



FORMAÇÃO DA LITERATURA BRASILEIRA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: INDÍCIOS DE UMA ASSIMILAÇÃO PROBLEMÁTICA

Luís Fernando Portela

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para literatura no Ensino Médio, em suas convergências com o conceito de *formação* proposto por Antonio Candido em *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Busca-se estabelecer essa relação com apoio na leitura crítica desse conceito proposta por Luís Augusto Fischer, que aponta tanto o “vigor” atual do pensamento formativo de Candido quanto seus “pontos cegos”. São feitas, ainda, considerações sobre o lugar da literatura na BNCC e sua abordagem, com o auxílio da pesquisa de Gabriela Luft sobre documentos curriculares anteriores e as provas do Enem. Será, por fim, abordado, como breve contraponto, um outro olhar para a compreensão da literatura brasileira, a partir da sua concepção por Vianna Moog, a título de dar luz a outros caminhos possíveis para o ensino de literatura, sem desconsiderar o pensamento estruturante da *formação* candidiana.

Palavras-chave: Literatura; Educação; *Formação da Literatura Brasileira*; Antonio Candido; Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Abstract: This paper aims to analyze the directives of the Curricular Common National Base (BNCC) for literature in high school and their convergences with the concept of *formation* proposed by Antonio Candido in *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos* (*Formation of Brazilian literature: decisive moments*). This relation is established with the support of the critical reading of this concept proposed by Luís Augusto Fischer, who points out both the current “strength” of Candido’s formative thinking and its “blind points”. In addition, considerations are made about the place of literature in the BNCC and its approach, with the assistance of Gabriela Luft’s research on previous curriculum documents and the Enem tests. Finally, as a brief counterpoint, a different approach to understanding Brazilian literature will be discussed, based on Vianna Moog’s conception. This aims to shed light on

other possible ways of teaching literature without disregarding the structuring thought of Candido's *formation*.

Keywords: Literature; Education; *Formação da Literatura Brasileira*; Antonio Candido; Curricular Common National Base (BNCC).

Sabemos que o caos precede a mudança e que o Brasil passa por um período de caos político, um tempo de crise de valores, uma crise educacional geradora de oportunidades, a exigir um compromisso ético. Façamos a nós mesmos duas perguntas: Para se refundar a educação, não teremos de repensar a escola? Não teremos de repensar o conceito de currículo e de desenvolvimento curricular?

José Pacheco

1 Introdução

Já prevista no artigo 210 da Constituição da República de 1988, e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve homologado, em dezembro de 2017, parte de seu texto, destinado ao Ensino Fundamental, e em dezembro de 2018 sua versão final para o Ensino Médio. É um documento que desde então passou a habitar o centro da vida das escolas brasileiras e está onipresente em qualquer planejamento pedagógico e atividade proposta por professores de todo o país, mesmo que somente na figuração da burocracia escolar. Como essa sua presença constante tende a levar a sua naturalização, apagando-se do olhar os aspectos problemáticos (uma vez que é o que temos e precisamos cumpri-lo por determinação), é de nosso interesse aqui fazer uma leitura crítica do que se propõe ao ensino de literatura na última etapa da educação básica pela versão final do documento, em uma análise do componente chamado “campo artístico-literário”, inserido na disciplina de Língua Portuguesa, por sua vez submetida à grande área de “Linguagens e suas tecnologias”.

Um pressuposto possível para essa discussão é que um documento curricular que busque dar conta de orientar as práticas educacionais de todo um país da dimensão do Brasil, por mais que atento às particularidades e à diversidade de cada realidade em que vai se inserir, deve tomar como apoio alguns pontos sintetizadores, que permitam à sua proposta uma unidade mínima que a sustente, e não a deixe cair em uma miscelânea de elementos que não dialogam entre si. Tanto mais isso pode ser antevisto quando estamos tratando de áreas em que as marcas dos processos histórico-

sociais se fazem fundamentais ao serem abordados os objetos de conhecimento. Essa questão, portanto, toca especialmente as áreas, assim denominadas pela BNCC, das “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” e das “Linguagens e suas tecnologias”, e dentro desta última, sobremaneira o espaço dedicado ao texto literário na escola.

Se conduzirmos o raciocínio por esse caminho, o próximo passo seria pensar que base de pensamento sobre a literatura no Brasil pode dar conta de sustentar uma proposta curricular abrangente como essa. Não é preciso gastar muito tempo para se supor que a proposta de Antonio Candido em *Formação da Literatura Brasileira*: momentos decisivos, seria, para além de uma fonte muito provável, um conjunto analítico quase incontornável para um trabalho como esse. Como o documento da BNCC não cita fontes, é preciso portanto uma leitura detida de suas propostas e concepções para que se compreenda sua sustentação e consequentemente se tenha uma melhor noção de suas implicações e impactos. Longe, porém, de tentarmos fazer simplesmente um rastreamento do pensamento formativo de Candido na BNCC, que, por mais importante que fosse, não lançaria necessariamente um olhar crítico nem ao texto da Base, nem à inserção das propostas do autor no campo educacional. Busca-se aqui, a partir de uma lente questionadora direcionada à *formação*, indagar ao texto da BNCC os reflexos dessa compreensão do campo literário nas diretrizes oficiais de ensino, como se mantém ou se exclui essa forma candidiana de pensar a literatura em seu processo formativo e, principalmente, identificar possíveis consequências que essa relação, positiva ou negativa, pode trazer para como a literatura adentra a escola nos diferentes universos de cultura do país. Eis que a dualidade unidade convergente/multiplicidade divergente pode ser antecipada como uma tensão inerente a um documento curricular como esse.

A partir da leitura que Luís Augusto Fischer (1916) faz da categoria de *formação* de Antonio Candido, pode-se levantar a hipótese de uma formatação curricular oficial, ou extraoficial (no que diz respeito à força que provas de vestibular e mais recentemente o Enem têm de influenciar quais obras literárias são selecionadas e como serão lidas na escola), centralizadora no ensino de literatura, que se mantém como consequência de uma concepção de constituição de sistema literário que apaga ou desautoriza outros possíveis processos de formação excêntricos em relação à predominância cultural e econômica da região sudeste. Isso se dá em nome de uma

pretensa unidade, muitas vezes naturalizada por uma postura valorativa, que trata como inferior tudo o que não orbita esse eixo de produção cultural. Donde a recorrente nomenclatura redutiva e de cunho implicitamente pejorativa: “regionalismo”. Além de todas as outras variadas formas de nomear o que não se ajusta a essa formação centralista, carregadas, no fundo, do mesmo espírito depreciativo e complacente. Nessa mesma linha, é de grande auxílio a pesquisa desenvolvida por Gabriela Luft, que resultou em sua tese de doutorado (2014), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em que trata da forma como aparece a literatura nas provas do Enem e em documentos que regulam seu ensino, e revela muito das concepções de cânone, formação e metodologias de ensino transmitidas por esses mecanismos oficiais.

Essa lente, que permite olhar a *formação* desde um outro lugar possível e identificar tanto seus “pontos cegos” quanto seu “vigor” (Fischer, 2009, p.164-184), interessa para, ao examinar a permeabilidade desse pensamento na BNCC, identificar como o documento se relaciona tanto com a sua potência quanto com as suas falhas. Desse modo, evitamos tomar acriticamente o pensamento de Candido e ganhamos camadas de interpretação que podem enriquecer a análise da Base. Com o que, se a *Formação da literatura brasileira* é praticamente inevitável para uma proposta como essa, sendo sua abordagem passível de conduzir a erros e acertos, ao reforço de naturalizações ou a uma visada crítica e estruturante a depender da qualidade de sua leitura, certamente outras interpretações culturais do Brasil, com menos tendência ao unitarismo e à centralização, não estarão tão próximas do radar de seus redatores. Um exemplo é a compreensão da literatura brasileira de Vianna Moog em *Uma Interpretação da Literatura Brasileira*, que apesar de não ter logrado influência ao longo do tempo, pode ser de grande proveito lida em contraponto com uma visão mais hegemônica.

2A *formação* e o cenário oficial do ensino de literatura

No prefácio à sexta edição de *Formação da Literatura Brasileira*, de 1981, o próprio Antonio Candido comenta, na brevidade de dois parágrafos, sua visão sobre o envelhecimento da obra, por assim dizer, deixando claro que para ele, de um ponto de

vista relativo ao desenvolvimento dos estudos literários nas universidades, seu livro publicado em 1959 encontrava-se ultrapassado em alguns aspectos:

Depois da sua publicação, aumentou muito o conhecimento da literatura brasileira, principalmente por causa das investigações feitas nas universidades. No entanto, como orientação geral e contribuição para o estudo de diversas correntes, momentos e autores, talvez ainda possa prestar algum serviço assim como está. Inclusive porque não é uma justaposição de ensaios, mas uma tentativa de correlacionar as partes em função de pressupostos e hipóteses, desenvolvidos com vistas à coerência do todo (Candido, 2000, p. 19).

Esse “assim como está” referindo-se à impossibilidade de ter feito uma revisão para a publicação dessa edição então mais recente, fecha uma frase que denota certa humildade em relação à atualização de sentido da obra. Porém precede uma colocação chave para a compreensão de seu estudo, que trata da tentativa de “correlacionar as partes”, articulá-las, com vistas a chegar a um todo coerente, dar uma visão de como se dera a formação da literatura brasileira e de quais seriam seus “momentos decisivos” para sua constituição enquanto sistema. Seu mérito, mantido apesar da sua percepção de certas fragilidades em sua redação, está na visão de conjunto, capaz de se sobrepor a algum “sentimentalismo da escrita” ou “exageros de juízo” (Candido, 2000, p. 19). Excetuada certa exigente autocrítica de autor que relê seu texto na maturidade (nesse caso mais de vinte anos após a primeira publicação e passados dos trinta do começo de sua escrita), é possível reafirmar a atualidade do pensamento de Candido ainda hoje, mesmo passados outros quase quarenta anos desde a escrita desse prefácio. Isso é posto por Fischer, em raciocínio correlato ao de Candido sobre o principal ponto forte da *Formação*:

A força principal da noção de formação e de tudo que ela implica é esta: a capacidade de oferecer uma visada de conjunto sobre literaturas, autores, circuitos de leitura, e mesmo sobre outras instâncias e linguagens artísticas, como a canção ou a escultura, o cinema ou o desenho, nascidas e desenvolvidas em países colonizados, e em particular para os que foram colonizados por países europeus em regiões sem cultura letrada desenvolvida anteriormente, o que significa dizer as Américas, a Oceania e partes da África subsaariana, talvez não mais do que isso [...]. Mas também não menos que isso: seja para pensar a arquitetura ou a pintura, a organização das instituições culturais ou a maneira de se pensar no mundo, especialmente para discutir a literatura e as coisas a ela associadas, a noção de formação está viva porque é capaz de mostrar e descrever o esforço dos países e das regiões (supranacionais, talvez, como queria Ángel Rama, e infranacionais também, como creio) em verem-se no processo de conquista de autonomia, seja ela a política formal (como a Independência do Brasil pode ser um paradigma), seja ela ideológica mas não institucional (como é o caso do Rio Grande do

Sul, talvez de Pernambuco, possivelmente de outros casos) (Fischer, 2009, p. 182-183).

Esse pensamento sobre a relevância da *Formação* dá um passo além daquilo que Candido pensou ser seu potencial no prefácio de 1981. Fischer aponta para uma capacidade da proposta de Candido para explicar a formação cultural em outros países de condição histórica semelhante ao Brasil, e para além disso, de poder se colocar com uma leitura estruturante não somente para o campo literário, mas de outras linguagens artísticas diversas nascidas nesses contextos sociais, não só nacionais, mas supranacionais ou infranacionais. Essa visão estrutural, baseada na ideia de sistema, pode ser muito útil para se pensar o ensino de literatura, em um tipo de formação escolar (tomando a realidade da escola brasileira, na novidade recente de sua universalização) que se proponha a oferecer ao estudante uma noção de conjunto da literatura em seu processo de constituição sócio-histórico e estético, em uma realização de pertencimento ao nacional por meio da cultura, ainda que a primazia não seja dada às obras literárias e à sua leitura crítica, como, pelo contrário, o faz Candido na *Formação*.

Decerto há grande potencial positivo para a perspectiva formativa na reflexão e na prática pedagógica. Porém, os grandes riscos, igualmente existentes, não se devem necessariamente às falhas no pensamento candidiano, mas mais exatamente a uma leitura que não as percebe e as naturaliza. É preciso, portanto, estar ciente dos “pontos cegos” da *formação*, conforme os chama Fischer no mesmo texto de 2009. O primeiro desses “pontos cegos” é Machado de Assis, que está tanto no centro da concepção de *formação* quanto fora dela. Ele está no centro por ser “a evidência de um sistema formado”, como um ponto de chegada, e ao mesmo tempo fora porque “não é alcançado pelas restrições do mesmo sistema”. Outros “pontos cegos” são uma naturalização da “excelência de certos livros”, além de “uma certa naturalização da concepção do Brasil” e da “concepção da Europa” (p. 175-176), ou seja, uma simplificação do país, num olhar focado no Rio de Janeiro e em Minas Gerais, vistos desde São Paulo, e uma simplificação de Europa, que pode ser lida em geral como a França. Fischer desenvolve ainda essa leitura em artigo de 2011, em que vai dar mais destaque a outro “ponto cego” da *formação*, que é a ausência de um outro “momento decisivo” da literatura brasileira: o Modernismo. Fischer propõe que:

Candido só consegue armar sua equação crítica e seu ponto de vista porque está estabelecido no ângulo modernista de leitura do mundo. Na introdução, lemos a declaração do autor de haver-se identificado com o ponto de vista dos primeiros românticos, e que foi a partir dessa condição que ele releu os ditos momentos decisivos, Arcadismo e Romantismo: para mim, essa identificação só subsiste porque, como sabemos (e desde Mário de Andrade está dito de explícito, naquela famosa conferência de 1942 intitulada “O movimento modernista”), a visão do nacional por parte dos românticos tem muito de parecido com a dos modernistas paulistas, ambos relendo o país, sua literatura, a representação da vida nacional, ambos mergulhados em otimismo e gosto pela novidade, ambos com finalidades de constituir uma interpretação nova do Brasil (Fischer, 2011, p. 55).

De todos esses “pontos cegos”, este último interessa aqui grandemente, pois em conjunto com uma naturalização de Brasil como o contexto cultural do Sudeste, no processo formativo, conduz a uma leitura que se pretende abrangente e nacional e reduz a “quase nada a complexidade das discrepâncias regionais” (Fischer, 2011, p. 58). E não é difícil supor que uma base curricular que se proponha a atender a todo o país, em sua diversidade cultural com uma proposta unitária e igualitária (com todos os problemas a que um tratamento igual pode submeter a formação de pessoas que vivem nas mais abissais diferenças) possa incorrer em semelhante supressão das particularidades de cada realidade, em virtude de levar a cabo um projeto conformativo de convergência (apesar da abertura às diferenças regionais, esse é ainda um espaço em branco, e prevalece, assim, o centro do comum estabelecido). Essa visão centralizadora em Candido, não é algo que tenha surgido com ele, mas diz respeito ao processo histórico de constituição do país, e o fato de aparecer, de certa forma, irrefletida em sua obra não deixa de ser mais um sintoma desse processo, mais fácil de ser visto por quem o analisa da margem do que por aquele que está em seu centro. Sobre isso e no bojo da questão da naturalização da França como Europa:

O Machado de Assis crítico está para o Romantismo/Alencar como o Antonio Candido da *Formação* para o Modernismo/Mário de Andrade; e os dois conjuntos compartilham uma visão centralista, centrípeta, excludente, que não foi inventada por eles, antes está no DNA da organização do Brasil, desde Portugal e até hoje [...]. Uma visão que de certa forma simplifica e assim empobrece as duas pontas do processo, a de lá, do centro de referência, e a de cá, da periferia brasileira (Fischer, 2011, p. 58).

Daí que não haveria estranheza em ver ideias assim repetidas em um documento como a BNCC, por exemplo (mas colocaremos isso à prova mais adiante). Se isso puder ser verificável, contudo, deve ser por meio de uma leitura das sutilezas

de seu texto, uma vez que conteúdos específicos a serem tratados em cada ano escolar no componente literário de Língua Portuguesa no Ensino Médio aparecem de maneira muito generalista. Por ora, é interessante, como prévia dessa leitura, tomar brevemente a análise de Gabriela Luft das questões de literatura do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 1998 a 2013 em diálogo com os documentos oficiais para o ensino de literatura vigentes nesse mesmo período, de modo a compreender em que contexto se insere a BNCC e como se relaciona com ele. Esse recorte temporal interessa por estar na fronteira das discussões e da preparação para instituição desse documento.

Quanto à elaboração de documentos que orientam o ensino de literatura de algum modo, Luft os separa em dois grupos: aqueles produzidos por pedagogos com alguma contribuição de linguistas (os PCNEM e os PCN+), que tratam o discurso literário somente como mais um entre os outros; e aquele de autoria de estudiosos da área de letras (OCNEM). Este último, as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, de 2006, é o único deles que reserva um capítulo para tratar especificamente de “Conhecimentos de literatura”, em uma tentativa de retificar o seu tratamento secundário nos documentos anteriores (PCNEM e PCN+) (LUFT, 2014, p. 137-138). É das OCNEM também uma enumeração de pontos positivos e negativos da cristalização do historicismo no ensino de literatura. Segundo o documento, essa perspectiva “resolve o problema da seleção de obras, pois constitui um *corpus* definido e nacionalmente instituído, mas elimina as peculiaridades regionais” (Brasil, 2006, p. 76).

Quando passamos à leitura da análise de Luft sobre as questões de literatura das provas do Enem no largo recorte temporal proposto pela autora, que abrange todas as provas realizadas até então, constatamos que a abordagem predominante diz respeito não àquilo que é proposto por esse último documento, mas sim à forma como os anteriores tratam o texto literário no ambiente escolar: somente mais um tipo de discurso entre os outros, com o predomínio de uma proposta de “leitura funcional” em detrimento de uma “leitura cultural” (Luft, 2014, p. 242). Há, portanto, um negligenciamento das especificidades do literário em função de um direcionamento ao pragmatismo linguístico (Luft, 2014, p. 240). Além disso, outro ponto é evidenciado pela pesquisa da autora: a falta de espaço do regional nas provas do Enem

(considerando-se o uso do termo “regional” conforme adotado, sem discussão alguma, nas OCNEM), em que dentre os 116 autores presentes na prova nesse período, para citar como exemplo, somente seis são gaúchos, e dentre eles somente Luís Fernando Veríssimo tem ao menos três ocorrências em um universo de 184 questões de literatura (Luft, 2013, p. 159-162), numa composição em que 50% delas são sobre o Modernismo e outras 25% ao menos sobre prosa e poesia contemporânea (2013, p. 158). Uma conclusão a que chega Luft é a seguinte:

Sem uma proposta plausivelmente didatizada, alijando do processo autores regionais em nome de um conteúdo dito nacional, o programa do Enem pode colaborar para distanciar a literatura local de um público em formação, reduzir o interesse, a médio e longo prazo, pela produção de textos monográficos sobre esses autores e empobrecer a visão identitária e o conhecimento que os jovens leitores têm de sua própria terra e de sua própria história (Luft, 2013, p. 163).

Com a noção viva da influência que os vestibulares tiveram ao longo de décadas nas leituras literárias praticadas especialmente no Ensino Médio e de como o Enem tem influenciado também fortemente não só a seleção de textos como também as metodologias de ensino de literatura, em âmbito não mais local, como era o dos vestibulares, mas nacional e potencialmente homogeneizador, temos aí exposto um provável caminho para onde se direcionar a disciplina, e mais perigosamente a própria literatura, no ambiente escolar. Essa é uma primeira parte do diagnóstico. A segunda é que com a publicação da BNCC não houve um auspício de melhora da situação, antes senão a sua ratificação, ao abordar novamente a literatura como mais um tipo de linguagem de sentido predominantemente funcional no ensino, e não trazer uma especificação mínima sobre um *corpus* de leitura básico para essa etapa escolar. Se essa delimitação não existe, é natural que se dê a volta para buscar na avaliação máxima do Ensino Médio nacional aquilo que deve ou não ser lido, e, possivelmente como deve ser lido. Passemos, então, a uma leitura do que diz efetivamente a BNCC sobre o ensino de literatura nessa etapa da educação básica.

3 A literatura na BNCC e os indícios da assimilação problemática da *formação*

Para abordar o sumo do texto reservado na BNCC ao ensino de literatura, a delimitação do “campo artístico-literário” (suas práticas, habilidades e competências específicas a serem desenvolvidas ao longo dos três anos de Ensino Médio), exposta

em um subcapítulo de quatro páginas de extensão (Brasil, 2018, p. 523-526), podemos partir das “Competências específicas e Habilidades” projetadas para a área de “Linguagens e suas tecnologias”, passando pelas definições para a disciplina de Língua Portuguesa, que além de nos render maior material de análise, permitem perceber como as propostas para a literatura estão espalhadas e diluídas por essa área de conhecimento e tem algumas competências e habilidades mais destinadas a ela.

Das sete competências específicas da área de “Linguagens e suas tecnologias”, são quatro as que aparecem relacionadas às habilidades que devem ser desenvolvidas no “campo artístico-literários”: a “competência específica 1”, que tem como objetivo básico “compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais” (Brasil, 2018, p. 491); a “competência específica 2”, cujo objetivo geral é “compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem” (idem, 2018, p. 492); a “competência específica 3”, que trata de “utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (idem, 2018, p. 493); e, por fim, a “competência específica 6”, com objetivo central de “apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais considerando suas características locais, regionais e globais” (2018, p. 496).

Dentre elas, as competências 1 e 6 são as que mais aparecem no quadro de habilidades do campo, com cinco menções cada uma, seguidas da competência 3, com quatro menções, e distantes da competência 2, curiosamente com apenas uma menção. É notável, de todo o modo, que as demais competências não apareçam nenhuma vez no quadro de habilidades do campo, pois seria de grande interesse que o trabalho com literatura estivesse intimamente afinado com a competência 7, por exemplo, que trata centralmente de “mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas” (Brasil, 2018, p. 497). Seguindo a ordem decrescente de aparição, tomemos em sequência alguns destaques dos textos de cada uma dessas competências mencionadas.

A competência 1 tem como uma de suas habilidades esperadas (EM13LGG101) “Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos” (Brasil, 2018, p. 491). Supomos que uma leitura

possível, aplicada ao campo da literatura, seria que ao compreender os processos de distintas naturezas envolvido da produção e circulação do texto literário o aluno seria capaz de compor com maior propriedade seu repertório de leituras, que estariam subordinadas não somente a seu interesse pessoal, mas também a sua percepção dos interesses da coletividade.

A competência 6, por sua vez, ao propor “apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais considerando suas características locais, regionais e globais” (Brasil, 2018, p. 496) tem como problema claro a falta de precisão e conceituação no uso desses termos, que levantam questões: é preciso que se classifiquem as produções artísticas segundo essas categorias para contemplar uma variedade significativa de obras para leitura? A partir de que critério pode ser definido, por exemplo o que é uma produção artística “regional”? E o que a diferencia de uma “local” ou “global”? Uma habilidade proposta como (EM13LGG601) “Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica” (Brasil, 2018, p. 496) talvez traga um pouco de luz a essa competência, e mesmo dialogue com o pensamento de Candido ao propor o desenvolvimento de uma “visão crítica e histórica”. Porém fica claro que uma das propostas de competências basilares a serem desenvolvidas na área de “Linguagem e suas tecnologias” tem consideráveis problemas de redação.

A terceira competência mais citada, a de número 3, dá uma evidência da centralidade de uma necessidade de produção para justificar a presença do “campo artístico-literário” na disciplina de Língua Portuguesa. Fica claro que o ensino de literatura deve tomar a leitura literária como ponto de partida e a produção de escrita literária como ponto de chegada, como qualquer tipo de linguagem de uso prático. Da obra se parte, mas a ela não se chega. O objetivo dessa competência é praticamente uma adaptação mais abrangente do padrão dos enunciados de propostas de produção textual do Enem:

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (Brasil, 2018, p. 493).

Por fim, a última competência que se liga diretamente ao campo literário é a de número 2. Seu objetivo está posto da seguinte forma:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 492)

Em sua descrição diz-se que para “desenvolver essa competência, 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”, nesse momento se abrem parênteses para exemplificação, “quanto textos de outros campos” (Brasil, 2018, p. 492), ao que se seguem parênteses para novos exemplos. Interessa ver quais são as “produções artísticas” apresentadas nesses primeiros parênteses, as únicas obras citadas nominalmente em todo o texto da Base para o Ensino Médio que toca à literatura de alguma forma: na pintura *Guernica*, de Picasso, na música *Choros nº 10*, de Villa-Lobos, e *O Bêbado e a Equilibrista*, de João Bosco e Aldir Blanc, além da banda Metá Metá, em sua relação com o espetáculo *Gira*, do Grupo Corpo, e no romance *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto, e *Macunaíma*, de Mario de Andrade. E, em especial, como única habilidade do “campo artístico-literário” (EM13LP52) ligada a essa competência específica, lê-se:

Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e 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) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente (Brasil, 2018, p. 526).

Além da rara aparição da proposta de análise literária por meio de “ferramentas da crítica literária” (já que predomina a indicação de análises linguísticas), podemos inferir daí que a prioridade das obras a serem lidas se dá àquelas da literatura brasileira (talvez equivocadamente denominada no plural aqui, por uma associação com o plural

que vem logo a seguir, uma vez que todas as suas demais aparições no texto da Base estão no singular e não há suficiente teor de mudança na abordagem nesse trecho que justificasse essa alteração de nomenclatura), seguidas das demais enumeradas. Não parece insignificante que o único romance escolhido para representar a literatura que é o foco do conteúdo proposto seja *Macunaíma*, de Mário de Andrade. Ao olharmos através da lente que nos propusemos a usar nesta análise, essa aparente associação incidental ganha todo um significado. No que diz respeito à tentativa do texto da Base de distanciar-se de um caráter conteudístico e historicista, sem apelar diretamente à *formação*, a leitura dessa associação aparentemente natural, faz sair pela culatra um certo fundo centralizador modernista, disfarçado de olhar multicultural, que pode ser relacionado às demais obras citadas como ponto focal.

A partir daqui e adiante na leitura, podemos ver nos dois parágrafos em que se dedica a falar “em relação à literatura” (Brasil, 2018, p. 499), na apresentação da disciplina de Língua Portuguesa, depois de criticar (paradoxalmente, uma vez que o literário não tem espaço de destaque na Base) seu “plano secundário no ensino”, em favor de “gêneros artísticos substitutivos”, trata de dar o caminho, no sentido de tomar o texto literário e “não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes” (Brasil, 2018, p. 499). Logo a seguir a volta ao que pode ser considerada uma leitura rasa da *Formação*, não a partir de suas virtudes, mas de seus “pontos cegos”, quanto ao que deve ser levado em conta para a “progressão das aprendizagens e habilidades” (Brasil, 2018, p. 500): “a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana (Brasil, 2018, p. 500)”. Afora a positiva contemplação de leituras de outros países da América Latina, fica difícil compreender o que se pretender por literaturas indígena e africana. De toda a África? As produções africanas em língua portuguesa? Literatura produzida por indígenas ou sobre indígenas? Para além da total impossibilidade de precisar o que seriam as “obras mais complexas” e em relação a quê. De todo modo, é, novamente, e mais perceptível a hierarquização, em que a literatura brasileira ocupa o posto mais alto, a portuguesa o segundo, depois delas outras referências ocidentais da nossa. Evidenciando a ideia de um processo formativo em que a literatura brasileira deve

ainda pagar a outras literaturas nacionais o tributo por suas “obras da tradição”. Essa última expressão faz remeter diretamente ao conceito de tradição na *Formação*, de Candido, que é dada quando da constituição de uma continuidade literária dentro de um sistema já estabelecido, o que não à toa vai dar na “literatura propriamente dita”, em oposição às “manifestações literárias” (Candido, 2000, p. 23-25). Essa passagem do texto da Base faz lembrar muito o prefácio de Candido à primeira edição da *Formação*:

Cada literatura requer tratamento peculiar, em virtude dos seus problemas específicos ou da relação que mantém com outras. A brasileira é recente, gerou no seio da portuguesa e dependeu da influência de mais duas ou três para se constituir. A sua formação tem, assim, caracteres próprios e não pode ser estudada como as demais, mormente numa perspectiva histórica, como é o caso deste livro, que procura definir ao mesmo tempo o valor e a função das obras (Candido, 2000, p. 9).

Ocorre aqui o mesmo que em Candido: um entendimento tácito de literatura como literatura nacional, ao menos, é claro, no que diz respeito à “tradição”, esta a verdadeira literatura que merece destaque. Enquanto as outras não parecem ser vistas com esse mesmo caráter, que já pode-se arriscar aqui a chamar de formativo na perspectiva candidiana, no que se trata de um olhar enquanto “processo de constituição da literatura brasileira”, assim tratado mais à frente na habilidade EM13LP48 (Brasil, 2018, p. 525). As outras literaturas possíveis recomendadas na Base (“literatura juvenil”, “literatura periférico-marginal”, “literatura contemporânea”, “literaturas indígena, africana e latino-americana”, “literatura afro-brasileira”, “produções das culturas juvenis contemporâneas”) ficam de fora dessa concepção, parecendo ocupar um espaço de simples “manifestações literárias”, nos termos do próprio Candido, ao largo desse sistema que redundava na tradição. Em outro ponto, já na descrição do “campo artístico-literário” propriamente dito, se coloca que ao lado das outras literaturas aqui já mencionadas, devem ser introduzidas “para fruição e conhecimento”:

obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo 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. 523).

O critério é baixo. A “literatura portuguesa” antes mencionada, agora é substituída por uma literatura “de língua portuguesa”, de modo que se dá a entender que toda ela deve ser vista de maneira sistematizada, traçando uma linhagem histórica e estética de sua tradição. Primeiro que a literatura brasileira não é outra em relação à de língua portuguesa, mas parte dela, e além disso, obviamente, há diversos processos formativos dentro das literaturas de língua portuguesa e, portanto, mais de um conjunto de tradição. O que se descobre mais abaixo, contudo, é que se tratava mesmo de um equívoco conceitual básico, um exagero de abrangência, já que se fala em apreensão das “formas de organização social e cultural do Brasil” (Brasil, 2018, p. 523), exclusivamente. Fala-se ainda em constituição do cânone e em sua legitimação, porém de forma rasa e naturalizada. O cânone é legitimado e ponto, não está aberto a discussões. Logo, todo o esforço de trabalho com outras vertentes literárias em nada tem a ver com impor questões ou ressignificar a tradição, mas simplesmente reforça o seu papel marginal perante ela.

Não se faz necessário estender em muito essa leitura da Base, já que os aspectos relacionados a qualquer característica formativa que venham a aparecer em outros pontos do texto são meras repetições daqueles já citados, e as demais habilidades propostas estão ligadas a questões de (1) relação subjetiva com o texto literário, (2) propostas de realização eventos como saraus e *slams*, (3) trabalho com diferentes gêneros literários, (4) análises intertextuais e interdiscursivas, (5) formação de repertório de leituras contemporâneas e (6) produção tanto de comentários críticos quanto de obras literárias autorais (Brasil, 2018, p. 525-526). Como último ponto, note-se que a habilidade EM13LP48, sem citá-la, é em muito afinada com a categoria de *formação*, apesar de perder muito de suas propriedades e ter um certo viés historicista raso:

Identificar assimilações, rupturas e permanências 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, 2018, p. 525)

É possível perceber que, nos rastros do modo como a categoria *formação*, de Candido, rebate nas considerações sobre o ensino de literatura na BNCC, há só um arranhar do potencial de visão estrutural de conjunto que ela fornece, como uma

maneira de compreender a constituição de uma determinada instância do campo artístico. E uma abordagem em que se identifica a coincidência com alguns dos “pontos cegos” da proposta de Candido: em especial algumas naturalizações, como a da excelência de alguns livros, e a da ideia de conjunto da literatura na instância indiscutível do nacional (que se é útil para a transmissão escolar da cultura letrada, não pode ser considerada em um documento uma definição impassível de restrições). Além disso, a naturalização de Brasil, também é evidente. Já esperada de um documento como este, poderia ao menos vir acompanhada de uma lembrança de se considerar as produções literárias particulares a cada região (para isso, certa insistência em uma convivência entre “local”, “regional” e “global”, nos parece insuficiente, uma vez que esses termos não são definidos e não tencionam em momento algum a hegemonia da chamada “tradição literária brasileira”). A pista para ligar essa tradição à visão “modernistocêntrica” de Candido é um tanto frágil, na menção a *Macunaíma*, mas pode ser reforçada tomando como ponto de partida e considerando a importância dada ao cânone no texto da Base. Nesse sentido pode auxiliar-nos o que diz Regina Zilberman:

O Modernismo é o cânone por excelência, não apenas no caso da história da literatura brasileira, que julga passado e presente desde a ótica do projeto estético, ideológico e cultural da vanguarda paulista que promoveu a Semana de Arte Moderna. Com efeito, O Modernismo é o berço da noção mesma de cânone, porque, ao contestar a ordem vigente, ele estabelece como regra o princípio da contradição, desde o qual o cânone se constitui (Zilberman, 2001, p. 38).

Naturalizado o cânone na Base, pode-se concluir que é esse o ponto de partida para sua visão do campo literário. Desconsidera, com isso, processos formativos que escapam a uma unidade reproduzida por documentos orientadores anteriores. Basta lembrarmos a abertura que Fischer propõe à aplicação da categoria de *formação* para dar conta de processos formativos não só nacionais, mas supranacionais ou infranacionais. É, em consonância com as provas do Enem, um caminho contrário às preocupações das *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, de não apagar os traços “regionais”.

Uma resposta possível poderia vir de uma voz do lado daqueles que não participam dessa compreensão modernista centralista da literatura brasileira. Seria interessante, por exemplo, ouvir o que tem a dizer Vianna Moog, com sua conferência

de 1942 intitulada *Uma Interpretação da Literatura Brasileira*, lida no mesmo Salão de Conferências da Biblioteca do Ministério de Relações Exteriores do Brasil, meses antes de Mário de Andrade apresentar seu famoso discurso *O Movimento Modernista*, a convite da mesma Casa do Estudante do Brasil. Trata-se evidentemente da visão que não saiu vencedora no debate sobre o que é a literatura brasileira. Em sentido oposto à ideia centralista do projeto modernista, Moog afirma a impossibilidade de determinar um traço predominante da literatura brasileira, e indica que não estamos diante de uma “unidade homogênea e definida”, e que, para compreender a literatura brasileira, “é preciso antes de tudo renunciar ao intento de abrangê-la como um todo, numa visada geral”, e mais do que isso “encarar com reservas o processo cronológico, à luz do qual ela tem sido até agora estudada”, afirmando mesmo que “já é tempo de pô-lo de lado” (Moog, 1943, p. 5). Isto posto, surge a pergunta sobre que “sistema interpretativo” se ajustaria então a uma interpretação da literatura brasileira. O autor propõe que seja “o de análise dos núcleos culturais cuja soma forma o complexo heterogêneo da chamada literatura brasileira”. Essa forma de análise se define para Moog através da seguinte imagem: “apesar da continuidade do território, não constituímos um continente; somos antes um arquipélago cultural. Como muitas ilhas de cultura mais ou menos autônomas e diferenciadas” (Moog, 1943, p. 5). Sua conferência é encerrada com a seguinte exortação:

Conservemo-nos fiéis aos nossos núcleos culturais, convertamo-nos à fé e ao estilo de vida do nosso tempo, intoxiquemo-nos da verdade essencial de que uma civilização é uma conquista de todas as horas, no espírito de uma época, e teremos o Brasil que já se deixa entrever nas brumas do futuro, com a literatura que deve corresponder-lhe: uma literatura que há de ser telúrica, como a amazônica; social, como a do Nordeste. Erudita, como a da Bahia; humanística, como a de Minas; bandeirante, como a de São Paulo; a um tempo regional e universal, como a do Rio Grande; tudo isso temperado pela ironia do núcleo cultural da metrópole, para que seja acima de tudo, como todos desejamos, profundamente humana e brasileira (Moog, 1943, p. 18).

Não precisamos concordar com as características de cada “ilha de cultura” ou mesmo com a própria delimitação de quais são elas, para compreender essa visão da literatura brasileira em seu potencial inclusivo e agregador da diversidade como uma riqueza -- tanto mais forte quanto sua capacidade de nos projetar para o futuro.

4 Considerações finais

Não é, certamente, o desejo deste trabalho afirmar categoricamente a influência direta da *Formação da Literatura Brasileira* na construção do componente de literatura da BNCC, mas analisar indícios da categoria formativa nesse documento e apurar de que maneira os “pontos cegos” da *formação* podem estar sendo reproduzidos irrefletidamente na base curricular que determinará os rumos do ensino, e especificamente de literatura neste caso, para todo o país.

É possível afirmar também que foi amenizada a visão proposta pelas OCNEM para o ensino de literatura, e que a BNCC reflete de forma muito mais intensa as características dos PCNEM e PCN+ para essa área de conhecimento, inclusive aquelas negativas criticadas fortemente pelas OCNEM. Ou seja, mesmo que este último documento não estivesse exatamente compassado com as questões de literatura nas provas do Enem, ainda assim era um certo avanço em sua formulação, do qual a BNCC retrocedeu significativamente. Tudo isso leva a pensar que o restrito espaço restante para a literatura na escola está sendo disputado por duas correntes, com uma terceira ao fundo: uma que a vê como uma produção linguística igual a qualquer outra e que não está atenta às peculiaridades exigidas pelo seu ensino (esta parece a predominante), e a outra que a toma como um conjunto de tradição inquestionável a ser comparado com outros conjuntos de tradição, em busca de suas matrizes (para essa visão outras manifestações literárias ou formações paralelas são marginalizadas e de valor meramente acessório). E por fim, a terceira forma de pensar a literatura é tratando de seu caráter humanizador, uma discussão de fundo, presente, mas que dificilmente atingirá sucesso com o predomínio das outras correntes em disputa. Muito está se perdendo com isso.

Do mesmo modo, ao pensarmos o futuro da literatura na escola mais próximo de uma visão como a de Vianna Moog, em conjunto com o potencial pedagógico necessário da *formação* candidiana, poderíamos não somente contrabalancear seus “pontos cegos”, como proporcionar uma abordagem mais humanizadora da literatura em sua diversidade, sem hierarquizações que atendem muito mais a projetos político-ideológicos do que estéticos. Como o olhar que o próprio Candido dá ao literário em seu ensaio “A Literatura e a Formação do Homem”, ao vê-la como “força humanizadora, não como sistema de obras” (Candido, 2012, p. 82).

Referências

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2025.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2025.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, Campinas, p. 81-90, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>>. Acesso em: 31 mar. 2025.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000.
- FISCHER, Luís Augusto. A formação vista desde o sertão. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, v. 13, n. 18, p. 41-72, 2011. Disponível em: <<https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/258/262>>. Acesso em: 31 mar. 2025.
- FISCHER, Luís Augusto. Formação hoje – uma hipótese analítica, alguns pontos cegos e seu vigor. *Literatura e sociedade*, v. 14, n. 11, p. 164-184, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/l/article/view/24968>>. Acesso em: 31 mar. 2025.
- FISCHER, Luís Augusto. Do vestibular ao ENEM: novo paradigma para o ensino de literatura para jovens no Brasil. In: RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). *Leitura: história e ensino*. Porto Alegre: Edelbra, 2016. p. 105-148.
- FISCHER, Luís Augusto. *Vianna Moog*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2011.
- LUFT, Gabriela Fernanda Cé. *Retratos de uma disciplina ameaçada: a Literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*. 2014. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- LUFT, Gabriela Fernanda Cé. O lugar da literatura na escola: os impactos do Exame Nacional do Ensino Médio. In: FISCHER, Luís Augusto (Org.). *Literatura por tudo*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015. p. 153-165.
- MOOG, Vianna. *Uma interpretação da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Edição da Casa do Estudante do Brasil, 1943.
- PACHECO, José. *Reconfigurar a escola: transformar a educação*. São Paulo: Cortez, 2018.
- ZILBERMAN, Regina. Cânone literário e História da Literatura. *Revista do Instituto de Letras da Universidade do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 15, n. 30-31, p. 33-38, 2001.

Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29710/0>>. Acesso em: 31 mar. 2025.

Luís Fernando Portela é Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e bolsista CAPES. É Mestre em Letras pela mesma Universidade e graduado em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). É professor de Língua Portuguesa na rede municipal de ensino de Passo Fundo, onde atua como coordenador pedagógico do Prisma Espaço Geek, espaço público disruptivo de aprendizagem criativa para a formação do leitor contemporâneo.

Artigo recebido em 28/03/2025
01/04/2025

Aprovado em