. 478)

[...] para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os

⁵ Algo que chama a atenção é que não se faz, ao longo de todo o documento, nenhuma menção aos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus documentos complementares.



Nau Literária

crítica e teoria da literatura em língua portuguesa
PPG-LET UFRGS ISSN 1981-4526

<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria>
Vol. 16, n. 2 -2020
Dossiê Literatura e Gênero

multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 478)

A BNCC organiza o currículo do ensino médio por áreas de conhecimento, que, a saber: I – Linguagens e suas Tecnologias; II – Matemática e suas Tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V – Formação Técnica e Profissional.

Com exceção de Matemática e suas Tecnologias – composta por apenas um componente curricular –, as demais áreas integram dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa. Para cada área de conhecimento, são definidas competências específicas, das quais derivam habilidades a serem desenvolvidas ao longo do ensino médio. Para, pretensamente, tornar o currículo mais flexível, optou-se por não indicar a seriação das habilidades, que podem ser distribuídas, a critério dos sistemas de ensino, desde que sejam garantidos os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática em todos os anos.

Articulada às habilidades desenvolvidas no ensino fundamental, no ensino médio o foco da área se volta para a

ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018, p. 470).

Para romper com o predomínio de disciplinas na organização curricular das escolas – que, na prática, ainda mantêm este arranjo curricular fragmentado – a BNCC apresenta possibilidades de articulação também entre as áreas de conhecimento, com o incentivo à exploração de laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos e núcleos de criações artísticas (BRASIL, 2018, p. 472). É nesta última possibilidade de articulação – núcleos de criações artísticas – que, pela primeira vez no documento, menciona-se o contato com manifestações artísticas e literárias, com exemplos de eventos e gêneros multimodais oriundos de contextos periféricos como o *slam* e o *hip hop*:

Núcleos de criação artística: desenvolvem processos criativos e colaborativos, com base nos interesses de pesquisa dos jovens e na investigação das corporalidades,



Nau Literária

crítica e teoria da literatura em língua portuguesa

PPG-LET UFRGS

ISSN 1981-4526

<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria>

Vol. 16, n. 2 -2020

Dossiê Literatura e Gênero

espacialidades, musicalidades, textualidades literárias e teatralidades presentes em suas vidas e nas manifestações culturais das suas comunidades, articulando a prática da criação artística com a apreciação, análise e reflexão sobre referências históricas, estéticas, sociais e culturais (artes integradas, videoarte, performance, intervenções urbanas, cinema, fotografia, *slam*, *hip hop* etc.). (BRASIL, 2018, p. 472)

Neste excerto, aparece também referência ao protagonismo do estudante do ensino médio e sua participação em manifestações culturais de suas comunidades, o que o chamaria a ser também produtor/autor dessas manifestações, em vez de apenas leitor/apreciador passivo. O conceito de autoria é um dos pontos-chave a ser desenvolvido na área:

Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Eles fazem isso por meio da *autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis* manifestadas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal do movimento, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções e práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos. (BRASIL, 2018, p. 473, destaque nosso)

Para fomentar tal participação dos jovens na vida pública e na produção cultural, na área Linguagens e suas Tecnologias são priorizados cinco campos de atuação social, que articulam os componentes da área (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) e operam como eixos organizadores do currículo: da vida pessoal; das práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; de atuação na vida pública; e artístico – sendo, este último, o campo ao qual nos deteremos neste trabalho por englobar os estudos de literatura, entendida como uma manifestação artística: “O *campo artístico* é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, possibilita, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade” (BRASIL, 2018, p. 479-480).

O campo artístico, portanto, é o eixo destinado às manifestações artísticas como a literatura, e nele está previsto que o estudante possa, além de ampliar seu repertório cultural (“reconhecer, valorizar, fruir”) como leitor literário, também produzir obras com caráter artístico-literário.



Nau Literária

crítica e teoria da literatura em língua portuguesa

PPG-LET UFRGS

ISSN 1981-4526

<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria>

Vol. 16, n. 2 -2020

Dossiê Literatura e Gênero

A partir da organização da área Linguagens e suas Tecnologias por meio desses campos de atuação social, a BNCC elenca sete competências específicas a serem desenvolvidas nos estudantes pela área. Nelas, as linguagens são identificadas como meio importante para a compreensão de processos identitários, conflitos e geração de poder, e para o combate a preconceitos em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. Não há menção, porém, à necessidade de problematização das diferenças, à reflexão sobre sua gênese: mais uma vez, pelo prisma das “diversidades”, as tensões são dissipadas, e o cidadão em formação que se almeja nos parece ser o cidadão cordato.

Assim como nos PCNEM, nas práticas de linguagem estão incorporadas as práticas literárias. Na competência 2, que diz respeito à compreensão e análise das situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, o texto literário é mais um dos muitos textos produzidos nas diferentes esferas de atuação humana:

os estudantes de Ensino Médio precisam analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos. Isso significa interpretar de modo contextualizado tanto produções artísticas (uma pintura como Guernica, uma peça teatral como Macunaíma, uma obra literária como Terra sonâmbula, uma peça musical para coro e orquestra como Choros nº 10 ou uma canção como O bêbado e a equilibrista, um espetáculo de dança como Gira em suas relações com a música do Metá Metá etc.) quanto textos de outros campos (como o remix político George Bush/Imagine ou determinado projeto de lei ou uma notícia acompanhada de artigos de opinião em algum veículo jornalístico, entre muitos outros exemplos). (BRASIL, 2018, p. 484).

A especificidade do texto literário, que nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) ganhara seção própria (Conhecimentos de Literatura), está novamente amalgamada com os conhecimentos sobre a língua portuguesa. Algumas competências, porém, destacam as manifestações e linguagens literárias. Quanto às manifestações artísticas, nas quais incluímos as literárias, é esperado que os estudantes desenvolvam tanto o polo da recepção/apreciação, quanto o polo da produção/autoria (sobretudo as competências 6 e 7), em contextos locais e digitais.

A competência específica 6

prevê que os estudantes possam entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, *tanto valorizadas e canônicas como populares e*



Nau Literária

crítica e teoria da literatura em língua portuguesa

PPG-LET UFRGS

ISSN 1981-4526

<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria>

Vol.16, n. 2 -2020

Dossiê Literatura e Gênero

mediáticas, atuais e de outros tempos, sempre buscando analisar os critérios e escolhas estéticas que organizam seus estilos, inclusive comparativamente, e levando em conta as mudanças históricas e culturais que as caracterizam (BRASIL, 2018, p. 448, destaque nosso).

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 perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas. (BRASIL, 2018, p. 513)

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. (BRASIL, 2018, p. 513)

Nesses enunciados, vemos a coexistência de discursos que temos observado nos textos curriculares para o ensino de literatura: de um lado, as que se identificam com a tradição escolar de estudo do cânone e da periodização literária (“as valorizadas e canônicas”; “de outros tempos”, a Literatura com L maiúsculo); de outro, as manifestações relegadas à margem do sistema literário (“populares e midiáticas”).

Como o componente curricular Língua Portuguesa deve estar obrigatoriamente presente em todos os anos do ensino médio, há uma seção específica na BNCC na qual se trata especificamente de suas particularidades, que tem no ensino médio a finalidade de

aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 490)

Nesta seção, o campo artístico-literário é apresentado, e dele são derivadas nove habilidades a serem desenvolvidas em práticas de leitura, escrita, produção de textos (orais,



Nau Literária

crítica e teoria da literatura em língua portuguesa

PPG-LET UFRGS

ISSN 1981-4526

<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria>

Vol. 16, n. 2 -2020

Dossiê Literatura e Gênero

escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica, vinculadas às competências gerais 1, 2, 3 e 6 (Quadro 1):

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS Leitura, escrita, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	6
(EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3, 6
(EM13LP47) 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.	1, 6
(EM13LP48) Perceber as 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.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	1, 6
(EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	6
(EM13LP50) Selecionar 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.	3
(EM13LP51) 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.	1,2
(EM13LP52) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc.	1,3



Nau Literária

crítica e teoria da literatura em língua portuguesa

PPG-LET UFRGS

ISSN 1981-4526

<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria>

Vol. 16, n. 2 -2020

Dossiê Literatura e Gênero

(resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, fanzines, <i>e-zines</i> etc.).	
(EM13LP53) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclipes</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1,3

Quadro 01. Campo Artístico-Literário na BNCC – Língua Portuguesa. Fonte: BNCC (BRASIL, 2018)

Nesta seção, o ensino de literatura encontra uma “brecha” na qual são retomados os conceitos e discussões sobre área discutidos nas OCEM, como a pertinência de sua inserção no currículo escolar e o foco no contato com as obras literárias, visando à formação do leitor literário, com a crítica à simplificação didática que faz com que a experiência da leitura literária seja substituída por recursos como

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.

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)

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

A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis. (BRASIL, 2018, p. 495)

Quanto à progressão das aprendizagens, a BNCC preconiza que devem ser considerados, entre outros fatores,



Nau Literária

crítica e teoria da literatura em língua portuguesa

PPG-LET UFRGS

ISSN 1981-4526

<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria>

Vol. 16, n. 2 -2020

Dossiê Literatura e Gênero

- 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 indígenas, africana e latino-americana. (BRASIL, 2018, p. 492).

A importância da tradição literária, nesse sentido, é reiterada e ressignificada como: forma de acesso ao patrimônio cultural; possibilidade de apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época; e ampliação do repertório linguístico e possibilidade de explorar novas potencialidades e experimentações de uso da língua, estando a história e a periodização literárias subordinadas à experiência e ao contato dos jovens com as obras literárias. Sobre autores e obras, silêncio e invisibilidade imperam.

Diante do exposto, é explícito que o lugar ocupado pelo estudo da literatura no currículo de Língua Portuguesa encolheu ainda mais – se nas OCEM tínhamos uma seção em que se discutiam “Conhecimentos de Literatura”, na BNCC vemos a questão reduzida a um campo – o artístico-literário. Se nas OCEM ao menos havia indicações – e referências bibliográficas – para o professor que se interessa em atualizar seus conhecimentos sobre para quê, o quê e como ensinar literatura, na BNCC este referencial se esvai, sendo substituído por generalidades como “a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa” e “obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígenas, africana e latino-americana” (BRASIL, 2018, p. 492).

Na contramão dos debates curriculares recentes, em que se enfatiza a importância da explicitação sobre a legitimidade das escolhas e da contestação ao saber hegemônico – que, no ensino de literatura, poderia se traduzir na discussão sobre como se constituiu o cânone literário e a invisibilidade de grupos por motivações étnicas, raciais ou de gênero –, na BNCC não temos nem uma coisa, nem outra: não há o aval para que um programa curricular seja



Nau Literária

crítica e teoria da literatura em língua portuguesa

PPG-LET UFRGS

ISSN 1981-4526

<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria>

Vol. 16, n. 2 -2020

Dossiê Literatura e Gênero

calcado na história literária e nos autores clássicos, mas também não há a menor orientação quanto à seleção de autores e obras (e metodologias) que rompam com esta tradição. Diante disso, parece que, ao professor, resta a escolha de, por um lado, aventurar-se a romper com a zona de conforto das obras historicamente cristalizadas como canônicas – atitude louvável, mas solitária; ou, o que pode ser temerário, recorrer e aninhar-se confortavelmente a essas mesmas obras, que o formaram e que, por conseguinte, formarão seus estudantes.

Em tempos de implementação da Base Nacional Comum Curricular – e de seus conteúdos considerados mínimos – e da elaboração de propostas curriculares dela advindas, entendemos que as transformações pelas quais o ensino de literatura tem passado devem ser discutidas e atualizadas. Como todo objeto de ensino ou disciplina escolar, a literatura não deve ser reduzida a um “conteúdo” estático, neutro e imutável, mas deve ser compreendida como uma construção histórica, sujeita às transformações da contemporaneidade. Assim, neste momento de amplo debate sobre políticas curriculares suscitado pela elaboração da BNCC, é incontornável, para aqueles que se dedicam tanto aos Estudos Literários quanto aos Estudos de Currículo na disciplina Língua Portuguesa, discutir a (falta de) representatividade das diferentes culturas englobadas sob a expressão Literatura Brasileira.

Referências

APPLE, Michel. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

BHABHA, Homi. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. *Lei nº 9.394/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 06 ago 2015.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2002.



Nau Literária

crítica e teoria da literatura em língua portuguesa
PPG-LET UFRGS ISSN 1981-4526

<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria>
Vol. 16, n. 2 -2020
Dossiê Literatura e Gênero

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: _____, (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa H.; SOMMER, Luís Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

FAVACHO, André Picanço. O que há de novo nas disputas curriculares? *Educação e Sociedade* [online]. 2012, vol.33, n.120, p. 929-932. ISSN 0101-7330.

FISCHER, Luís Augusto. Princípios para um programa de ensino de literatura brasileira no ensino médio. In: GUEDES, Paulo Coimbra (org.). *Educação Linguística e Cidadania*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

LEITE, Ana Mafalda. *Oralidade & escritas pós-coloniais*. Estudos sobre literaturas africanas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

LOPES, Alice. C.; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MALARD, Leticia *et al.* *História da Literatura: Ensaios*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

PORTUGAL, Francisco Salinas. Literatura(s) e Contraliteratura(s): A marginalização na história literária. In: _____. *O texto nas margens: Ensaios de Literaturas em Língua portuguesa*. Santiago de Compostela: Laiovento, 1997.

SILVA, Tomaz. Tadeu. da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



Nau Literária

crítica e teoria da literatura em língua portuguesa

PPG-LET UFRGS

ISSN 1981-4526

<https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria>

Vol. 16, n. 2 -2020

Dossiê Literatura e Gênero

WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura na teoria da cultura marxista. In: _____. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ZILBERMAN, Regina. Leitura na escola – entre a democratização e o cânone. *Revista Literatura em Debate*, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017.

_____. Súmula da disciplina *Literatura e Sociedade – Questões de Método* -Tema: Literatura – Raças, etnias, gêneros. Porto Alegre: Instituto de Letras-UFRGS, 2019.