



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus do Pantanal



NATHALIA SOARES FONTES

**A LITERATURA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O
ENSINO LITERÁRIO E A HUMANIZAÇÃO DO INDIVÍDUO**

**CORUMBÁ – MS
2018**

NATHALIA SOARES FONTES

**A LITERATURA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O
ENSINO LITERÁRIO E A HUMANIZAÇÃO DO INDIVÍDUO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Câmpus do Pantanal, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação. Área de concentração: Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Antonio Santos

**CORUMBÁ – MS
2019**

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Fabiano Antonio Santos, pela referência teórica e pelo exemplo de exímio intelectual, que por sua generosidade aceitou me orientar nessa jornada.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Newton Duarte e ao Prof. Dr. Rauer Ribeiro Rodrigues, por toda atenção e críticas impecáveis que dispensaram sobre este trabalho.

Aos meus professores que, ao longo da minha vida, deram subsídios para que eu galgasse níveis intelectuais mais altos. Em especial, à professora Luciene Machado, que foi meu exemplo de profissional e motivadora a exercer a docência com excelência.

Aos meus pais, Luiz Carlos e Silvana, por terem me ofertado, durante toda a minha vida, as condições objetivas e subjetivas para chegar até aqui.

Ao meu companheiro e amigo, aos meus irmãos e às amizades que fiz em minha jornada, que contribuíram para discussões producentes, incansáveis palavras motivadoras e possibilitaram uma mente sadia.

Ao autor e consumidor da minha fé, Jesus.

Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser. Mas tenho que querer o que for. O êxito está em ter êxito, e não condições de êxito. Condições de palácio tem qualquer terra larga, mas onde estará o palácio se não o fizeram ali?

PESSOA, Fernando. "O livro do Desassossego".

RESUMO

Esta dissertação de mestrado situa-se no campo dos fundamentos da educação e volta-se para o estudo da literatura com base nos conceitos da estética de Georg Lukács e na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani, além dos estudos acerca da arte literária por Antonio Candido. A literatura é analisada a partir de sua formulação no trabalho proposto pelo Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular, documento regulador da educação, que afirma visar à superação da fragmentação das diretrizes educacionais no Brasil. A perspectiva adotada na leitura do documento é a da educação literária que viabilize a fruição estética e o processo de objetivação humana. Defende-se que a literatura, como conhecimento clássico, deve estar nas escolas e, sobretudo, convergir com seus objetivos de aprendizagem, os quais possibilitem a construção da humanização e leve o indivíduo à catarse estética. Para tanto, realiza-se uma análise documental, estabelecendo relações entre a teoria da estética marxista e a abordagem de literatura no novo documento regulador, destacando pontos considerados relevantes para a formação de uma educação emancipadora.

Palavras-chave: BNCC. Literatura. Humanização. Lukács.

ABSTRACT

This master's research is situated in the field of educational foundations and is focused on the study of literature based on the concepts of Georg Lukács's aesthetics and the historical-critical pedagogy of Dermeval Saviani, as well as studies on literary art by Antonio Candido. The literature is analyzed from its formulation in the work proposed by the Ministry of Education, National Curricular Common Base, a document regulating education, which aims to overcome the fragmentation of educational guidelines in Brazil. The perspective adopted in the reading of the document is that of literary education that enables aesthetic enjoyment and the process of human objectification. It is argued that literature, as classic knowledge, must be in schools and, above all, converge with their learning objectives, which make possible the construction of humanization and lead the individual to catharsis. For this, a documentary analysis is carried out, establishing relations between the theory of Marxist aesthetics and the approach of literature in the new regulatory document, highlighting points considered relevant for the formation of an emancipatory education.

Keywords: BNCC. Literature. Humanization. Lukács.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: A literatura nos documentos oficiais da Educação.....	76
Quadro 2: Divisão das áreas e estrutura das competências.....	88
Quadro 3: Descrição das competências.....	90
Quadro 4: Descrição das habilidades específicas.....	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. ARTE LITERÁRIA	16
1.1 CONCEPÇÕES ATRELADAS AO ESTUDO DA ARTE.....	19
1.2 A ARTE COMO FORMA ESPECÍFICA DE OBJETIVAÇÃO	22
1.3 EFEITO CATÁRTICO NA ARTE	27
1.4 ASPECTOS FORMATIVOS DA ARTE – ARTE COMO EXPEDIENTE SIMBÓLICO CONTRA A ALIENAÇÃO.....	31
2. A ARTE LITERÁRIA E SEU ENSINO	38
2.1. A LITERATURA	38
2.2 O ENSINO DE LITERATURA	45
2.3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO DE LITERATURA.....	50
2.4 O PROFESSOR DE LITERATURA E O ATO EDUCACIONAL	54
3. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	63
3.1 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS.....	63
3.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E O LUGAR DA LITERATURA: MAIS DO MESMO.....	76
3.3 ESTRUTURA E METODOLOGIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: INFORMAÇÕES PRELIMINARES.....	86
3.4 LITERATURA NA BNCC.....	96
3.4.1 A negação da catarse e a propagação do pragmatismo no ensino de literatura	96
3.4.2 As orientações para o ensino de literatura: a negligência da BNCC	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	117
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	120

INTRODUÇÃO

A literatura, inegavelmente, possui grande relevância na vida do ser humano. Essa compreensão motivou os questionamentos que suscitaram nosso interesse de pesquisa, os quais partiram de uma mudança na grade curricular das escolas do estado de Mato Grosso do Sul. Na ocasião, o currículo estadual sofreu uma alteração, cuja nova formulação indicava mudanças na disciplina Literatura no Ensino Médio. Nessa nova estruturação, literatura deixou de ser uma disciplina e passou a fazer parte dos conteúdos de língua portuguesa. Logo, perdeu autonomia e objetivos específicos, provocando-nos grande inquietação, uma vez que as disciplinas têm, em suas práticas de ensino, uma finalidade e, a partir dela, são formulados meios para alcançá-la. Dessa forma, se literatura se torna um conteúdo, deixa de ter seu próprio fim no ensino-aprendizagem, tornando-se meio para o fim do ensino de língua portuguesa.

Ao refletir sobre essa realidade, foi possível recordar minha primeira experiência com a literatura. Na época, sendo aluna do sexto ano do ensino fundamental e nunca experimentado ler um livro literário completo sozinha, fui orientada pela professora, que já havia escolhido previamente o livro, a lê-lo individualmente e resumi-lo por capítulos. Essa atividade seria uma avaliação da disciplina Língua Portuguesa. O prazo para a entrega do trabalho se aproximava e eu não conseguia fazê-lo devido à tentativa de cumprir simultaneamente a atividade proposta. Minha mãe então sentou comigo, fez a leitura dos capítulos ao meu lado e escreveu os resumos. Essa foi minha primeira experiência – fracassada – com o universo literário.

As práticas que envolvem o ensino da leitura do livro literário não aconteceram. Não houve introdução à temática abordada no livro, apresentação prévia com informações sobre o autor da obra, nada foi orientado ao longo do período de leitura; ou seja, nenhum capítulo foi discutido em sala de aula. Naquele episódio, apenas foi designado ao aluno que fizesse uma leitura como se fosse uma outra qualquer, sem nenhuma diferença de abordagem. Além disso, a proposta da avaliação como motivadora da leitura deturpou o objetivo principal do contato com o livro, porque, enquanto se lia, o trabalho se sobrepunha.

A avaliação realizada a partir da leitura não deve ser ignorada; contudo, os meios de fazê-la alteram a experiência do leitor na escola. Quando a única motivação é a avaliação, a literatura não consegue ser apreendida, uma vez que o processo de aprendizagem é ignorado em nome do resultado. Essa prática comum na escola, segundo Lajolo (2006), de subverter os

interesses do texto literário, distancia o aluno da leitura literária, porque fica subentendido que a leitura por si só não basta como motivo para realizá-la, entre outros déficits ocasionados com essa prática não orientada. Nesse exemplo pessoal, a professora utilizou o texto literário como pretexto para uma produção textual avaliativa da disciplina Língua Portuguesa, ignorando todos os aspectos literários a serem abordados, os quais não apareceram desde a motivação para a leitura, em seus objetivos, nem em suas especificidades.

Recordar essa experiência nos fez perceber que, para além de manter os conhecimentos literários pertencentes a uma disciplina específica, as práticas docentes precisam estar em conformidade com os objetivos de ensino. Literatura, ao longo de sua permanência da escola, teve entraves em suas práticas, as quais permeavam o desinteresse dos alunos, o pouco discernimento por parte de alguns profissionais e até a compreensão deturpada da comunidade, que não via a literatura como algo com sentido prático. Essas questões, apontadas por Lajolo (2006), são exemplos reais enfrentados pelos professores no seio escolar.

Além disso, a autora ressalta também que as políticas educacionais são, muitas vezes, equivocadas na abordagem e no enfoque dos textos literários. É comum encontrarmos orientações que remetem ao texto como objeto principal de estudo, mas “qualquer estudo”, podendo ser os mais variados textos, inclusive os literários, mas sem a relação de objeto e objetivo, parece ser ignorado no tocante à literatura. Os recursos secundários dos textos não devem ser os agentes de sua efetivação de ensino. Para a autora, as atividades propostas pelos manuais escolares são periféricas, uma vez que o ato da leitura literária deve ser ensinado.

Propor palavras cruzadas, sugerir identificação com uma ou outra personagem, dramatizar textos e similares atividades que manuais escolares propõem, é periférico ao ato da leitura, ao contato solitário e profundo que o texto literário pede. Ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas. (LAJOLO, 2006, p. 15, grifo nosso)

Sendo assim, compreendemos que o ensino de literatura está longe de corresponder às especificidades de seu conteúdo e há tempos são questionadas desde as práticas em sala de aula até suas formulações em documentos oficiais. Para tanto, a formação em Letras é voltada para as teorias e práticas das disciplinas, além de proporcionar a compreensão sobre as diretrizes fornecidas pelos documentos oficiais. Porém, é na prática da docência que podemos analisar mais profundamente a dura realidade da efetivação desses papéis. Isso porque atrelar práticas à teoria demanda muito conhecimento, mas também meios para que seja possível. Além de, muitas vezes, os documentos não refletirem a realidade prática em sua teorização.

Após ingressar no curso de Letras, aquelas práticas vivenciadas no período escolar ganham sentido ainda mais profundo, e novos questionamentos passam a ocupar nossas reflexões: A literatura, vivenciada no período escolar, faz sentido de existir como disciplina ou conteúdo na escola? Qual é o seu objetivo? Que fatores podem explicar o trabalho da literatura como processo de humanização?

Aprofundando os estudos para essa dissertação, fomos percebendo que o problema se torna ainda mais complexo quando buscamos compreender as relações efetuadas entre o uso da literatura como disciplina e conteúdo central da aprendizagem (com objetivo em si mesma) e como meio para a introdução da gramática e/ou historicidade dos períodos estéticos, por exemplo. Ao fragmentar o trabalho com a literatura nestes termos, desenvolve-se uma metodologia de trabalho que desconsidera a possibilidade, e necessidade de articular conteúdo e forma. Perde-se, portanto, a possibilidade de usar a literatura como meio e fim de aprendizagem. Essa constatação, realizada por alguns autores¹ da área, aponta para uma problemática. A literatura, embora possa ser utilizada para os estudos gramaticais, não tem a gramática como objetivo/objeto de estudo. Quando utilizada meramente como pretexto para análises gramaticais e interpretações superficiais, seu objeto de estudo é ignorado, ou seja, a literatura é substituída por outros fins que o seu próprio. O ensino de língua portuguesa tem a finalidade de instruir o discente em suas habilidades comunicativas, potencializando-as em variados contextos e exigências da linguagem. Contudo, literatura rompe com esses objetivos por ter um fim específico, o qual nos empenharemos em definir nos capítulos que seguem.

Ponto alto desta discussão é a compreensão de que a literatura possibilita a catarse estética – momento de ascensão da consciência a um nível superior da compreensão da prática social, podendo promover a mudança de concepção de mundo – que é negada na ausência da literatura no seio escolar. Essa subversão compromete a ascensão da consciência humana, porque é um processo que demanda ensino, não é autônomo e instantâneo; carece do processo de aprendizagem, logo, da escola e do professor. Além disso, compreendemos que a formação do gênero humano depende de estímulos externos, entre os quais a arte literária exerce grande importância, podendo ser um agente da humanização do indivíduo – ou seja, segundo Duarte (2013), a transformação do indivíduo em indivíduo humano.

Toda pessoa possui, ao nascer, a condição de um ser *humano* no sentido de que nasce pertencendo à espécie humana. Igualmente, ela é um ser humano *singular*, no

¹ Autores que estudam a escolarização da literatura como Rildo Cosson, Regina Zilberman, Leyla Perrone-Moisés, entre outros, já apontaram essas conclusões em relação ao fracasso escolar no tocante ao ensino de literatura nas escolas.

sentido de que se trata de um ser individualizado por características biológicas que herda geneticamente e que a singularizam como organismo. Aquele organismo ao nascer não é inteiramente igual a outros organismos humanos. Ele tem suas singularidades. Nesse sentido, bastante restrito, eu afirmaria: sim, toda pessoa nasce como um indivíduo humano. Por outro lado, eu afirmaria: ela nem é, ainda, plenamente um ser *humano*, nem é ainda plenamente um *indivíduo*. Ela tornar-se-á um indivíduo e tornar-se-á um ser humano por meio de um processo educativo que é essencialmente social e cultural: a transmissão da riqueza material e espiritual necessária ao desenvolvimento da individualidade. (DUARTE, 2013, p. 64)

O desenvolvimento do indivíduo humano não é natural. Ele depende das condições materiais necessárias para sua viabilização. Acreditamos que a literatura contribua de forma singular nesse processo. Essa compreensão nos remete ao poema de Pessoa, quando escreve sobre o êxito. Para o poeta, os palácios existem porque há condições para tal realização. Caso contrário não seria possível sua construção. Esperar do indivíduo sua humanidade latente sem viabilizá-la é o mesmo que desejar os palácios, mas não possibilitar suas condições de construção.

O ensino de literatura, portanto, deve voltar-se aos objetivos que compõem essa construção artística, sendo uma forma de arte com fundamentações próprias e, como por nós compreendido, viabilizadora da formação do gênero humano, ser social determinado pelo contexto histórico-social, em que suas humanidades são geradas na sociedade. Essa formação possibilita ao homem alcançar a condição de livre e racional, superando sua condição em si, espontânea. Essa superação, segundo Duarte (2013), se dá através da educação, a qual viabiliza a transformação do indivíduo, levando-o a se relacionar de modo consciente com sua individualidade, com sua atividade e com o mundo.

Para se formar como indivíduo humano, cada pessoa deve se apropriar da riqueza material e espiritual produzida pela humanidade. No caso da educação escolar trata-se, principalmente, é claro, da riqueza espiritual, da transmissão de conhecimentos. A base da formação da individualidade é a apropriação da materialidade socialmente produzida sem a qual a vida humana não existe. (DUARTE, 2013, p. 65)

No Brasil, o Ministério da Educação é responsável pela manutenção da educação no país, que está fundamentada pelas Leis de Diretrizes e Bases a fim de regulamentá-la. Assim, oficialmente, é firmado que a educação abrange os processos formativos e que esses se dão em vários âmbitos da convivência humana. Contudo, a educação escolar deve-se dar por meio de instituição própria, a qual deve ser vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. A estrutura curricular nacional é regulamentada por documentos orientadores e normatizadores, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN). Nesses documentos, literatura é apresentada como uma disciplina exclusiva

ao ensino médio. Os PCN apresentam aspectos da disciplina dentro da área de Linguagens, submetida ao conteúdo de língua portuguesa; já as OCN, embora estejam na mesma área, de linguagens, são disciplinas distintas e abordadas separadamente. Os dois documentos apresentam como ideias principais as relações intrínsecas das duas disciplinas, mas divergem na ênfase dada à autonomia delas e seus objetivos específicos.

Contudo, o Ministério da Educação, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, as Leis de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional da Educação, formulou a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento regulador com o suposto objetivo de unificar e superar a fragmentação das políticas educacionais e ser balizadora da “qualidade da educação” no Brasil. Esse documento, aparentemente, visa a apresentar o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais e indicar as competências e conhecimentos a serem desenvolvidos em todos os indivíduos ao longo da escolaridade. Assim, visa a superar os documentos normatizadores anteriores e formular um único, capaz de centralizar as orientações educacionais (BRASIL, 2017, p. 7). Ao longo dos capítulos, desenvolvemos argumentos que apontam como um dos principais problemas da BNCC justamente a pretensa superação da fragmentação anterior a ela, pois dá como pressuposto a desnecessidade de orientar o professor sobre o como fazer. Ao concentrar-se no saber fazer, deixa-se de refletir o saber sobre o saber fazer articulado aos conhecimentos necessários para tal ação.

Este trabalho, portanto, teve como objetivo analisar como a literatura é apresentada no novo documento da educação brasileira, Base Nacional Comum Curricular, evidenciando os objetivos de sua presença no currículo escolar, além de compreender a finalidade adotada pelo documento para a validade desse estudo, salientando a formação do gênero humano como fundamental no processo ensino-aprendizagem. O caminho percorrido para atingir estes objetivos foi, inicialmente, definir e analisar os documentos que compuseram o corpus documental desta dissertação. Foram eles: as duas versões anteriores da BNCC, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Nacionais.

Partimos da concepção materialista da arte literária e da valorização do ensino, que viabilize a humanização no indivíduo. Tomamos a estética como elemento para corroborar essa análise, mais especificamente as contribuições de Georg Lukács que fundamentam sua teoria no materialismo histórico dialético, cuja perspectiva entende a ontologia do ser social – o homem inserido em um contexto histórico e social, que se constitui em sociedade – pelo trabalho. De acordo com o autor (1966, p. 11), a arte é uma forma peculiar pela qual o ser humano reflete a realidade.

Os princípios gerais da estética e da história marxista da literatura encontram-se, pois, na doutrina do materialismo histórico. Só a partir do materialismo histórico podem ser compreendidas a gênese da arte e da literatura, as leis do seu desenvolvimento, as suas transformações, as linhas de ascensão e queda no interior do processo do conjunto. (LUKÁCS, 1999, p. 14)

Consideramos, pois, as obras de Lukács e os estudos que concernem à estética lukacsiana a fim de estabelecer os critérios da análise artística, a qual compreende toda a produção humana oriunda das relações sociais, inclusive a arte literária. O que se objetiva com o ensino literário é a apropriação do letramento literário, definido pelas Orientações Curriculares do Ensino Médio “como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o”. (BRASIL, 2006, p. 55)

No entorno dessa discussão, o objetivo dessa dissertação é compreender em que medida o trabalho proposto pela Base Nacional Comum Curricular pode construir ou desconstruir a arte como processo de objetivação do gênero humano a partir do pensamento marxiano-lukacsiano. Para atender a tal proposta, elencamos nossos objetivos específicos, quais sejam: 1) Compreender o papel da arte literária como processo de objetivação humana; 2) Delimitar a concepção de literatura e a importância de seu ensino; 3) Analisar na BNCC como a arte literária é abordada. Essa relevância norteia a proposta desta pesquisa, propõe verificar profundamente como a literatura é apresentada no novo documento regulador da educação, BNCC, e em que medida essa configuração pode comprometer a possibilidade de construção do gênero humano e a reflexão acerca da arte e suas discussões, as quais propomos investigar.

Para responder às indagações, buscamos estabelecer a dialética entre os fundamentos do objeto e a problemática analisada, partindo da concepção onto-histórica da essência humana, em que relaciona a formação do ser social – homem e natureza – a partir do trabalho. Para tanto, utilizaremos o método do materialismo dialético, uma vez que, para a compreensão do objeto, partiremos da gênese, em que procuraremos evidenciar as contribuições da estética lukacsiana para a formação humana.

Optamos por expor a análise dos objetos específicos divididos nos capítulos da pesquisa. Isto é, para que possamos dar maior clareza expositiva ao texto e, assim, aumentar a compreensão leitora, adiantamos, a seguir, a sequência de cada um dos capítulos que, por sua vez, procuram dar conta de cada um dos objetivos específicos que compõem esta dissertação.

No primeiro capítulo, começamos por expor a arte e seus aspectos objetivos. É intitulado “A arte literária” e nele apontamos as relações de gênese, desenvolvimento e especificidades da objetivação artística, conceituando arte como reflexo imanente da realidade social. Nesse capítulo são evidenciadas algumas concepções atreladas ao estudo artístico, os quais concebem a arte por uma perspectiva idealista ou realista, além de enfatizar aspectos formativos vinculados à arte e o efeito catártico produzido por ela.

O segundo capítulo apresenta como título “Arte literária e seu ensino”, em que a literatura é definida em sua conceituação e são apontados o contexto história do ensino da literatura na educação. Evidencia-se as formulações da disciplina de Literatura nos documentos normatizadores e o papel do professor para a efetivação do ensino, além das problemáticas envolvidas no ato educacional. Por fim, o terceiro capítulo, denominado “Base Nacional Comum Curricular”, expõe o documento, estabelecendo relação com as formulações anteriores a fim de compreender as mudanças sofridas. Além de analisar a configuração da literatura e os aspectos de construção do gênero humano presentes na BNCC.

A atividade estética, no momento que nos tira do cotidiano, pode deslocar o ser humano de sua alienação e, a partir da elevação de seu conhecimento, o levar a compreensão de si e do mundo. Porém, é preciso que documentos oficiais que regulam as orientações pedagógicas nacionais estejam alinhados e explícitos para que haja sua efetivação. Pretendemos com esse debate, baseados nas leituras e análises lukacsianas, sustentar, em nossas considerações finais, que o determinado ensino, o literário, confirma a humanidade do homem.

1. ARTE LITERÁRIA

A arte e, portanto, a literatura são produções humanas que, de acordo com Lukács (1966, p. 11), representam uma forma peculiar pela qual o ser humano reflete a realidade. Assim, o homem, inserido em um mundo concreto, o analisa e produz arte como um meio de interagir com suas reflexões acerca da realidade social. Contudo, não se trata apenas de um reflexo² simples dela, mas resultante de um processo de abstrações, formulações e construções de conceitos. Nessa formulação, o homem concebe uma série de pensamentos sobre a realidade e cria a obra de arte a partir dela. Esse reflexo não é a única forma de o homem interagir com a realidade social, uma vez que dela se originam também os reflexos filosóficos e científicos; todavia, a arte difere-se dos reflexos da mesma realidade produzidos na esfera da vida cotidiana ou produzidos na esfera da ciência.

Nas palavras de Vigotski “a arte difere da ciência pelo seu método” (1999, p. 34). O autor (1999, p. 315) enuncia que arte é uma técnica criada pelo ser humano para dar aos sentimentos uma existência social objetiva. Dessa forma, dando a ele a possibilidade de interação, em que pode-se relacionar com sua subjetividade através do objeto formulado e o interiorizar por meio da catarse.

Compreendemos a arte como uma forma específica de objetivação³ do gênero humano. Nessa concepção, o homem se relaciona com a realidade social por meio da materialização, ou seja, pelas abstrações transformadas em objetos como forma de se relacionar com suas reflexões acerca da realidade social. Essa formulação é compreendida a partir do pensamento marxista, o qual entende a ontologia do ser social – o homem inserido em um contexto histórico e social, que se constitui em sociedade – pelo trabalho. Esse se dá como condição da existência humana por assegurar sua sobrevivência, com a manipulação antecipada do homem, que é guiado por suas necessidades e, para tanto, modifica a natureza.

Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. (SAVIANI, 2011, p. 11)

² Um importante conceito do materialismo dialético, no qual sustenta que qualquer tomada de consciência é na verdade um reflexo da realidade e que existe independente da consciência dos homens. A teoria do reflexo será abordada no terceiro item deste capítulo.

³ As concepções de objetivação do gênero humano serão abordadas no item específico a respeito desse conceito.

Nessa dialética, o homem potencializa e perpetua sua existência por acrescentar meios artificiais à sua atividade porque aumenta seu poder sobre a natureza. Assim, segundo Saviani e Duarte (2010, p. 426), o que faz do indivíduo “um representante do gênero humano, é a atividade vital, definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie”.

No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426)

Segundo Lukács (1965), Marx e Engels negam que seja possível compreender o desenvolvimento humano e suas criações independentemente da história social, tanto da ciência quanto da arte, pois não têm princípio e fim em si mesmas, ou seja, as ciências e as artes não têm desenvolvimento autônomo. Portanto, a literatura, sua gênese e essência, poderia ser compreendida a partir do materialismo histórico-dialético.

A gênese e o desenvolvimento da literatura são parte do processo histórico geral da sociedade. A essência e o valor estético das obras literárias, bem como a influência exercida por elas, constituem parte daquele processo social geral e unitário através do qual o homem faz seu mundo pela sua própria consciência. (LUKÁCS, 1965, p. 13)

A arte, bem como a literatura, na perspectiva do materialismo histórico-dialético é uma forma específica de objetivação humana e se dá na materialização das abstrações do homem advindas da realidade social; portanto, a ciência e a filosofia também são objetos do trabalho. Esse processo faz parte da constituição mais geral do ser humano, contribuindo para sua humanização. Nessa perspectiva, o próprio trabalho é que difere o homem do animal, já que esse se sustenta pelo suprimento de suas necessidades imediatas, ao contrário do homem, que as antecipa e soluciona. Assim, ele mesmo, o homem, se cria por intermédio do seu trabalho, levando-o a níveis de desenvolvimento ditados pelas circunstâncias objetivas, naturais ou sociais.

O produto do trabalho contém a atividade humana nele fixada, ele é a objetivação do trabalho, é a atividade transformada em objeto: ‘a realização efetiva do trabalho é a sua objetivação’ (MARX⁴, 1985, p. 105). Nesse sentido, o produto do trabalho é a realização efetiva do sujeito, é a transformação da atividade do sujeito em um objeto social. Mas, nas condições em que o trabalho ocorre na sociedade capitalista, o

⁴ MARX, Karl. *Manuscritos: economía y filosofía*. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

produto do trabalho é uma mercadoria que pertence ao capital, ou seja, 'esta realização do trabalho aparece no estádio da Economia Política como desrealização do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão a ele, a apropriação como alienação, como exteriorização'. (MARX, 1985, p. 105-106). (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 427)

A arte, como as demais formas objetivadas pelo homem, surge pela necessidade originada do trabalho. Assim, entre a necessidade de alimento dada no ponto de partida e a satisfação dessa necessidade no ponto de chegada há um elemento intermediário, há uma atividade mediadora: a produção de instrumentos (DUARTE, 2004, p. 49), que possibilita a amplificação de suas produções, fazendo do homem um produtor de mais do que produtos para sua sobrevivência. Essa relação de complexidade produz no homem a necessidade de satisfazer além do que seu corpo físico precisa para subsistência. Daí originaria a arte e todas as formas de objetivação humana. O esforço para a compreensão da gênese do reflexo estético e sua implicação no processo de objetivação humana está vinculado às formas complexas advindas do trabalho, cujos níveis de desenvolvimento superaram a natureza e passaram a implicar um reflexo correspondente do mundo concreto exterior.

Nesse sentido, tratar das formas abstratas do reflexo artístico pressupõe também a compreensão da gênese do trabalho e das formas de consciência dele advindas. O homem complexificou sua atividade de trabalho ao longo do processo de seu desenvolvimento até que ela viesse a ganhar características específicas, particularidades de uma atividade essencialmente estética. Sabemos, pois, que a relação sujeito-objeto iniciou-se com base na vida material dos homens, isto é, no trabalho, a atividade prática que separou o homem da natureza, que a transformou em objeto da atividade própria humana e, por efeito, fez do homem um sujeito. O trabalho é a forma primeira de relacionamento entre o homem e o mundo circundante. Ele é o alicerce, a fundação das diferentes formas de consciência, ou reflexo da vida material. O trabalho implica necessariamente um reflexo correspondente do mundo concreto exterior. Essa premissa é a comprovação da prioridade do ser sobre a consciência. Em outras palavras, a ideia não se antepõe ao ser, a ideia de mundo não preexiste ao mundo factual, à realidade objetiva e concreta. Contudo, a consciência humana vai gradualmente atuando sobre o ser, submetendo este aos objetivos da ação previamente estabelecidos pela consciência. (FERREIRA, 2010, p. 122)

A arte, como produto objetivado da realidade e oriunda da necessidade do homem, tem grande importância para a elevação da consciência humana sobre sua própria realidade. Segundo Duarte (2009), as obras de arte são eficazes em despertar e elevar a autoconsciência humana a uma relação mais profunda, gerando a transposição da realidade em si a para si do sujeito, o qual passa a compreender profundamente o mundo externo. Esse conceito de transposição, em-si/ para-si do sujeito, é explicado por Duarte (2013). Nele, há a compreensão do desenvolvimento continuado das relações sociais por parte dos seres humanos, em que

superam a sociabilidade espontânea, assumindo a consciência das forças desempenhadas nessas práticas. Portanto, essa mudança no *status quo* do sujeito o tira do individualismo, levando-o a compreender as relações humanas de maneira profunda e fazendo-o se perceber como parte de uma sociedade.

O reflexo estético cria, por um lado, reproduções da realidade nas quais o ser em-si da objetividade é transformado em um ser para-nós do mundo representado na individualidade da obra de arte; por outro lado, na eficácia exercida por tais obras, desperta e se eleva a autoconsciência humana; quando o sujeito receptivo experimenta – da maneira acima referida – uma tal realidade em si, nasce nele um para-si do sujeito, uma autoconsciência, a qual não está separada de maneira hostil do mundo exterior, mas antes significa uma relação mais rica e mais profunda de um mundo externo concebido com riqueza e profundidade, ao homem enquanto membro da sociedade, da classe, da nação, enquanto microcosmos autoconsciente no macrocosmos do desenvolvimento da humanidade. (LUKÁCS, 1970, p. 274-275)

Através da reprodução pensada da realidade, os indivíduos são possibilitados a experimentar o conhecimento e autoconhecimento em relação às práticas sociais, viabilizando sua formação, porque, por clarear o que é naturalizado no cotidiano, o homem alcança maior compreensão sobre as práticas comuns e, assim, de forma consciente, pode escolher perpetuá-las ou modificá-las. Nessa dialética, além de uma mudança em suas práticas, o homem modifica a si mesmo por meio da compreensão sobre a realidade.

A arte, analisada como parte do processo de produção do gênero humano, dá-se a partir do reflexo da sociedade como uma produção ligada à vida social. Entretanto, não como apenas espelho da realidade social, mas como uma forma específica de consciência e análise dessa realidade, concebida por meio de abstrações e reflexões. Entender a arte como o resultado da atividade humana também significa compreendê-la como uma necessidade gerada no processo de desenvolvimento histórico da humanidade, além de entender a importância dessa produção para o homem no desenvolvimento de seu conhecimento crítico de mundo, a formulação e a compreensão do gênero humano.

1.1 CONCEPÇÕES ATRELADAS AO ESTUDO DA ARTE

É recorrente o estudo da arte estar atrelado a múltiplas tendências epistemológicas, as quais são vinculadas a variadas abordagens de aproximação, que procuram compreender como se dá a produção artística, desde sua origem à sua permanência como prática cultural e histórica. Nessas tentativas, é possível perceber uma dificuldade no consenso entre os estudiosos, que remetem seus estudos a posicionamentos filosóficos distintos. Portanto, há de

se distinguir as concepções atreladas ao estudo literário no que concerne ao posicionamento adotado por esta pesquisa.

Na abundância de filósofos e concepções acerca da função da arte e da literatura, destacam-se, por sua influência sobre as pesquisas nesta área, duas vertentes importantes, e excludentes, acerca da compreensão da origem e funcionalidade da arte, materializadas pelos estudos estéticos: a vertente baseada no pensamento idealista – com raízes do idealismo de Platão; e a vertente organizada em torno do pensamento materialista – com raízes no realismo de Aristóteles.

A compreensão idealista da arte, segundo Culler (1999), é aquela que concebe a essência artística enraizada no próprio homem e, a partir de uma necessidade imanente, o homem criaria os objetos artísticos como um afloramento de algo já existente dentro de seu mundo espiritual, transpondo-o para o mundo material. Essa compreensão encontra fundamento em Kant, filósofo idealista que inaugurou a Estética como disciplina filosófica independente.

Para Immanuel Kant, o principal teórico da estética ocidental moderna, a estética é o nome da tentativa de transpor a distância entre o mundo material e espiritual, entre um mundo de forças e magnitudes e um mundo de conceitos. Objetos estéticos, tais como as pinturas ou as obras literárias, com sua combinação de forma sensorial (cores, sons) e conteúdo espiritual (ideias), ilustram a possibilidade de juntar o material e o espiritual. Uma obra literária é um objeto estético porque, com outras funções comunicativas inicialmente postas em parênteses ou suspensas, exorta os leitores a considerar a inter-relação entre forma e conteúdo. Os objetos estéticos, para Kant e outros teóricos, têm ‘uma finalidade sem fim’. Há uma finalidade em sua construção: são feitos de modo que suas partes operem conjuntamente para algum fim. Mas o fim é a própria obra de arte, o prazer na obra ou o prazer ocasionado pela obra, não algum propósito externo. (CULLER, 1999, p. 39-40)

Os autores Wellek e Warren (1942) afirmam que na concepção de Hegel, a literatura não seria uma objetivação da realidade, mas uma expressão das verdades humanas. Essas advinham do próprio homem e, portanto, poderiam vir também das práticas humanas, pois revelariam sua essência. Assim, o seio social poderia ser uma manifestação da essência do homem. Nessa concepção, a arte seria uma expressão da verdade contida no próprio homem; compreensão relativa à imanência artística, em que a arte seria uma parte natural do indivíduo. Na concepção idealista, o prazer estético é originado por questões internas do objeto artístico, o qual é concebido pela forma artística, oriunda da verdade contida no artista. “A literatura não é realmente um reflexo do processo social, mas sim a essência, o resumo e o sumário de toda a história.” (WELLEK e WARREN, 1942, p. 115).

Contudo, o idealismo é combatido por Marx e Engels, que criticam Hegel justamente por atrelar ao pensamento do homem a gênese das criações humanas, entre elas, portanto, as manifestações artísticas.

[...] Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, que se sintetiza em si mesmo, se aprofunda em si mesmo e se move por si mesmo, enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é, para o pensamento, outra coisa que a maneira de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo sob a forma de um concreto pensado. (MARX; ENGELS, 2012, p. 84-85)

Segundo Marx e Engels (2012), que compreendem o ser humano pelo materialismo, a concepção idealista de Hegel sobre o pensamento científico seria uma ilusão, pois o pensamento não produz a realidade, ela se origina do processo histórico-social e, portanto, podemos concluir que todas as formas de objetivações são frutos do mesmo processo. Assim, a arte é produto do trabalho humano, sendo uma forma de objetivação da atividade humana, em que seria originada das relações sociais, fruto da necessidade do indivíduo, oriunda do trabalho, conceito que será explorado no item seguinte deste capítulo. Nessa concepção, a produção artística não imana da essência do indivíduo, mas das necessidades objetivas de seu trabalho.

[...] não partimos do que os homens dizem, representam ou imaginam, nem do homem predicado, pensado, representado ou imaginado para chegar ao homem de carne e osso; para nós, o ponto de partida são os homens realmente ativos e do seu processo de vida real deduzimos também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e suas incidências. Igualmente, as formações nebulosas que se condensam no cérebro dos homens são produtos necessários, algo como sublimações do seu processo material de vida, processo empiricamente registrável e condicionado por premissas materiais [...]. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (MARX e ENGELS, 2012, p. 99)

Para os autores, não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Essa compreensão perpassa todas as produções humanas; logo, a produção artística também é fruto dela. Porém, compreender a arte como oriunda das práticas sociais não consiste em determiná-la por sua função social.

Ao longo da história, segundo Candido (2008), marxistas vulgares, através da concepção objetiva, compreendiam que as produções artísticas estariam ligadas ao meio social na sua estrutura; todavia, seriam analisadas apenas com intuito político e econômico, meramente objetivadas ao estudo sociológico. Essa conduta exerce um criticismo valorativo da arte, baseando-se em “critérios aliterários”, consistindo-se, assim, em uma análise equivocada. (WELLEK e WARREN, 1942, p. 114)

Segundo Candido (2008), a integralidade da obra de arte só pode ser compreendida a partir da dialética entre texto e contexto, que são necessários para o processo interpretativo. Assim, o social não tem sua relação de importância por ser a causa ou o significado da obra, mas por desempenhar papel constituinte da estrutura; portanto, interno da obra. Isso não significa que um leitor que desconheça o contexto histórico de uma obra não possa sofrer seus efeitos estéticos, mas a totalidade da compreensão advém do conhecimento total entre as relações internas e externas dos textos.

É importante lembrar que a Sociologia da literatura não se interessa pelo valor estético das obras de arte, e sim pelo estudo das relações sociais e históricas em que as obras foram concebidas e as denúncias nelas contidas. Embora essas relações façam parte da estrutura da produção artística, seu valor não consiste apenas nessa parte. A arte tem seu valor pelo todo que a compõe, ou seja, seu conteúdo e sua forma.

Justamente por considerarmos a indissociabilidade entre conteúdo e forma, é que utilizamos Lukács (1996) como referência para pensarmos uma estética marxista. Portanto, a concepção por nós adotada é a da experiência estética como um objeto estético, o qual, sendo um reflexo objetivo da realidade, ou seja, oriundo das práticas sociais, leva o indivíduo à catarse⁵ artística, sendo impossível equivalê-la a outras formas de objetivação. Compreendendo essa concepção de arte e literatura é inegável que sua legitimação à função social está em ser uma forma de conhecimento e um meio de o indivíduo se humanizar.

1.2 A ARTE COMO FORMA ESPECÍFICA DE OBJETIVAÇÃO

A arte é uma forma de reflexo da realidade. Essa afirmação encontra fundamento em uma tese basilar do materialismo histórico-dialético, a qual sustenta que a compreensão do mundo exterior é uma forma de reflexo da realidade, ou seja, ainda que o indivíduo não tenha consciência de sua realidade, ela existe independente da clareza do pensamento humano sobre ela, pois a realidade não se origina do pensamento humano, ao contrário, o homem, pela consciência, analisa e compreende a realidade social. Logo, segundo Duarte (2013):

[...] a objetivação é a transferência de atividade dos sujeitos para os objetos. É a transformação da atividade dos sujeitos em propriedade dos objetos. Isso ocorre com objetos materiais, como é o caso da produção de instrumentos, como também com objetos não materiais, como é o caso da linguagem e dos conhecimentos. (p. 65)

⁵ O conceito de catarse será aprofundado no item específico deste capítulo.

Portanto, a criação dos objetos materiais dá-se por meio da ação humana, quando ele, o homem, analisa, toma ciência da realidade e a objetiva. Segundo Lukács (1945), a criação artística é uma forma de reflexo do mundo exterior por meio da consciência humana. Essa compreensão parte da teoria do reflexo, que não é exclusiva da estética marxista, ao contrário, a ideia em si já constituía a estética de Aristóteles.

É claro que uma exposição histórica da evolução das concepções estéticas não cabe nesta introdução. Basta-nos, contudo, recordar de passagem o fato de que muitas estéticas idealistas (como, por exemplo, a de Platão) baseiam-se, a seu modo, nesta teoria. Mais importante, ainda, é a constatação de que quase todos os grandes escritores da literatura mundial escreveram instintivamente (com maior ou menor grau de consciência) segundo tal teoria, e que os esforços deles para esclarecerem a si mesmos os princípios básicos de suas próprias criações encaminharam-se no sentido dessa teoria. (LUKÁCS, 1945, p. 24)

Lukács (1945) afirma que a meta de quase todos os grandes escritores era a reprodução artística da realidade. A obra é uma totalidade que reflete uma parte da realidade, fiel ao real por meio do esforço da reprodução de sua integralidade de uma parte do todo. Entretanto, a reprodução da realidade não é aquela percepção superficial do mundo exterior, mas o desenvolvimento do mais alto nível de consciência, clareza e aprofundamento da captação da vida em sua totalidade.

A verdadeira arte, portanto, sempre se aprofunda na busca daqueles momentos mais essenciais que se acham oculto sob a superfície dos fenômenos, mas não representa esses momentos essenciais de maneira abstrata, ou seja, suprimindo os fenômenos e contrapondo-os à essência; ao contrário, ela apreende exatamente aquele processo dialético vital pelo qual a essência se transforma em fenômeno, se revela no fenômeno, mas figurando ao mesmo tempo o momento no qual o fenômeno manifesta, na sua mobilidade, a sua própria essência. (LUKÁCS, 1945, p. 26)

Nesse viés, o reflexo da realidade objetiva a essência da vida humana e nada tem a ver com uma cópia do cotidiano, uma vez que visa à superação da experiência imediata, que só poderá ser atingida por uma investigação aprofundada. Contudo, a essência humana é apresentada por meio da aparência, que é a arte. Segundo Duarte, a obra de arte constrói uma aparência que releva a essência.

A origem da arte provém da necessidade imanente da prática social gerada pelo trabalho, uma vez que é pelo trabalho que o homem se conecta com a realidade material. Dessa realidade gera-se o conhecimento filosófico, o científico e o artístico, fazendo com que o indivíduo reflita sobre sua condição com o intuito de objetificar seus pensamentos, constatações e emoções. Assim, o homem, pelo trabalho, objetiviza seus pensamentos,

emoções, sensações, etc., a partir da produção artística e por meio dessa objetivação, o indivíduo passa a analisá-la de uma forma “concreta”, despertando sentidos que não seriam percebidos na cotidianidade.

A objetificação é, de fato, um modo de exteriorização insuperável na vida social dos homens. Quando se considera que na práxis tudo é objetificação, principalmente o trabalho, que toda forma humana de expressão, inclusive a linguagem, objetiva os sentimentos e pensamentos humanos, torna-se evidente que lidamos aqui com uma forma universal de intercâmbio dos homens entre si. Enquanto tal, a objetificação não é, por certo, nem boa nem má: o correto é uma objetificação tanto quanto o incorreto; a liberdade tanto quanto a escravidão. Somente quando as formas objetificadas assumem tais funções na sociedade, que colocam a essência do homem em oposição ao seu ser, subjagam, deturpam e desfiguram a essência humana pelo ser social, surge a relação objetivamente social da alienação e, como consequência necessária, todos os sinais subjetivos de alienação interna. (LUKÁCS, 2003, p. 27)

Segundo Lukács (1966, p. 24), a arte é uma forma específica de objetivação humana oriunda da prática social. Essa objetivação é gerada por meio da tentativa do homem de materializar suas sensações, emoções, entre outras subjetividades, que se dão no seio social, a fim de refletir e compreender o mundo e a si mesmo. Assim como as demais formas de objetivação, a arte é um produto da evolução social do homem a partir do trabalho, como a ciência; entretanto, diferindo-se por seu método.

Os produtos do trabalho humano, seja ele material ou não, carregam atividade em estado latente. Isso remete à discussão sobre o processo de apropriação, pois ele é a transformação dessa atividade que está em potência no objeto, em atividade efetiva do sujeito. Se no processo de objetivação a atividade se transfere dos sujeitos para os objetos, no de apropriação ocorre o inverso, ou seja, a atividade acumulada nos objetos e fenômenos culturais transforma-se em atividade do sujeito. (DUARTE, 2013, p. 66)

Em outras palavras, a objetivação humana é a transferência do homem para o objeto, fruto de seu trabalho, que ele internaliza pelo contato com os objetos produzidos por outros homens. Essa dialética permite ao homem experimentar todo o conhecimento historicamente produzido pelos outros homens.

[...] na sociedade a realidade objetiva se torna para o homem a realidade das forças essenciais do homem, a realidade humana e, pois, realidade das suas forças essenciais *próprias*, todos os objetos para ele se tornam *objetivação de si próprio* enquanto objetos que realizam e afirmam a sua individualidade, enquanto objetos *seus* – ou seja, *ele próprio* se torna objeto. (MARX e ENGELS, 2012, p. 135)

Para Lukács (1966), a arte é constituída através do reflexo dialético da realidade objetiva, ou seja, produzida pela relação dialética entre realidade e consciência humana, sendo

necessária na vida do homem, uma vez que seus sentidos práticos são limitados na cotidianidade.

O valor, para a formação humana das grandes obras de arte e da literatura reside justamente no fato de que elas preservam e sintetizam a experiência histórica do gênero humano e por meio delas o indivíduo pode vivenciar essa experiência como se fosse a sua própria vida. Por meio de um personagem literário o indivíduo entra em contato com a síntese de muitas personalidades. (DUARTE, 2013, p. 66)

Assim, “a objetivação da essência humana, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista prático, é necessária tanto para tornar humanos os sentidos do homem como para criar um sentido humano adequado à inteira riqueza da essência humana e natural” (LUKÁCS, 1966, p. 16). Na concepção materialista, nada é imanente ou natural, nem mesmo seus sentidos que gozam da boa música ou da percepção da beleza, tudo é construído a partir das relações sociais.

Vigotski, no campo psicológico, analisa a arte como uma técnica criada pelo ser humano para dar uma existência social objetiva aos sentimentos. Assim, os indivíduos poderiam se relacionar com seus sentimentos/pensamentos em forma de objetos, como algo exterior que, por meio da catarse, é interiorizado.

O social existe até mesmo onde há apenas um homem e as suas emoções individuais. Por isso, quando a arte realiza a catarse e arrasta para esse fogo purificador as comoções mais íntimas e mais vitalmente importantes de uma alma individual, o seu efeito é um efeito social. A questão não se dá da maneira como representa a teoria do contágio, segundo a qual o sentimento que nasce em um indivíduo contagia a todos, torna-se social; ocorre exatamente o contrário. A refundição das emoções fora de nós realiza-se por força de um sentimento que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado nos objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade. A peculiaridade essencialíssima do homem, diferentemente do animal, consiste em que ele introduz e separa de seu corpo tanto o dispositivo da técnica quanto o dispositivo do conhecimento científico, que se tornaram instrumentos da sociedade. De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social. (VIGOTSKI, 1999, p. 315)

A arte é uma importante formulação para a compreensão dos fenômenos ainda não vivenciados ou percebidos pelo indivíduo, além de ser um viabilizador do contato do homem consigo mesmo através do sentimento objetivado. A literatura, especificamente, segundo Candido, é a objetivação da realidade por meio da linguagem. Assim, como uma forma artística, nela é possível se apoderar da realidade através do ilusório e, por meio dessa manipulação, o indivíduo reflete a realidade de forma pensada.

A arte, e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade. (CANDIDO, 1972, p. 53)

Segundo Candido, a literatura é uma criação humana na tentativa de objetificar suas emoções pela manipulação técnica. Desse modo, com essa objetivação, o homem entra em contato com seus próprios sentimentos; entretanto, exteriorizados. Além disso, a literatura permite ao homem viver dramas da humanidade de todas as épocas, tanto no passado quanto a projeção do futuro.

É, portanto, possível concluir que a arte exerce parte fundamental para o processo de objetivação humana, podendo contribuir de modo eficaz para a sua humanização, uma vez que “a arte sistematiza um campo inteiramente específico do psiquismo do homem social – precisamente o campo do seu sentimento”. (VIGOTSKI, 1999, p. 12)

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ele nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade. (CANDIDO, 2011, p. 188)

A função da literatura está ligada a construção da humanização no indivíduo; ela concebe significados, manifesta concepções e emoções dos seres individuais e coletivos e é, sem dúvida, uma forma de reflexo da realidade. Segundo Candido (2011), seu papel humanizador manifesta o que o indivíduo é e molda o que ele pode ser com o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

A compreensão da arte como parte essencial no processo de objetivação humana encontra fundamentos com as produções de autores marxistas, nas quais encontra sua gênese histórica a partir da vida cotidiana e sua diferenciação progressiva de outras formas de reflexo da realidade, principalmente o reflexo científico. Para Lukács (1972), a arte supera a cotidianidade pela reelaboração dos acontecimentos da vida, dando-lhes uma nova configuração.

Numa concepção marxista, o papel histórico e social é ativo no sujeito, em que, através da relação dialética, pode superar o pensamento cotidiano e levar o indivíduo e

experenciar os acontecimentos suspensos e nítidos a fim de refletir sua condição e alcançar uma ascensão intelectual e uma visão crítica a respeito de suas ações e as de seu entorno.

Somente através da riqueza objetivamente desenvolvida do ser essencial do homem se cultiva ou nasce a riqueza da sensibilidade subjetiva humana (o ouvido musical, o olho que descobre a beleza da forma; em síntese, os sentidos capazes de gozos humanos, sentidos que se afirmam como forças essenciais do homem). Porque não somente os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais – os sentidos práticos (vontade, amor, etc.) –, numa palavra, o sentido humano – a humanidade dos sentidos – se constitui pela existência do seu objeto, pela existência da natureza humanizadora. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até nossos dias. (MARX; ENGELS, 2012, p. 135)

Por proporcionar ao homem a vivência de fatos que nunca ocorreram como se tivesse vivenciando, a literatura, pelo processo de internalização, pode viabilizar o contato do homem com novas experiências; sendo assim, é possível que o indivíduo ascenda seu conhecimento por essas relações vivenciadas indiretamente e, ainda, repense suas formas de vida por meio do contato com o novo.

Como se trata não só de imitar uma ação em conjunto, mas também de imitar fatos capazes de suscitar o terror e a compaixão, e estas emoções nascem principalmente... (e mais ainda) quando os fatos se encadeiam contra nossa experiência, pois desse modo provocam maior admiração do que sendo devidos ao acaso e à fortuna. (ARISTÓTELES, 2001, p. 15)

Segundo Candido (2008, p. 31), a arte é mais que transmissão de noções e conceitos; ela é uma comunicação expressiva profundamente radicada no artista. Assim, pela internalização da realidade, o poeta reflete a sociedade; porém, por meio de uma produção concebida da realidade, mas transformada por sua formulação. Portanto, é possível perceber mais nitidamente as ações e comportamentos presentes na realidade, porém, muitas vezes, não são notadas pela cotidianidade. Nessa relação, é possível despertar um aguçamento na percepção do leitor, levando-o a um nível elevado de compreensão das relações sociais. A essa relação de suspensão da cotidianidade e ascensão intelectual, a corrente marxista compreende como momento da catarse, assunto que será abordado no próximo subitem.

1.3 EFEITO CATÁRTICO NA ARTE

A arte, forma específica de objetivação da realidade, provoca a Catarse, que é estudada por vários autores e, em suma, tem sua concepção atrelada à ascensão da consciência. Esse

conceito está vinculado às concepções de Aristóteles e teve sua origem na Antiguidade. Sua constituição oriunda da tentativa do filósofo em explicar o efeito da tragédia.

O conceito de *Catarse* surgiu, na cultura ocidental, na Antiguidade. Em alguns textos gregos, ele aparece com o sentido fundamental de limpeza, purificação, purgação ou depuração. Dentre os filósofos dessa época que escreveram sobre a *Catarse*, está Aristóteles que, a fim de definir o conceito de tragédia, refere-se à *Catarse*, para examinar o efeito da tragédia sobre o espectador. Sua definição de *Catarse* constitui a matriz sobre a qual se desenvolveram muitos estudos posteriores sobre esse conceito, aparecendo no texto aristotélico intitulado como ‘*Poética*’, que data de aproximadamente 350 a.C. (CHISTÉ, 2015, p. 48)

Em sua obra “*Poética*” (2001), Aristóteles evidencia alguns conceitos-chave, em que a *catarse* seria parte própria da obra literária mediante à criação de situações humanas fortes e comoventes para promover uma espécie de purificação racional das emoções. Assim, na vivência da tragédia, o indivíduo, através do processo de identificação ou rejeição, era levado a uma experiência única, em que os sentimentos suscitados eram desde o compadecimento à revolta, “sentir libertação ou alívio. Deu-se-lhe um foco às suas emoções, deixando-o com ‘calma de espírito’ no fim daquela experiência estética”. (WALLEK; WARREN, 1942, p. 41)

A tragédia é a imitação de uma ação importante e completa, de certa extensão; deve ser composta num estilo tornado agradável pelo emprego separado de cada uma de suas formas; na tragédia, a ação é apresentada, não com a ajuda de uma narrativa, mas por atores. Suscitando a compaixão e o terror, a tragédia tem por efeito obter a purgação dessas emoções. (ARISTÓTELES, 2001, p. 8)

Segundo Chisté (2015), baseada em Eudoro de Souza, a purgação seria a purificação das emoções, ou seja, o conceito de *catarse* estética. “O prazer estético, então, seria uma consequência da participação emocional dos espectadores, ao se identificarem com os protagonistas do drama, sentindo por eles piedade.” (CHISTÉ, 2015, p. 49). O filósofo compreende que a purificação das emoções, eleva a percepção do homem e, pela identificação, ele alcançaria a *catarse*.

Muitos teóricos ocuparam-se em interpretar e ampliar o conceito de *catarse* criado por Aristóteles. Assim, na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, a *catarse* recebe uma dimensão específica. Segundo Saviani (2015, p. 169), *catarse* é o momento de ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social. O autor compreende essa formulação, por suas palavras, a partir dos pensamentos de Gramsci em que considera o significado de *catarse* como a passagem do momento econômico-corporativo para o momento ético-político, ou a assimilação da estrutura em superestrutura na consciência dos homens.

[...] o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. (SAVIANI, 2009, p. 64)

Historicamente, a compreensão do conceito de catarse foi sendo repensada pelos filósofos na tentativa de aproximação da reação estética à ascensão gerada pela catarse. Em que, no campo psicológico, Vigotski (1999) procurou desenvolver uma teoria que explicasse os aspectos biológicos e sociais que envolvem a reação estética. No anseio de compreender as demandas artísticas e o efeito proporcionado pelas artes no indivíduo, estabelece uma série de formulações a fim de alcançar uma definição que abarcasse o efeito catártico na arte.

Entendemos, com Lessing, a catarse como o efeito moral da tragédia, a ‘conversão’ das paixões em inclinações virtuosas ou, com E. Müller, como passagem do desprezo para o prazer, e assim temos a interpretação de Bernays, segundo quem essa palavra significa cura e purificação no sentido médico, ou a opinião de Zeller, para quem a catarse representa uma tranquilização da emoção. Seja como for, tudo isso traduzirá, da forma mais incompleta possível, o sentido que queremos atribuir a essa palavra. (VIGOTSKI, p. 270)

Sendo assim, para ele, toda obra de arte:

encerra forçosamente uma contradição emocional, suscita séries de sentimentos opostos entre si e provoca seu curto-circuito e destruição. A isto podemos chamar o verdadeiro efeito da obra de arte e com isto nos aproximamos em cheio do conceito de catarse, que Aristóteles tomou como base da explicação da tragédia e mencionou reiteradamente a respeito de outras obras. (VIGOTSKI, 1999, p. 269)

Para Vigotski, a catarse consistiria na relação dialética que resulta na emoção; logo, a reação estética, que, em suas palavras: [...] “encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito” (1999, p. 270-271).

Lukács, por sua vez, tenta estabelecer relações entre as formas estéticas e suas reações, partindo da realidade objetiva que se dá na cotidianidade, a qual é entendida por Heller (1977) como o conjunto de atividades que são reproduzidas na sociedade independentemente da consciência sobre elas.

São atividades voltadas diretamente para a reprodução do indivíduo, por meio das quais, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, reproduzidas por seres humanos, sem que, necessariamente, eles mantenham uma relação consciente com essas atividades e com o processo de sua produção. São, por exemplo, constituídas pelos objetos, pela linguagem e pelos usos e costumes, ou seja, os homens produzem a linguagem, os objetos, os usos e costumes de uma forma ‘natural’, ‘espontânea’, por meio de processos que não exigem a reflexão sobre a

origem e sobre o significado dessas produções. Segundo Heller, esse significado é dado naturalmente pelo contexto social. (CHISTÉ, 2015, p. 48)

Segundo Lukács, é na vida cotidiana, através do reflexo, como vimos no item anterior, que se originam a filosofia, a ciência e a arte. Por meio de um reflexo específico, a arte ultrapassa as relações cotidianas, porque, sendo uma estrutura com formas e regras, o cotidiano é purificado, e o receptor consegue enxergar mais nitidamente suas próprias ações. Ou seja, o encontro com a obra de arte proporciona ao indivíduo um reconhecimento da essência que constitui o gênero humano, posto que, com a elevação das relações cotidianas, o artista concentra sua atenção nos fatos de uma forma a adentrar em suas complexidades e, quando o receptor se encontra nessa dialética, é levado a uma compreensão profunda de si e do mundo.

Nas palavras do próprio autor:

Em sua concepção mais geral, a catarse significa, portanto, um fenômeno ou um grupo de fenômenos refigurados, preservando sua verdade vital, em que crescem acima do nível atingível na vida cotidiana. Essa elevação, facilitada pela mimese estética, acima do normalmente acessível, está atrelada à consciência que é, no entanto, apenas o complemento extremo de determinadas possibilidades humanas e não o jogo charlatanesco uma 'salvação' em qualquer significado. A catarse consiste precisamente em que homem confirme a essência da própria vida, precisamente devido ao fato de vê-la em um espelho que move, que envergonha por sua grandeza, que mostra a fragmentação, o fracasso, a incapacidade de conformidade que tem a própria existência normal. A catarse é a experiência da realidade da vida humana, que em comparação com a realidade da vida cotidiana no efeito do trabalho produz uma purificação das paixões que depois da obra se transforma em ética. (LUKÁCS, 1966, p. 76, tradução nossa)

Lukács (1966) evidencia que a elevação do cotidiano penetra a vida do indivíduo, o qual contempla o mundo de uma forma não vista no dia a dia; assim, são percebidos comportamentos, ações e pensamentos, porém de forma refigurada, transformada. Portanto, é nessa relação que a arte leva o homem à catarse, momento em que se realiza a transformação do homem natural, difundido na cotidianidade, podendo desenvolver sua capacidade de se relacionar com as novas formas objetivas. A catarse opera de maneira direta nas ações do homem, repercutindo na vida do indivíduo, uma vez que a experiência com a realidade possibilita a superação da fragmentação da vida social, produzindo uma elevação da cotidianidade, porém sem perder a relação com a realidade; entretanto, viabilizando uma compreensão ao retornar à vida de maneira esclarecida.

A mera comunicação de um conteúdo, por carregada que seja emotivamente, sem que se exerça o papel mediador e evocador da forma, continua a ser transmissão de

um conteúdo vital, a qual, naturalmente, pode suscitar, como na vida, emoções, ideias, etc., mas sem a duplicidade específica do estético: esta duplicidade é uma ascensão acima da vida cotidiana e uma separação desta, que não perde, todavia, o contato com a realidade; o que temos chamado o caráter mundanal das obras de arte consiste precisamente em tal confrontação do sujeito receptor com a essência da própria realidade, a qual, por isso, não pode ser a própria vida imediata, mas ‘somente’ seu reflexo estético. (LUKÁCS, 1966, p. 492-493).

Segundo Duarte (2013), é pela suspensão da realidade cotidiana que o indivíduo supera o imediatismo, tratando-se de um fortalecimento de um vínculo consciente entre as ações do indivíduo e as questões essenciais que se colocam ao gênero humano.

A catarse opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana. Por meio dessa momentânea suspensão da vida cotidiana, a arte exerce um efeito formativo sobre o indivíduo, efeito esse que terá suas repercussões na vida do indivíduo, mas tais repercussões não ocorrem de maneira direta e imediata, havendo entre elas e a catarse estética uma complexa trama de mediações que torna impossível definir-se a priori as consequências, para a vida de um determinado indivíduo, do processo de recepção de uma determinada obra de arte. A compreensão do caráter formativo da obra de arte requer, segundo a perspectiva lukacsiana, a superação de duas concepções igualmente equivocadas: a do caráter absolutamente desinteressado da vivência artística e a do utilitarismo dessa vivência. (DUARTE, 2007, p. 06)

Portanto, partindo desse referencial teórico, é possível concluir que o contato com a arte possibilita uma reflexão sobre o mundo, faz com que o homem repense seu cotidiano e se torne inteiro na cotidianidade.

Como resultado, a reação estética se reduz à catarse, experimentamos uma complexa descarga de sentimentos, a sua transformação mútua, e em vez de emoções angustiantes suscitadas pelo conteúdo da narrativa temos diante de nós a sensação elevada e clarificadora de leve alento. (VIGOTSKI, 1999, p. 271)

É possível depreender que essa dialética possibilita a humanização do indivíduo. Uma vez que age como um suspensor da realidade, a arte possibilita ao homem entrar em contato com suas próprias práticas objetivadas, podendo viabilizar a reflexão a respeito de si e do mundo. Dessa forma, a arte possui aspectos formativos, que serão abordados no item que segue.

1.4 ASPECTOS FORMATIVOS DA ARTE – ARTE COMO EXPEDIENTE SIMBÓLICO CONTRA A ALIENAÇÃO

A compreensão da arte como parte essencial no processo de objetivação humana

encontra fundamentos através das produções de autores marxistas. Segundo Lukács (1972, p. 491-525), a arte supera a cotidianidade pela reelaboração dos acontecimentos da vida, dando-lhes uma nova configuração, aproximando o indivíduo da sua realidade de forma pensada e elevada. Sendo uma forma de objetivação humana, a literatura, por meio do reflexo da realidade social, possui aspectos formativos, podendo contribuir para a ascensão do intelecto humano e, conseqüentemente, humanizar.

Quando um indivíduo, qualquer que seja, expõe sua percepção do mundo (aquilo que lhe é dado com exclusividade, aquilo que ele recebe em seu mais profundo íntimo) para compartilhar com todos os demais, ele alcança uma outra e maior dimensão humana, isto é, sua verdadeira humanidade. Esta será plenamente igualada por aquele que o receber (como leitor/ouvinte) em estado de profunda compreensão. Estamos assim afirmando que a arte, de um modo geral e, particularmente a literatura, quando bem compartilhada, pode nos humanizar, nos re-humanizar, dimensionar e redimensionar o mundo e os seres humanos. (PAULA, 2011, p. 19)

A percepção profunda da sociedade modifica o indivíduo. A literatura tem sua função ligada a construção da humanização, porque, por ser uma forma de reflexo da realidade, proporciona o exercício da reflexão dos acontecimentos cotidianos e dos fatos históricos. Entretanto, como acompanharemos no terceiro capítulo desta dissertação, a BNCC apresenta a literatura com função pragmática, que pouco dialoga com essa construção da humanização. O papel humanizador da arte valida-se na aquisição do saber, no afinamento das emoções e do senso da beleza, na capacidade de penetrar nos problemas da vida e compreender a complexidade do mundo e dos seres.

A literatura é uma instituição social que utiliza, como meio de expressão específico, a linguagem – que é criação social. Processos literários tão tradicionais como o simbolismo e o metro – são, por natureza, sociais. Constituem convenções e normas que só podiam ter surgido em sociedade. Acresce que a literatura representa a vida e a vida é, em larga medida, uma realidade social, não obstante o mundo da Natureza e o mundo interior ou subjetivo do indivíduo terem sido, também, objeto de imitação literária. (WELLEK; WARREN, 1942, p. 113)

De acordo com Wellek e Warren (1942), a literatura representa a vida; logo, a vida em sociedade; portanto, a arte supre as necessidades do homem pela representação do mundo como objeto de sua criação, tornando-se indispensável para o ser humano. O contato com as produções artísticas e o conhecimento da arte é uma forma de apropriar-se dos bens culturais produzidos pelo próprio homem e, a partir desse contato, o indivíduo pode penetrar as questões sociais, tanto as internalizadas quanto as exteriores, contribuindo para a lapidação da sua personalidade e o afinamento do olhar para questões sociais.

Desde as tarefas modeladoras, contidas nas epopeias, nas narrativas míticas e tribais orais e posteriormente escritas; nas histórias infantis dos contos maravilhosos e das lendas carregadas de seres elementais, toda a trajetória humana está preservada e vem sendo vinculada através de centenas de gerações. Nada é equivalente à arte e à literatura nesse processo de portar e transferir às gerações posteriores a essência do humano. (PAULA, 2011, p. 34)

Através das realidades apresentadas pelos autores, o homem pode alcançar a formação do gênero humano. Um ótimo exemplo da função da literatura para a emancipação é o livro “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, que apresenta a grande miséria do nordeste brasileiro devastado pela seca. O autor narra a fome em seu aspecto tão extremo, em que Sinhá Vitória, personagem da narrativa, beija sua cadela e se aproveita do beijo para lambe o sangue no focinho do animal, tamanho é o seu desespero. Essa realidade, sem dúvida, é a mesma de muitas pessoas; mas, certamente, grande parte dos leitores de Graciliano não vivenciaram essa experiência. Contudo, é provável que, ao ler todos os acontecimentos que se sucederam a esta família, o leitor seja confrontado a refletir sobre suas próprias condições e as que o cercam, transformando-as.

Aspecto importante da arte literária evidencia-se na possibilidade do desenvolvimento do senso crítico do ser humano no aguçamento da percepção dos fatos narrados. O leitor não é um mero telespectador das afirmações dos autores, mas é ele quem valida, ou não, o comportamento das personagens, quem determina a necessidade ou os equívocos das ações vividas. Não são as histórias que determinam a positividade ou negatividade dos fatos; mas, por meio das ações, o leitor coloca-se favorável ou crítico aos acontecimentos.

Ressalta-se também que há muitas experiências que o homem não pode vivenciar. Muitas delas por não condizerem com a ética social, outras por medo do julgamento da sociedade, além daquelas que as condições materiais não permitem. Essas impossibilidades geram uma incompletude no homem, que pode ser satisfeita pela vivência artística. Assim, a literatura proporciona uma sensação de completude, em que lhe permite viver todas as experiências que suas limitações lhe impõem.

Toda e qualquer experiência com a arte traz a sensação de completude; é alguém que realiza, por nós, aquilo que nossas limitações pessoais não permitem. Portanto, precisamos da arte! Porém, a verdadeira necessidade da arte está em nosso processo de evolução da consciência de ser humano, o reconhecimento da existência da consciência. [...] Muitos pensadores, como Platão e Aristóteles, e depois deles uma centena de teóricos, têm manifestado a opinião de que a arte é o melhor vínculo para a utilização do ser, e o resultado final deve ser a transformação da sociedade. (PAULA, 2011, p. 30)

Nesta perspectiva, a leitura literária além de proporcionar a vivência de dramas que não são “próprios” do leitor, contribui para o seu enriquecimento intelectual e cultural, viabilizando a evolução da consciência humana. Humaniza porque possibilita a vivência dialética dos problemas. “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” (CANDIDO, 2011, p. 177). Por meio dessa vivência, a literatura transforma os seres a partir do confronto com a realidade, uma vez que permite possibilidades múltiplas e, muitas vezes, incoerentes. Desse modo, proporciona ao indivíduo a inserção nos problemas sociais de forma crítica e com suas próprias concepções do meio em que está inserido.

Todos, indiscutivelmente, já tivemos a experiência de nos sentir completamente diferentes após a leitura de um determinado texto, tal como um romance, um conto, um poema, um filme ou, como às vezes acontece, uma única frase. Podemos passar horas ou dias inteiros com o conteúdo de uma mensagem que nos tenha sido extremamente significativa na memória e há textos, diferenciados, que podem nos acompanhar pela vida toda; são os inesquecíveis. São aqueles que modelaram e modelam nosso espírito, como ninguém ou nenhuma situação poderá jamais fazê-lo. (PAULA, 2011, p. 34)

Segundo Paula (2011), é muito comum que o leitor não passe ileso à leitura literária, uma vez que determinados textos conseguem penetrar os indivíduos e modificá-los. Essa modificação dá-se pela forma com que a literatura ensina, na qual o próprio indivíduo imerge na realidade narrada e se confronta com os acontecimentos. Assim, diferentemente da exortação por terceiros, o livro se relaciona diretamente com o indivíduo e, ele próprio, o leitor, reflete suas práticas, podendo transformá-las pela autocrítica.

Candido (2011, p. 122) ressalta que a literatura é “um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual”. Nesse contexto, a literatura está relacionada, dentre outros objetivos, à denúncia dos problemas presentes na sociedade. Evidencia-se, desse modo, a arte literária como ferramenta de emancipação dos indivíduos, que os permitem pensarem por si, refletindo sobre as injustiças sociais a fim de igualar suas realidades.

A arte, como visto, possui aspectos formativos ligados à humanização do indivíduo. Todavia, é também uma importante ferramenta para o desmascaramento da realidade alienada presente na cotidianidade, uma vez que exerce expediente simbólico contra a alienação; realidade provocada pela sociedade capitalista, em que, segundo Duarte (2009), o trabalho humano se transforma em mercadoria e, conseqüentemente, há uma alienação do produto, no

qual o homem não se identifica com o resultado do seu trabalho. Marx definiria isto como fetichismo da mercadoria:

[...] Assim, no mundo das mercadorias, acontece com os produtos da mão humana. Isso eu chamo o fetichismo que adere aos produtos do trabalho, tão logo são produzidos como mercadorias, e que, por isso, é inseparável de mercadorias. Esse caráter fetichista do mundo das mercadorias provém, como a análise precedente já demonstrou, do caráter social peculiar do trabalho que produz mercadorias. (MARX, 1983, p. 71)

Segundo Duarte (2009), o caráter fetichista da consciência cotidiana em nossa sociedade decorre, portanto, do fato de que a atividade humana fundamental, que é o trabalho, assume a forma peculiar de atividade produtora de mercadorias. Assim, as formas de produção do trabalho da atualidade provocam a alienação, que tem sua superação na mudança dos meios de produção. Ainda segundo o autor, uma vez que a mediação entre o homem e o produto do seu trabalho é o dinheiro, o fetichismo se estabelece nas relações sociais. Essa relação origina a substituição do homem por aquilo que ele pode adquirir, que é o produto de seu trabalho. Contudo, eles não podem ser adquiridos por todos.

Na sociedade capitalista, o dinheiro é o representante universal da riqueza material e não material e, por essa razão, é a mediação universal nas relações entre os indivíduos. Qualquer abordagem sobre a sociabilidade contemporânea que ignore ou secundarize esse fato estará condenada a permanecer na superfície, nas aparências e nas contingências. O fato de a mediação decisiva na sociabilidade capitalista ser o dinheiro tem seu correlato na universalização do fetichismo nas relações entre os indivíduos e a realidade social. (DUARTE, 2009, p. 465)

As relações de trabalho – mercadoria – dinheiro na sociedade capitalista fomenta, baseado em Duarte (2004), um campo desfavorável para a apropriação da cultura material e intelectual constituída, o que deveria ser de apropriação de todos, uma vez que são produzidos coletivamente; portanto, patrimônio de todos os homens. Segundo Lukács (1965), numa sociedade capitalista, o desenvolvimento da arte e da literatura é desfavorável; entretanto, tem caráter instrumentalizador, em que se torna um meio de desmascaramento social pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, e mutilação espiritual.

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. (CANDIDO, 2011, p. 177).

Empenha-se em evidenciar que a literatura é uma ferramenta esclarecedora, que contribui para o questionamento das reproduções sociais por parte do indivíduo de forma crítica e ativa. A partir dessa compreensão, a literatura é abordada em seu caráter humanista, que concebe a natureza humana e sua essência, contribuindo para a percepção dos desvios à integridade do homem.

O estudo apaixonado da natureza *humana* do homem – faz parte da essência de toda literatura e de toda arte autêntica; daí que toda boa arte e toda boa literatura sejam humanistas, não só ao estudarem apaixonadamente o homem e a verdadeira essência de sua natureza humana, mas, também, por defenderem apaixonadamente a integridade *humana* do homem contra todas as tendências que a atacam, a envilecem e a adulteram. (LUKÁCS, 1965, p. 21)

Através das concepções humanistas, é possível que a literatura exponha e ataque toda a corrupção à integridade humana pela sociedade capitalista; entretanto, é importante ressaltar que, em uma sociedade de oportunidades desiguais, o conhecimento clássico e erudito é suprimido das camadas ditas inferiores. Segundo Lukács (1965), o desenvolvimento da literatura e da arte é desfavorável nesse sistema de produção.

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a literatura de Machado de Assis ou Mário de Andrade [...]. Para que a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos, é preciso que a organização da sociedade seja feita de maneira a garantir uma distribuição equitativa dos bens. (CANDIDO, 2011, p. 188 – 189)

Os bens culturais devem perpassar por todas as camadas da sociedade, não negando o alcance do indivíduo aos conhecimentos universais; principalmente, baseando-se por sua condição social. Dessa forma, a literatura clássica deve ser acessível para todos a fim de que ultrapassem o conhecimento cotidiano e possam compreender a alienação, à qual, na maioria das vezes, está submetido. Todavia, a atual visão racionalista e preconceituosa que a sociedade capitalista prega na educação escolar e, conseqüentemente, na literatura, evidencia-se na segregação dos conteúdos escolares. Situação em que o discurso das grandes mídias e até de profissionais da área tende a ressaltar o caráter social da escola – no sentido de ações sociais beneficentes – e, portanto, suprimindo os conteúdos por atividades extras, como ensinamentos técnicos e ações voluntárias.

As concepções que ofuscam o conhecimento científico, filosófico e artístico da escola pautam-se na falsa ideia de ajuda ao próximo, de que as escolas públicas, principalmente em áreas marginalizadas, precisam de “mais” do que conteúdos escolares. Enfatizam que a

realidade social não muda se os professores não forem ativos em promover um lugar de acolhimento, facilitando a compreensão da escola como uma continuação de concepção familiar, mas que possibilitará a inserção no mercado de trabalho.

Os motivos do declínio do ensino literário, nesses países, diferentemente do que ocorre nos países americanos, não são ideológicos, mas pragmáticos. No contexto de Estados enfraquecidos e economia neoliberal, vê-se a tendência de substituir as humanidades em geral por disciplinas mais técnicas, profissionalizantes, em uma só palavra, mais úteis à consolidação da Comunidade Europeia. A desejada ligação direta das universidades com as empresas dispensaria, pouco a pouco, essas disciplinas inúteis. (LAJOLO, 2008, p. 15)

Nesse contexto, a escola pública é altamente precarizada pelo rebaixamento de nível e de exigências de ensino, justificado por uma suposta preocupação com as condições do aluno. Segundo Saviani (2011), a educação deveria se ocupar da transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos já produzidos historicamente pela humanidade. Contudo, na atualidade, há um esvaziamento nos conteúdos devido ao relativismo epistemológico adotado por algumas pedagogias relativistas.

Quando Saviani define que se trata da identificação das formas já alcançadas historicamente pelo conhecimento, coloca-se já de partida uma perspectiva que vai em direção oposta à do relativismo epistemológico e cultural que, segundo Duarte (2010) caracteriza as pedagogias hegemônicas da atualidade. (DUARTE, et al, 2012, p. 3.955)

A escola deveria proporcionar o ensino literário, em que o indivíduo tivesse acesso ao erudito, ao clássico, aos conhecimentos mais complexos já desenvolvidos, explorando suas potencialidades, além de se humanizar por meio dele e compreender as relações sociais, alcançando, assim, a emancipação da alienação existente no sistema de produção capitalista.

2. A ARTE LITERÁRIA E SEU ENSINO

2.1. A LITERATURA

Em “Memórias do subsolo”, Dostoiévski discute os paradoxos da existência humana e o que a impulsiona. Ele questiona, a partir da soma básica de dois e dois, as relações da razão e do desejo nos indivíduos. O autor ressalta que a razão pauta muitas ações do homem, mas não a totalidade delas. O ser humano agiria também segundo a uma necessidade ilógica de satisfazer desejos que, em algumas vezes, sua própria consciência condenaria. Daí, em seu raciocínio, o homem necessitaria de se satisfazer em plenitude não somente das coisas lógicas e racionais, mas também dos desejos absurdos e contraditórios.

Pensai no seguinte: a razão, meus senhores, é coisa boa, não há dúvida, mas razão é só razão e satisfaz apenas a capacidade racional do homem, enquanto o ato de querer constitui a manifestação de toda a vida, isto é, de toda a vida humana, com a razão e com todo o coçar-se. E, embora a nossa vida, nessa manifestação, resulte muitas vezes em algo bem ignóbil, é sempre a vida e não apenas a extração de uma raiz quadrada. Eu, por exemplo, quero viver muito naturalmente, para satisfazer toda a minha capacidade vital, e não apenas a minha capacidade racional, isto é, algo como a vigésima parte da minha capacidade de viver. (DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 41)

Em nossa interpretação, a razão pautaria as necessidades que asseguram a sobrevivência humana, ou seja, sua vida física. Todavia, podemos citar a compreensão de Candido (2011) em relação à valoração dos bens, em que ele se vale do pensamento do sociólogo Louis-Joseph Lebret. Na perspectiva de Lebret, segundo Candido, o valor de uma coisa depende, em grande parte, da necessidade relativa que temos dela. São bens incompressíveis, não apenas os que assegurem sobrevivência física em níveis decentes, mas também os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis, certamente, a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão, etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer. Candido (2011) vai além e questiona por que não à arte e à literatura.

Antonio Candido, em “O direito à literatura”, afirma que todo indivíduo tem direito aos bens coletivos; ele defendeu a tese de que a literatura é um direito de todos, pois se satisfazer em plenitude é uma necessidade humana. Candido afirma que é comum compreendermos que um homem que não se alimenta morre. Mas, acaso, alguém que não leia um livro clássico pode acometer-se de um mal tão severo? As necessidades que asseguram a

sobrevivência do corpo são facilmente compreendidas, mas aquelas que satisfazem os desejos humanos são tidas normalmente como superficiais e desnecessárias.

Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça. E não por mal, mas somente porque quando arrolam os seus direitos não estendem todos eles ao semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 174)

Nessa perspectiva, é possível inferir que a relação de plenitude dita por Dostoiévski seria, na verdade, o que Candido fala, citando o sociólogo Lebet, sobre os bens compressíveis e incompressíveis, os quais são bens sociais que têm valor atrelado à necessidade que temos de algo e importa-nos que se fazem necessários para a formação do homem. Além disso, constituem-se parte da produção não material⁶ do homem e, portanto, essencial para sua própria formação.

De fato, a produção não material, isto é, a produção espiritual, não é outra coisa senão a forma pela qual o homem apreende o mundo, expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras. Eis por que se pode falar de diferentes tipos de saber ou de conhecimento, tais como: conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico. (SAVIANI, 2011, p. 7)

Assim, começamos por distinguir a literatura das demais criações do homem por se fazer um direito a ser satisfeito em sua plenitude; portanto, sendo dever da escola o ensinar, porque é uma arte, possui estrutura e conceitos, os quais a definem. Podemos, portanto, concluir que a literatura é um direito e uma necessidade, não por suprir as necessidades ditas físicas do homem; dessa forma, muitas vezes, é relegada ao campo de necessidades supérfluas. Contudo, compreendemos que o homem não vive para suprir apenas as necessidades emergenciais ou cotidianas. Para tanto, citamos a analogia de Dostoiévski, em que, segundo o autor, um galinheiro que serve para nos abrigar da chuva, ou seja, suprir as necessidades imediatas é importante, mas o imediatismo não torna o galinheiro em palácio. Sendo assim, as necessidades cotidianas do homem – como abrigar-se da chuva – não contempla toda a sua vida. Portanto, o conhecimento clássico se torna uma necessidade, porque o homem não vive para não se molhar, mas para suprir seu desejo de viver.

⁶ A produção material e não material do trabalho é compreendida pela perspectiva de Saviani, baseada no pensamento marxista. Abordaremos neste capítulo, no item Pedagogia Histórico-Crítica e Literatura, sua concepção e relação com a compreensão do ato educativo do professor de literatura.

Pensai no seguinte: se, no lugar do palácio, existir um galinheiro, e se começar a chover, talvez eu trepe no galinheiro, a fim de não me molhar; mas, assim mesmo, não tomarei o galinheiro por um palácio, por gratidão, pelo fato de me ter protegido da chuva. Estais rindo. Dizeis até que, neste caso, galinheiro e palácio são a mesma coisa. Sim, respondo, se fosse preciso viver unicamente para não se molhar. (DOSTOIÉVSKI, 2009, p. 49)

Como explicado no capítulo anterior, compreendemos a literatura como oriunda das práticas sociais e, portanto, necessária para a formação do gênero humano. Cabe-nos agora concebermos suas especificidades, apresentando suas características e definições, uma vez que essa arte se difere das demais por, entre outras coisas, ter a palavra como matéria-prima. Entretanto, esse fato acarreta a falsa compreensão de que é o alto nível de complexidade ou padronização de um texto que o define como sendo literário. Daí é possível chegarmos a problemas em suas concepções, uma vez que esse entendimento limitado não abarca todas as especificidades do conhecimento artístico sobre literatura. Portanto, apresentaremos, neste item, sua definição e características a fim de que possamos apontar o que defendemos sobre seu ensino.

A definição de literatura envolve profunda discussão dos problemas para sua conceituação imediata, ou seja, é difícil encontrarmos uma resposta simplista do que seja literatura. Entretanto, há o consenso, entre os literatos, de meios para discernir algo como sendo ou não literatura, baseando-se nos aspectos da literariedade, os quais permitem uma definição complexa mas fidedigna do caráter literário de um texto. Assim, por exemplo, uma explicação histórica, comprometida com fatos verídicos, demandará a correspondência com a lógica de como e de que maneira a história deverá ser contada para tal objetivo, ligando a situação inicial, o desenvolvimento e o resultado de um modo que faça sentido e atenda aos critérios históricos, o que não acontece com uma estória. Em outras palavras: “Literário é um texto que possui a literariedade, constituída pelas metáforas, as metonímias, as sonoridades, os ritmos, a narratividade, a descrição, as personagens, os símbolos, as ambiguidades e alegorias, os mitos e outras propriedades”. (SAMUEL, 2002, p. 7-8)

Aguiar e Silva (1982) concebe a língua como tendo propriedades específicas no tocante à literatura. Para ele, o sistema da língua sofre mutação em nível semiótico para adquirir o estatuto de língua literária. Em suas palavras:

A língua representa, por conseguinte, uma técnica historicamente determinada e condicionada e é a partir da entidade histórica constituída por uma determinada língua natural que se organiza o sistema modelizante secundário da literatura. A língua natural, ao operar-se esta mutação de nível semiótico, adquire o estatuto *de*

língua literária [...] mas com a intensão mais restrita de língua natural submetida a um peculiar processo de semiotização que, em conformidade com uma poética implícita ou explícita, atuante quer a nível da produção, quer a nível da recepção, transforma as estruturas verbais dependentes do sistema modelizante primário em estruturas verbo-simbólicas dependentes do sistema modelizante secundário que é o sistema semiótico literário. (AGUIAR E SILVA, 1982, p. 144-145)

Para o autor, a literatura constitui-se estruturalmente por palavras, mas por palavras modificadas. A língua que utilizamos para nos comunicarmos seria a natural, ligada aos objetivos básicos e até os mais elaborados com a finalidade da comunicação. Porém, a língua literária seria a matéria-prima das obras literárias, porque ela é modificada em sua estrutura pelo processo de semiotização. Sendo assim, o valor semântico da palavra se atrela à concepção simbólica. Segundo Perrone-Moisés (2008, p. 18), os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; a significação, no texto literário, não se reduz ao significado, mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações. Ou seja, “a língua literária é constituída pela língua materna do escritor, mas com a regra desta derrocada. Assim, segundo o autor, chama-se desvio a regra que explica as mutações sofridas pela língua literária”. (AGUIAR E SILVA, 1982, p. 145)

Aspecto bastante relevante é o apontado por Aristóteles e citado no capítulo anterior sobre o prazer gerado pela poesia através da imitação da realidade. Ressaltamos que, assim como mencionado, não se trata de uma imitação simplista da realidade, ou seja, a imitação artística não é uma cópia das ações humanas ou de suas projeções, mas uma análise profunda do artista sobre o homem e seus comportamentos. A tragédia, por exemplo, tende a imitar os homens melhores do que os homens reais e a comédia tende a imitá-los piores. A adoção dessas perspectivas é intencional e estimula o leitor a odiar e se divertir com comportamentos que, muitas vezes, adota, mas não reflete a respeito.

A mimese poética, que não é literal e passiva cópia da realidade, uma vez que apreende o geral presente nos seres e nos eventos particulares – e, por isso mesmo, a poesia se aparenta com a filosofia -, incide sobre ‘os homens em ação’, sobre os seus caracteres (*ethe*), as suas paixões (*pathe*) e as suas ações (*praxeis*). A imitação constitui, por conseguinte, o princípio unificador subjacente a todos os textos poéticos, mas representa também o princípio diferenciador destes mesmos textos, visto que se consubstancia com *meios* diversos, se ocupa de *objetos* diversos e se realiza segundo *modos* diversos. (AGUIAR E SILVA, 1982, p. 335)

Em *Arte Poética* (2001), Aristóteles aborda assuntos relativos à produção poética e seus gêneros, apontando a função de cada um deles, em vista do belo. Segundo o autor, o homem adquire conhecimento através da imitação. Assim, para ele, a literatura também é

concebida pela união da língua literária com o seio social, porque por imitar as ações do homem, o poeta criaria a poesia. Em geral, os gêneros literários se enquadram nas artes de imitação, sendo que a imitação é produzida por meio do ritmo, da linguagem e da harmonia, empregados separadamente ou em conjunto. Em sua concepção, a origem da poesia se justificaria pelo prazer produzido pela aquisição do conhecimento através das artes. Segundo Aristóteles (2001), há duas causas para a origem da poesia “uma é que imitar é uma qualidade congênita nos homens, desde a infância (e nisso diferem dos outros animais, em serem os mais dados à imitação e em adquirirem, por meio dela, os seus primeiros conhecimentos); a outra, que todos apreciam as imitações.

A tendência para a imitação é instintiva no homem, desde a infância. Neste ponto distinguem-se os humanos de todos os outros seres vivos: por sua aptidão muito desenvolvida para a imitação. Pela imitação adquirimos nossos primeiros conhecimentos, e nela todos experimentamos prazer. [...] A causa é que a aquisição de um conhecimento arrebatava não só o filósofo, mas todos os seres humanos, mesmo que não saboreiem tal satisfação durante muito tempo. (ARISTÓTELES, 2001, p. 4-5)

Para além da compreensão de que a arte é resultado da objetivação e uma forma de conhecimento, Aristóteles afirmou que “o reconhecimento, como o nome indica, faz passar da ignorância ao conhecimento” (2001, p. 16). Assim, por meio do prazer estético, o homem interage com os objetos artísticos e produz conhecimento nessa dialética através do belo, que desperta prazer. Nesse sentido, não se trata de um contentamento ou felicidade, mas o prazer pela identificação e reconhecimento das obras. Quando uma pessoa começa a ler uma poesia e possui dificuldades para compreender, por exemplo, existe um caminho percorrido para a compreensão, mas o ato de identificar e reconhecer gera o prazer, que é o conhecimento.

Os seres humanos sentem prazer em olhar para as imagens que reproduzem objetos. A contemplação delas os instrui, e os induz a discorrer sobre cada uma, ou a discernir nas imagens as pessoas deste ou daquele sujeito conhecido. Se acontece alguém não ter visto ainda o original, não é a imitação que produz o prazer, mas a perfeita execução, ou o colorido, ou alguma outra causa do mesmo gênero. Como nos é natural a tendência à imitação, bem como o gosto da harmonia e do ritmo (pois é evidente que os metros são parte do ritmo), nas primeiras idades os homens mais aptos por natureza para estes exercícios foram aos poucos criando a poesia, por meio de ensaios improvisados. (ARISTÓTELES, 2001, p. 5)

A literatura é um instrumento de conhecimento e autoconhecimento, porque a ficção ilumina a realidade, evidenciando-a. Sendo assim, possibilita a imaginação no leitor, que é uma necessidade humana, e pode gerar transformações históricas, porque a poesia capta níveis de percepção da realidade que outros tipos de textos não alcançam. Em suma, a

literatura não se vale de uma adaptação nem da realidade, tampouco da língua, mas de uma nova organização estrutural em um nível superior de complexidade. Essa estrutura requer, portanto, habilidade linguística específica por parte do leitor para ser possível sua apreensão. Ainda, segundo Ferreira (2012),

A arte literária não é mero fruto do emprego de elementos linguísticos, mas de uma nova organização destes em um nível mais complexo que extrapola o cotidiano. O emprego de recursos linguísticos ou estilísticos que promovam determinadas reações emocionais não caracteriza por si mesmo a literatura em prosa ou em poesia. Isso pode acontecer também com a linguagem em atividades pragmaticamente direcionadas como, por exemplo, na propaganda. A mensagem poética é, a priori, autocentrada, valendo-se de recursos múltiplos como ritmos, sonoridades, distribuição das sequências por oposição ou simetria, repetição de palavras ou sons, de situações ou descrições, de proporções espaço-temporais, de figuras da palavra, de imagens. No uso estético da linguagem procura-se desautomatizá-la, otimizando seus recursos conotativos e plurissignificativos, mas não apenas isso. Há, sobretudo, relevância no plano da expressão e da intangibilidade. A intangibilidade, isto é, o caráter intocável do texto literário, faz com que o leitor seja transportado a um plano de abstração que escapa da cotidianidade imediata. (p. 107)

Por ser apreciada pelos homens, a arte literária pode ser eficaz por sua aceitação. Porém, grande parte dos indivíduos não consegue penetrar a profundidade e complexidade dessa produção, sendo antagonista em aspectos de acesso; por isso, torna-se evidente a necessidade do ensino aprofundado de suas características, natureza, desdobramentos a fim de dar ferramentas aos indivíduos para que possam tomar consciência e fruir essa atividade, que é complexa. Sendo assim, torna-se essencial o ensino da literatura para que o seu alcance abarque o maior número de indivíduos, os quais necessitam de uma educação adequada e, segundo Saviani⁷ (2011), se apossam do conhecimento historicamente acumulado e mais elevado, em que a produção literária é um deles, que “desde suas origens é compreendida como uma produção textual diferenciada, considerada a mais elevada entre as existentes”. (ZILBERMAN, 2008, p. 20)

Quando a literatura está desligada de objetivos específicos, voltadas para práticas de indução ou manipulação dos textos, pode produzir a liberdade do pensamento. Entretanto, uma questão importante acerca da literatura é o paradoxo a que constantemente está exposta, uma vez que sendo uma objetivação da realidade, pode oferecer uma passividade, ao mesmo tempo em que oferece influências de encorajamento em relação a identificação das divisões de classe, gênero, raça. Sendo assim, ela pode contribuir para pacificação dos homens em relação aos acontecimentos, ou fomentar discussões para mudança de comportamentos.

⁷ Saviani é precursor da Pedagogia Histórico-Crítica e, por acreditarmos nessa concepção de ensino, ampliaremos essa teoria em um subitem deste capítulo.

Pensemos em “Navio negreiro”, poema de Castro Alves, que apresenta a realidade vivida pelos negros traficados no Brasil para serem escravizados. O leitor, quando vivencia a realidade literária, se encontra com uma dupla possibilidade: a de lamentar as ações humanas e a de se conformar com o mundo vil, ou questioná-lo a fim de repensar suas condutas e moral. Assim, uma vez que os indivíduos se assemelham às personagens e às suas ações apresentadas nos textos, podem-se sentir parte de um todo; portanto, conformado com sua situação, muitas vezes, de mazelas. Porém, também podem produzir um senso de injustiça, que revele as condições sociais de forma nítida e aprofundada, em que estimule à luta progressista.

Dessas possibilidades, ressaltamos a importância da tomada de consciência por parte do professor na realização de sua função para que, como dito no capítulo anterior, a literatura se valha como instrumento contra a alienação da sociedade. Não se trata da leitura que induz o leitor a uma concepção, mas aquela que, pela leitura experiente do professor, seja apresentada para o aluno uma compreensão profunda dos textos. Compreendemos que o professor deve propiciar ao aluno, por meio de sua atividade literária, a viabilização de uma mudança do senso comum. Essa atividade se dá através da percepção madura dos textos por parte do professor, em que permita ao aluno uma interpretação individual, mas que seja confrontada a fim de que se rompam paradigmas sociais.

Contudo, evidenciamos que o fato de possibilitar a emancipação do homem, a literatura não deve ser substituída por funções atribuídas a ela. É comum pensarmos que seu ensino seja porta para a educação moral, por exemplo, dos indivíduos, ou a transferência de valores e ética. Todavia, é necessário que, embora ao longo do tempo, à literatura fossem destinados ensinamentos alheios ao seu. Essa prática rompe com os objetivos do próprio conhecimento artístico; não devendo ser declinado, portanto.

À literatura foram atribuídas funções diametralmente opostas. A literatura é um instrumento ideológico: um conjunto de histórias que seduzem os leitores para que aceitem os arranjos hierárquicos da sociedade? Se as histórias aceitam sem discussão que as mulheres devem encontrar sua felicidade, se é que vão encontrá-la, no casamento; se aceitam as divisões de classe como naturais e exploram a ideia de como a serviçal virtuosa pode casar com um lorde, elas trabalham para legitimar arranjos históricos contingentes. Ou a literatura é o lugar onde a ideologia é exposta, revelada como algo que pode ser questionado? A literatura representa, por exemplo, de uma maneira potencialmente intensa e tocante, o arco estreito de opções historicamente oferecidas às mulheres e, ao tornar isso visível, levanta a possibilidade de não se aceitar isso sem discussão. Ambas as asserções são completamente plausíveis: que a literatura é o veículo de ideologia e que a literatura é um instrumento para sua anulação. Aqui novamente encontramos uma complexa oscilação entre as “propriedades” potenciais da literatura e a atenção que realça essas propriedades. (CULLER, 1999, p. 45)

Temos na literatura a possibilidade de se dizer tudo e qualquer coisa, inclusive distorcer a realidade, permitindo infinitas manipulações. É válido ressaltar, por conseguinte, que as possibilidades artísticas devem ser ensinadas e interpretadas, podendo suscitar questionamentos e pensamentos, mas não são essas possibilidades que devem justificar sua presença na escola. Além disso, deve-se ressaltar que a literatura é uma produção erudita, para além da cultura popular, demanda conhecimentos específicos de criação, compreensão e fruição; portanto, necessita de que seja ensinada para que se possa depreendê-la.

Há, contudo, um problema na efetivação de seu ensino. No livro “O pequeno príncipe”, de Saint-Exupéry, há uma frase bastante conhecida que diz: “As pessoas são solitárias porque constroem muros ao invés de pontes”. A metáfora usada pelo autor reflete a realidade do ensino de literatura nas escolas brasileiras. É comum nas práticas docentes os alunos serem distanciados da Literatura, porque tudo é ensinado, menos o estudo literário. Assim, tornou-se corriqueiro ouvirmos que os alunos não gostam de ler literatura; clássico, então, nem pensar.

A construção subjetiva de muros nos leva a compreensões profundas, a uma infinidade de interpretações; contudo, é de nosso interesse voltarmos para as questões relacionadas ao ensino de literatura, remetendo a ela a distância produzida entre o conhecimento literário e o aluno, os quais estão, normalmente, em lugares opostos. Assim, é comum ouvirmos pessoas alfabetizadas e com diploma de nível médio, até mesmo graduados, que não gostam de literatura.

Os estudos sobre as causas desse distanciamento, “muros”, como escolhemos chamar aqui, apontam muitos caminhos, que vêm desde as origens da escola. Logo, é importante refletirmos, mesmo que timidamente, sobre a concepção de literatura e seu desenvolvimento, uma vez que, desde sua origem, a arte literária esteve vinculada a concepções diversas; por exemplo, nos primórdios, se equipara à filosofia; entretanto, segundo Wellek e Warren (1942), já havia uma dissociação entre seus objetivos, que se desdobraram a fins em si mesmos. Portanto, interessa-nos compreender a literatura e seu ensino a fim de que possamos delimitar que tipo de ensino está proposto nos documentos oficiais e se – e como – essa configuração pode ocultar a essência desse estudo.

2.2 O ENSINO DE LITERATURA

A literatura, na Grécia antiga, chamava-se poesia e, segundo Zilberman (2008), existia

com intuito de divertimento da nobreza e, posteriormente, com *Ilíada* e *Odisseia*, teve sua permanência no tempo, pois os poemas passaram a representar uma espécie de bíblia do povo helênico, em que explicavam suas origens, a diferença entre os homens e os deuses, as normas de comportamento e justificava o modelo político existente. Sua disseminação na Grécia deu-se pelos mitos, que existiam muito antes da poesia e serviam para antecipar as ações dos grupos e preservá-los, dos quais a poesia herdou a propriedade pedagógica. Logo, o Estado passou a apelar para a poesia como meio de fornecer à comunidade os padrões que necessitavam com maior propagação.

Que a poesia assumiu desde cedo propensão educativa, prova-o o fato Psístrato, modernizador da sociedade ateniense durante o século VI a.C., ter organizado os concursos de declamação das epopeias; com isso, reconheceu que elas ofereciam ao povo padrões de identificação, imprescindíveis para ele se perceber como uma comunidade, detentora tanto de um passado comum quanto de uma promessa de futuro, constituindo uma história que integrava os vários grupos étnicos, geográficos e linguísticos da Grécia. (ZILBERMAN, 2008, p. 17)

Por causa de seu favorecimento à formação do indivíduo, a literatura era compreendida como indispensável para o aprimoramento ético e intelectual do homem; assim, mesmo quando não era uma disciplina curricular e a escola⁸ não era compreendida como obrigatória, o ensino literário tinha espaço fundamental na educação da sociedade. Fato que explica sua existência garantida, mesmo que indiretamente, nas primeiras formulações curriculares, no século XVII, período em que a escola passou a ser tida como obrigatória.

Primeiramente integrou o *Trivium*, dissolvendo-se entre a Gramática, a Lógica e a Retórica; depois, quando a Renascença privilegiou o ensino da cultura clássica, serviu de modelo para aprendizagem das línguas grega e latina. A pedagógica do século XVII opôs-se a essa prática e sublinhou a necessidade de os alunos estudarem o vernáculo: subiu de cotação e trabalho com poesia em tradução, mas a pretensão de facilitar o conhecimento das normas clássicas de criação artística, de compreensão cada vez mais difícil, dada a distância temporal e vivencial. Só após a Revolução de 1789, os franceses introduziram na escola a literatura nacional, que, a partir de então, torna-se objeto da história literária, disciplina que ensaia seus primeiros passos nesse momento e consolida-se algumas décadas depois em toda a Europa, para reinar incontestemente por muitos anos. (ZILBERMAN, 2008, p. 19)

Na Renascença, por mudanças no modelo de comunicação, a literatura tornou-se particular e íntima, perdendo seu caráter comunitário. Assim, essa alteração fez o Estado perder grande parte da influência desejada sobre os indivíduos. Entretanto, as primeiras formulações de escola, que teve sua origem também na antiguidade greco-romana (modelo não institucionalizado) e se tornou obrigatória nos séculos XVII e XVIII, incorporou a

⁸ A escola a que nos referimos é a não formalizada, mas aos modelos mais primitivos de ensino.

literatura ao currículo, uma vez que a língua deveria ser homogênea e nacional. Segundo Zilberman (2008), a literatura, baseada em seu prestígio, teve sua entrada na escola por ser a única criação artística a se utilizar da língua como matéria-prima. Assim, convenientemente, uma vez que padronizava a língua falada e ensinava valores morais, usou-se a língua dos poetas como meio difusor da homogeneidade linguística.

No século XVIII, com a organização do Estado burguês, a alfabetização e o ensino da leitura começaram a ser intensificados devido às demandas desse novo modelo social, a fim de disseminar os valores adotados, viram na escola uma instituição que se responsabilizaria por isso e, na literatura, a possibilidade de validar as escolhas adotadas. Nesse contexto, a pedagogia vigente promovia intensivamente a leitura para a propagação das ideias iluministas, as quais atendiam aos desejos da burguesia que necessitava da modificação do pensamento social da época, remetido às ideologias aristocratas anteriores. Assim, o livro ganhou valor de instrumento contra a nobreza feudal e seus valores até então inquestionáveis; entretanto, a sociedade sofreu mudanças e os intelectuais passaram a reivindicar “um modo de pensar apoiado tão somente no exercício do raciocínio e na verificação para assegurar suas incertezas, abolindo o prestígio da magia e da religião”. (ZILBERMAN, 2010, p. 17)

Não é ocasional o fato de que a escola se afirme como instituição a partir desse período, nem que se considere que deva iniciar sua atividade por ensinar a ler e a escrever. Alfabetizando, ela converte cada indivíduo em um leitor, introduzindo-o no universo singular de sinais de escrita, cujo emprego é tornado habitual por meio de treinamentos contínuos. Esse é o terreno sobre o qual se instala a prática da leitura, cuja assiduidade facilita suplementarmente a absorção dos ideais que determinam sua universalização: a primazia do racionalismo e da investigação científica; a crença nas propriedades transformadoras, do ponto de vista individual e social, da educação; a valorização do conhecimento intelectual. (ZILBERMAN, 2010, p. 17-18)

Não é pela valorização da cultura clássica ou do conhecimento intelectual que a literatura manteve sua presença inquestionável no currículo escolar. Sua validade esteve vinculada à introdução dos hábitos sociais como padronizados a fim de dar ao homem uma conduta. A burguesia, por exemplo, a partir da tomada do sistema econômico, atribuiu à escola o papel de formador da juventude, na qual assimilavam os valores sociais, “tanto de modo direto, quando a escola atua como difusora dos códigos vigentes, quanto indireto, pela absorção da escrita como sistema dotado de normas já estabelecidas a que cabe obedecer” (ZILBERMAN, 2010, p. 19). No século XIX, a Inglaterra, por exemplo, encarregou diversas funções à literatura, que era compreendida como um tipo especial de escrita.

Transformada em matéria de instrução nas colônias do Império Britânico, ela encarregou-se de dar aos nativos uma apreciação da grandeza da Inglaterra e de envolvê-los como participantes agradecidos num empreendimento civilizador histórico. No plano doméstico, ela podia se contrapor ao egoísmo e materialismo fomentados pela nova economia capitalista, oferecendo às classes médias e aos aristocratas valores alternativos e dando aos trabalhadores uma baliza na cultura que, materialmente, os relegava a uma posição subordinada. Ela iria ao mesmo tempo ensinar apreciação desinteressada, proporcionar um senso de grandeza nacional, criar um sentimento de camaradagem entre as classes e, em última análise, funcionar como um substituto da religião, que parecia não mais ser capaz de manter a sociedade unida. (CULLER, 1999, p. 42-43)

Durante séculos, o ensino de literatura passou por muitas mudanças metodológicas; contudo, sem questionamento de sua existência e valor. Entretanto, a partir da contemporaneidade, nas últimas décadas do século XX, houve uma dissolução dos conceitos literários. A globalização colocou em dúvida vários conceitos tidos como universais, entre os quais a literatura⁹ “suspeito de logocentrismo, de etnocentrismo e de elitismo”. (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 13). O ensino literário deixou de servir aos interesses sociais porque a catarse não correspondia às necessidades econômicas desse sistema de produção. No Brasil, o ensino literário caiu em descrédito e minimização, em que, nos documentos oficiais da educação, o aparecimento da nomenclatura “literatura” tornou-se raro. “A disciplina ‘Literatura’ foi substituída, no ensino secundário por “Expressão e Comunicação” e, no ensino superior por ‘Linguagens, Códigos e suas Tecnologias’”. (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 14).

Todos os professores de literatura em atividade desde a segunda metade do século passado notaram essas mudanças. Muitos se sentiram desamparados, porque os pressupostos e métodos em que foram formados tinham perdido sua validade. Outros aderiram a novos pressupostos e métodos, baseados num conceito tão alargado de literatura que a própria palavra caiu em desuso, perdendo de longe para a palavra “cultura”, nos programas e nas pesquisas desenvolvidas nos departamentos literários. (LAJOLO, 2008, p.14, grifo nosso)

A permanência da literatura no currículo escolar vem sendo discutida por teóricos da área que ressaltam a falência do estudo e as práticas questionáveis por parte de profissionais da educação, além de destacarem as modificações sociais causadas pela globalização e a constante mudança tecnológica à qual estamos expostos. Nesse campo, há espaço para a presença da arte literária? A resposta deve ser sempre favorável. Não é por acaso que, ao longo do tempo e com muitas modificações, a literatura permanece valiosa no campo

⁹ Não é objetivo nessa dissertação aprofundar discussões sobre a descaracterização da literatura na escola, o que ensinar ou quais obras.

educacional porque, para além do pragmatismo, está vinculada a aprofundamento dos níveis de compreensão da sociedade e do próprio homem; contudo, não se dispõe como capacidade inata, precisa de ensino. (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 18)

A compreensão da necessidade do ensino de literatura perpassa uma questão de extrema relevância, que é a tendência de vincular as escolhas pessoais dos jovens pela arte literária. Nesse sentido, é comum percebermos que muitos alunos não se sentem estimulados pela leitura clássica e, portanto, falam que não gostam. Contudo, é através das práticas e estudos que os alunos desenvolvem suas capacidades e conseguem penetrar a arte. Dessa forma, é um fato que ninguém nasce apreciando literatura ou fruindo-a. Porém, esse processo é realizado no ensino-aprendizagem.

Entretanto, sabe-se que com a ausência de clareza para as orientações educacionais, é fácil o ensino de literatura ser deturpado no seio escolar. Sendo assim, as práticas podem e tendem a atrelar ao ensino literário a cultura popular pela proximidade da realidade dos alunos. Além disso, outra problemática é o uso de textos incompletos para exemplificar características dos estilos literários. Essas práticas perpetuam um distanciamento entre o ensino de literatura e os alunos.

Nesse contexto, é provável que o aluno da rede pública, por exemplo, não alcance níveis altos de intelectualidade, porque a ele cabe a cultura popular que lhe é conferida, subestimando sua capacidade e impossibilitando sua ascensão cultural e intelectual. Essa realidade é uma constante, embora já seja assegurado pela própria Constituição Federal o direito à arte. Assim, compreendemos que a eficácia do ensino artístico não é um privilégio, mas um direito, que deve contemplar a todos.

Nas sociedades que procuram estabelecer regimes igualitários, o pressuposto é que todos devem ter a possibilidade de passar dos níveis populares para os níveis eruditos como consequência normal da transformação de estrutura, prevendo-se a elevação sensível da capacidade de cada um graças à aquisição cada vez maior de conhecimentos e experiências. (CANDIDO, 2011, p. 190)

Nessa perspectiva, por meio da igualdade no ensino intelectual, os indivíduos podem ultrapassar as barreiras sociais impostas e conseguirem alcançar níveis elevados de intelectualidade a fim de que não vivam de forma alienada, mas conscientes de sua realidade nesta sociedade. Sendo assim, uma vez que tenham acesso à cultura clássica, os alunos conseguem potencializar sua compreensão acerca do mundo a ponto de se perceberem cidadãos. Essa dialética viabiliza, portanto, a quebra da hegemonia. “É certo que quanto mais igualitária for a sociedade, e quanto mais lazer proporcionar, maior deverá ser a difusão

humanizadora das obras literárias, e, portanto, a possibilidade de contribuírem para o amadurecimento de cada um”. (CANDIDO, 2011, p. 189)

Ressaltamos, ainda, que diferentemente do que o senso comum afirma, os clássicos não são interesse de apenas uma parcela da população. Essa compreensão não passa de uma forma discriminatória de reduzir ao mais favorecido um tipo de arte, que é a mais elevada. Como podemos dizer que não gostamos daquilo que nunca vivenciamos? Contudo, é comum ouvirmos pessoas dizerem que museu é chato, mesmo sem terem frequentado. Essa é uma perpetuação do senso comum, que já determina quem vivenciará determinadas experiências estéticas.

É evidente que a hegemonia precisa ser quebrada e essa compreensão, desmistificada, porque os clássicos devem interessar a todos. Para isso, é preciso que todos tenham uma experiência verídica com seu ensino e aprendam a ler todas as suas especificidades e possam fruir delas. Segundo Candido (2011), “no poder universal dos grandes clássicos, que ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo podem redefinir as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois têm a capacidade de interessar a todos e portanto devem ser levados ao maior número”. (p. 192)

A questão relativa à função da literatura na escola não é nova, mas sua conclusão tem sido unânime em relação à permanência de sua escolarização “diremos que a poesia tem muitas funções possíveis. A sua função primordial e principal é a de fidelidade à sua própria natureza”. (WELLEK; WARREN. 1942, p. 41–42) Sendo assim, constata-se que, embora tenha-se mantido ao longo do tempo, o ensino da literatura encontra-se em falência, fato que vem sendo discutido por autores como Antonio Candido, Regina Zilberman, Rildo Cosson, entre outros. Mas, não há historicamente dúvida que o “texto poético fornece a formação do indivíduo, cabendo, pois, expô-lo à matéria-prima literária, requisito indispensável a seu aprimoramento intelectual e ético”. (ZILBERMAN, 2008, p. 18)

2.3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENSINO DE LITERATURA

Baseamo-nos na pedagogia histórico-crítica para fundamentarmos nossa concepção sobre educação e como efetivar a práxis em sala de aula. Essa pedagogia, fundamentada no materialismo histórico dialético, formulada por Dermeval Saviani, tem como principal preocupação os problemas educacionais decorrentes da exploração do homem pelo homem. Através dessa concepção, a educação deve assegurar, a cada indivíduo, aquilo que a

humanidade já se apropriou histórica e coletivamente. O objetivo da educação, portanto, é transmitir os conteúdos clássicos e adequar o ensino às melhores formas de se efetuar essa transmissão-assimilação.

Segundo Saviani (2011), o homem é um animal diferente dos outros, pois ele antecipa suas necessidades vitais e transforma a natureza para sua sobrevivência. Essa atividade – o trabalho – assegura sua existência e simultaneamente forma o próprio homem. Nessa lógica, o autor concebe suas concepções baseados no pensamento de Karl Marx, como já mencionado, o qual concebe a formação do homem pelo trabalho.

Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. (SAVIANI, 2011, p. 11)

Baseado nessa concepção, Saviani (2011) compreende que a educação é, portanto, um trabalho realizado pelo homem, porém entendido como trabalho não material. O trabalho não material é aquele produzido pelo homem, mas que não se separa dele no momento de seu consumo; o ensino, por exemplo, parte do ato educativo, contempla simultaneamente a presença do professor e a do aluno. Para Saviani, a aula é inseparável em sua produção e consumo, sendo produzida e consumida ao mesmo tempo.

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. (SAVIANI, 2011, p. 12)

Nessa concepção, é ressaltado que o ato educativo está ligado às necessidades do próprio homem; contudo, evidencia-se também que é importante compreendermos o que deve estar contido nesse processo. Como saber quais conteúdos devem estar em sala de aula? Para tanto, o autor explica que o objeto da educação diz respeito aos elementos culturais que

precisam ser assimilados pelos indivíduos no intuito de sua formação humana e, ao mesmo tempo, à descoberta de suas formas mais adequadas de o alcançar. Assim, ele aponta que o clássico é o fundamental critério para a seleção dos conteúdos.

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2011, p. 13)

Dessa premissa, a escola deve basear-se, para a orientação do processo ensino-aprendizagem, em toda a produção clássica produzida pelo homem e levar em consideração as formas de fazê-lo. Devem estar baseados na organização dos meios para melhor transmissão e assimilação dos conteúdos, além do espaço e tempo, através dos quais, progressivamente, cada indivíduo realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente. Sendo assim, a escola deve se responsabilizar pelo conhecimento elaborado e não o espontâneo, cotidiano, “ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado”. (SAVIANI, 2011, p. 14)

Do ponto de vista da educação, esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar. A etapa histórica em referência- que ainda não se esgotou - corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista, cujas contradições vão colocando de forma cada vez mais intensa a necessidade de sua superação. Eis por que no texto “Sobre a natureza e especificidade da educação” se considerou legítimo tomar-se a educação escolar como exemplar. (SAVIANI, 2011, p. 7-8)

A pedagogia histórico-crítica inclui a valorização dos conteúdos, do saber sistematizado, mas não inertes como na escola tradicional. Ela entende o desenvolvimento de um ensino emancipatório, em que é possível transformar a realidade a partir da formação de

alunos críticos e reflexivos, capazes de questionarem e modificarem a realidade social a que pertencem. Para tanto, é importante compreendermos como se configuram as relações sociais. Isto posto, evidencia-se que a educação é uma importante ferramenta de transformação em nossa sociedade.

[...] pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2011, p. 76)

Assim, nessa tendência, os métodos visam à relação dos conteúdos aos interesses dos alunos, ou seja, uma coerência entre a teoria e a prática. Partindo da realidade empírica e por meio de abstrações, a educação chegaria à realidade concreta, pensada, plenamente compreendida. Saviani busca compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico-objetivo com intuito da superação das teorias educacionais não-críticas e as crítico-reprodutivas. Para essas concepções, a educação não é vista em um contexto social, tampouco histórico, o que para ele é um equívoco, uma vez que somos oriundos das relações sociais e desenvolvemos nossas competências em um contexto social.

A educação escolar é entendida em sua manifestação atual, mas compreendendo que se resulta de um grande processo de transformação histórica e social. Nessa perspectiva, há uma mudança no papel do educador, que é posto na condição de viabilizar a apreensão das relações sociais por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e seu conhecimento desenvolvido socialmente. Partindo do princípio social, o método abordado pela pedagogia histórico-crítica não tem a realidade escolar ou a sala de aula como ponto de partida, mas a realidade social. Isso se dá porque os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem. Esses conteúdos se originam nos conhecimentos históricos acumulados socialmente nas relações de trabalho e de produção.

A partir do conhecimento prévio, a teoria construída por Saviani visa à valorização do conhecimento adquirido socialmente, mesmo que precário, para que depois seja realizada a problematização, em que a prática social e seus problemas são explicados; seguida da instrumentalização, momento das ações didático-pedagógicas da aprendizagem, construindo a catarse, que é o entendimento da prática social; e, por fim, concretiza esse percurso na prática social final do conteúdo que é uma nova proposta de ação a partir do conteúdo aprendido.

2.4 O PROFESSOR DE LITERATURA E O ATO EDUCACIONAL

Alguém perguntará, um dia, ao professor: “O que você faz com a teoria da literatura?”. Quanto a mim, a resposta será: eu cresço, minha consciência se expande, eu vejo o mundo com mil olhos (os olhos dos meus alunos), embriago-me diante da arte e supero o cotidiano por conta disso e, mais que tudo, torno-me uma pessoa mais convincente, em meus convites, quando solicito companhia para novas contemplações. (PAULA, 2011, p. 40)

No exercício da docência, há ainda uma idealização sobre a função do professor; por isso, começaremos por delimitar seu papel a partir da perspectiva de Saviani. Para o referido autor, o ato educativo é, antes de mais nada, intencional e, além disso, sua prática objetiva deve produzir a humanidade em cada indivíduo, humanidade que é produzida histórico-coletivamente pelo homem. Para ele, a educação objetiva da espécie está vinculada a práticas específicas e sistematizadas, em que o professor possui papel de destaque, não sendo exclusivamente transmissor mecânico de conhecimentos. Portanto, a função do professor é produzir intencionalmente formulações que promovam o ensino como processo de intervenção que visaria a propiciar as condições para a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o professor compreende não só suas atribuições de formular o estreitamento de teorias e práticas, mas visa ao objetivo do seu exercício.

Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13)

Segundo Duarte (1998), o objetivo do ato educacional interfere diretamente no resultado alcançado, daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação. A produção do ato educativo se dá na relação direta entre educador e educando e resulta na humanização do indivíduo. Assim, segundo Saviani (2011, p. 17), “Clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado”. O autor entende que a escola deveria ensinar os conteúdos historicamente acumulados, enfatizando a escola como mediadora entre o saber popular e o saber erudito, no sentido de sua superação. O ensino é visto como parte do processo educativo em que o professor é o produtor do saber, tornando-se responsável por sua socialização, uma vez que possui competências técnicas de atuação, visando à superação do saber espontâneo por parte do aluno.

Porque para ensinar é fundamental que se coloque inicialmente a seguinte pergunta: para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos? Daí surge o problema da transformação do saber elaborado em saber escolar. Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos. (SAVIANI, 2011, p. 65)

O professor exerce papel fundamental no processo ensino-aprendizagem. Sua ação no ato educativo modifica o resultado dessa experiência, uma vez que, intencionalmente escolhido o objetivo a que se deseja alcançar, as práticas serão direcionadas e, assim, efetivadas no processo. Porém, é muito comum as práticas estarem dissociadas de concepções teóricas e/ou objetivos específicos, porque atrelá-los nem sempre é uma tarefa fácil e, muitas vezes, constituem-se excludentes; por isso, o conceito de práxis se faz relevante para a compreensão de equívocos no ensino de literatura.

Em outros termos, vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. (SAVIANI, 2011, p. 120)

Para Saviani, as práticas precisam estar fundamentadas teoricamente. É a teoria aplicada que possibilita a direção à prática. Nesse viés, portanto, independentemente dos motivos, o afastamento da teoria, por parte do professor, compromete o ato educativo e o alcance de seu objetivo. Na literatura, por exemplo, é comum reduzir as aulas em períodos estéticos ou pretextos gramaticais pelo desvio à compreensão do conteúdo escolar, motivados, muitas vezes, pelos discursos de que o professor deve motivar o aluno à leitura com textos que despertem seu interesse ou tenham relação com seu cotidiano. Essa motivação, entendida como entretenimento, inviabiliza a leitura desejada, porque despertar o interesse do aluno é o principal fator na elaboração das aulas.

A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. (SAVIANI, 2011, p. 14) Se o objeto de estudo literário é o texto clássico e ele não se constitui atraente para o jovem, então está aí, no discurso da atualidade, o problema das aulas. Estimulando-se a alteração dos textos em detrimento do entretenimento dos alunos e sua aproximação ao universo literário. Nesse contexto, é fácil o professor que não está pautado nas práxis, dissuadir-se por esses discursos.

Embora a compreensão do trabalho docente seja muito importante para o exercício da profissão, a LDB evidencia as exigências para o profissional da educação, que deve ser formado e cumprir uma série de requisitos que respaldem o exercício de sua profissão; aponta, também, as obrigações para com o professor, desde a valorização profissional às condições favoráveis de trabalho. Contudo, não estão presentes os objetivos de seu trabalho, o que deixa subentendido que as práticas docentes devem estar em concernência aos objetivos da educação. Sendo assim, segundo o documento, cabe ao professor educar para o exercício da cidadania e preparação do trabalho. Em geral, esses dois objetivos pautam os documentos oficiais em suas justificativas para adoção das orientações concebidas.

Entendendo a complexidade da compreensão do ato educacional e a falta de percepção por parte de alguns docentes, o ensino literário vem sofrendo perdas, uma vez que os documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), por exemplo – deixam literatura, no ensino fundamental e médio, como reduzida a textos literários voltados para a aquisição e aprimoramento da linguagem. Nessa fase da educação básica, a grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias objetiva a aprendizagem do conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Esse objetivo não converge com a concepção de ato educacional intencional quando se trata da disciplina de literatura, uma vez que a intenção de se ensinar literatura não se restringe ao domínio da linguagem, configurando-se uma discrepância nas práticas docentes que, ao lecionarem, elegem a língua portuguesa – gramática normativa – como essencial e subvertem o ensino literário.

O ato educacional do professor está restrito às ações como preparar aula, participar da formulação do plano pedagógico da escola, entre outras atribuições, mas o direcionamento sobre seu papel dentro da instituição é pouco esclarecedor e com amplas possibilidades de compreensão. Assim, a falta de definição nas orientações abre espaço para decisões

completamente distintas ou não embasadas nas práticas dos profissionais. Sabendo-se dessas possibilidades, é importante expor que, na ação educativa em geral, o professor tem papel decisivo, e o profissional de literatura, especificamente, precisa ter definidos os objetivos da disciplina, suas peculiaridades e, além de tudo, percepção dos danos causados pela negligência. A compreensão por parte desse docente é decisiva para um ensino crítico e capaz de desenvolver o pensamento autônomo (catártico) do aluno.

Além disso, no ensino de literatura, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) apontam para um rompimento com o ensino tradicional, ressaltando que as práticas tradicionais não são eficazes. Se pensarmos no ensino de literatura, o que seria romper com o ensino tradicional? Abrir mão dos conteúdos? Modificar a metodologia? Não escolher livros e/ou textos clássicos? Esses questionamentos permeiam as práticas em sala de aula, porque os discursos tendem a responsabilizar o professor pelo interesse do aluno, embora não seja o objetivo da escola se constituir em um lugar simplista de divertimento. Ao contrário, quando o aluno se apropria das ferramentas de leitura e da compreensão das estruturas textuais, ele experimenta a contemplação literária, a sensação de satisfação que o leitor vivencia quando compreende uma narrativa complexa. Não se trata de divertimento ou alegria na narrativa, mas após percorrer um caminho árduo, que é a leitura literária, por possuir altos níveis de dificuldade, a experiência leva à catarse.

Uma das alegações contra o ensino tradicional da literatura, se refere a um pretenso elitismo desse ensino. Sendo o texto literário um texto tão complexo e sofisticado, por que manter a literatura nos currículos do ensino médio? Podemos dar as seguintes respostas: porque, exatamente por ser complexo, a leitura do texto literário exige uma aprendizagem que deve ser iniciada na juventude; porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de texto que o aluno deve conhecer, para ser um cidadão apto; porque a literatura, quando o leitor dispõe de uma capacidade de leitura que não é inata, mas adquirida, dá prazer (e a função do professor é exatamente a de demonstrá-lo). (LAJOLO, 2008, p. 18)

Segundo Lajolo (2008), é comum atrelarem ao elitismo e à complexidade dos textos literários os motivos pelos quais compreendem a necessidade do rompimento com esse ensino. Contudo, como já dito nos capítulos anteriores, à escola cabe ensinar os conhecimentos clássicos produzidos pelo homem. “Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira, etc.” (SAVIANI, 2011, p. 17). Os “best-sellers”, por exemplo, já fazem parte da cotidianidade de alguns alunos, outros não têm nenhuma experiência leitora. Assim, é dever da escola propiciar essa elevação do conhecimento, que

não é inato, mas demanda uma série de estímulos e apreensão de ferramentas. Ressaltamos, portanto, que a literatura deve ser ensinada em suas especificidades, e não pautada em alegações que ignoram o ato educacional.

De modo geral, não se pode – e talvez nem se deva – fugir de alguns encaminhamentos mais tradicionais no ensino da literatura: por exemplo, a inscrição do texto na época de sua produção, uma vez que textos assim contextualizados nos são acesso a uma historicidade muito concreta e encarnada, à qual se cola a obra de arte à revelia ou não das intenções do autor; outro caminho, a inscrição, no texto, do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele se foram acumulando, fundamental para fazer o aluno vivenciar a complexidade da instituição literária que não se compõe exclusivamente de textos literários, mas sim do conjunto destes mais todos os outros por estes inspirados; outros exemplo ainda, a inscrição do e no texto, no e do cotidiano do aluno, entendendo que este cotidiano abrange desde o mundo contemporâneo (no que essa expressão tem, intencionalmente, de vago e de amplo) até os impasses individuais vividos por cada um, nos arredores da leitura de cada texto. (LAJOLO, 2006, p. 16)

Compreendemos que as inovações cobradas dos professores em nome do avanço tecnológico não podem, de modo algum, sobrepor a instrumentalização necessária para a aprendizagem e o acesso ao clássico. O professor deve-se pautar nos fundamentos teórico-metodológicos para resistir aos modismos ditados, constantemente, às escolas, uma vez que ela pode ser reprodutora dos pensamentos hegemônicos ou produzir a quebra do consenso. A educação pode ser essencial para a perpetuação dos moldes sociais ou para propiciar mudanças. Para tanto, o professor deve analisar a realidade criticamente a fim de proporcionar aos seus alunos o conhecimento necessário para a construção de sua percepção social.

O conhecimento clássico, por não atender às demandas práticas sociais, fica relegado a lugar secundário na escola, impulsionado pelo discurso de que a escola deve preparar jovens para o mundo do trabalho. Esse discurso, que impulsiona a supressão dos conhecimentos artísticos, está vinculado às concepções de educação brasileira, que visa à plena formação do indivíduo ao mesmo tempo em que objetiva sua formação profissional. Encontramo-nos em um caminho que pode ser excludente na relação entre princípios e ações, uma vez que, na prática, é complexo atrelar os dois objetivos adotados pela educação no modelo vigente de escola. Dessa forma, especificamente no ensino da literatura, é comum a dissolução do conteúdo literário, porque seu teor clássico não se vincula ao interesse da formação prática e profissional do cidadão.

O fato é que, atualmente, os conteúdos clássicos passam a assumir um segundo plano de interesses na educação, e, não raro, dissolvem-se no currículo até descaracterizarem-se por completo. Um exemplo bastante comum é o da retórica da pedagogia das competências, que inclui a necessidade da chamada competência

literária. Nesse argumento a literatura erudita não é considerada fundamental para o desenvolvimento do aluno. O discurso pedagógico hegemônico na atualidade privilegia, porém, a chamada contextualização dos conteúdos escolares, incluindo-se os conteúdos literários. As orientações curriculares oficiais, em última instância, estimulam apenas a contextualização sociocultural dos conteúdos literários. Para quê estudar, então, os autores clássicos se estão afastados no tempo e da realidade cotidiana dos alunos? Nessa mesma linha de entendimento, aprender poesia seria algo totalmente dispensável visto que ela não tem qualquer utilidade imediata. (FERREIRA, 2012, p. 106)

Deparamo-nos com um dos problemas mais evidentes da literatura. A contradição das orientações voltadas ao seu ensino, os quais são excluídos como objetos e passam a ser meios para a aprendizagem de letramento, disfarçados sobre o discurso da formação por meio de competências, porque a comunicação efetiva é necessária para as práticas sociais. Assim, é comum a deturpação do ensino de literatura por parte dos professores, mas motivados pelos documentos da educação (PCN, 2000), que afirmam a necessidade da aquisição da linguagem e, portanto, justificam a adoção da união dos conteúdos em nome de um aprendizado maior, que é a linguagem.

Há, ainda, segundo Lajolo (2006), alguns equívocos na postura de professores quando se deparam com as dificuldades e a desfiguração das práticas escolares, os quais misturam idealismos, imediatismos, sugestões que lidam superficialmente com as questões que envolvem o ensino de literatura, mas passam distante de compreender o cerne do conflito. Assim, é comum suas práticas se reduzirem ao pragmatismo dos textos literários a partir da extração de teorias literárias, mas que se tornam atividades periféricas ao ato da leitura e não agrega sentido algum. Essas práticas se dissolvem na cotidianidade da sala de aula, pois a compreensão do texto como tendo especificidades é ignorada. Portanto, o texto literário passa a ser utilizado como forma de ensino, sendo a língua portuguesa o conteúdo.

Nesse sentido, Saviani (2011) compreende a importância da compreensão da relação entre conteúdo e forma. Em sua concepção, frisa-se a necessidade de trabalhar a educação em concreto, ou seja, através da articulação dos conteúdos às suas formas. Assim, devem-se priorizar os conteúdos sem perder de vista a questão pedagógica; como ensinar, contudo, o método não deve considerar a si mesmo. Em suas palavras “Se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se com a pura forma” (2011, p. 123). Além disso, Candido ainda ressalta que o texto literário se diferencia dos demais por sua relação de conteúdo e forma; sendo assim, o que constitui suas propriedades, não podendo ser ignorada nas práticas escolares.

A mensagem é inseparável do código, mas o código é a condição que assegura seu efeito. Mas as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem.

Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização. [...] Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. (CANDIDO, 2011, p. 180)

É importante compreendermos o universo literário para que ele possa fazer sentido. A literatura depende de muitos aspectos para que seu ensino torne-se efetivo; contudo, um dos princípios, que não deve ser ignorado, é o domínio teórico por parte dos professores para que possam manipular os conteúdos de forma satisfatória e não sejam levados por cartilhas que não têm nenhum comprometimento com o ensino literário integral, que substituem e doutrinam os professores a utilizar textos ditos práticos – receitas, publicidades, músicas – desde as séries iniciais, tardando o contato dos indivíduos com os textos literários e, ao longo dos anos escolares, usurpando deles esse conteúdo por suas práticas questionáveis, que visam apenas à praticidade e funcionalidade das aulas.

Cabe então, ao professor de literatura, escolher as obras que proporá aos alunos, não em função de uma atualidade que pode ser apenas um modismo, mas em função das qualidades literárias de uma obra, passada ou recente. O tema não deve ser predominante na escolha, porque o que caracteriza a obra literária é o *como* e não o *que*, sendo que a significação não está, nela, separada da forma. (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 20)

Fator importante a ser ressaltado na prática docente é a funcionalidade da literatura tomar seu lugar no ensino. Isso porque a leitura de um texto com enredo que apresente temáticas como a pobreza, os preconceitos e outras demandas acabam por tomar caminhos que usurpem os objetivos do ensino literário. Assim, sua natureza é ignorada, suas especificidades são negligenciadas, porque a leitura proporciona um ensinamento. É importante compreendermos que, embora as temáticas presentes nos livros devam ser apresentadas, elas não podem se sobrepor ao ensino da literatura.

Na prática, a literatura pode, obviamente, tomar o lugar de muitas coisas – das viagens ou estadas em terras estrangeiras, da experiência direta, da vida gregária; e a literatura pode ser usada pelo historiador como um documento social. Mas terá a literatura uma função, uma utilidade, que nenhuma outra coisa realize tão bem? (WELLEK; WARREN, 1942, p. 34)

O fato de a literatura viabilizar vivências e representar acontecimentos que, didaticamente, possibilite o ensino, a literatura não é substituída da História, por exemplo. Nem, por conseguinte, tendo valores psicológicos, pode-se afirmar que se restrinja objetivamente à ciência ou a busca da “verdade”. Portanto, vincular o estudo literário a

funções pragmáticas de ensinamentos transversais não encontram fundamento objetivo para reduzir-se sua natureza.

Para trabalhar com os significados, o estudo da literatura pode buscar apoio nas ciências humanas, sem, no entanto, usar a obra como simples documento a serviço de um saber particular. Segundo Barthes, 'a literatura faz girar os saberes, mas não fixa, não fetichiza nenhum'. (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 21)

Assim, é importante que haja clareza por parte do professor sobre o ato educacional e o ensino de literatura. Embora as metas e objetivos da educação sejam amplos, é preciso que o docente defina e trace caminhos para o ensino da literatura e desenvolva sua prática escolar de acordo com as especificidades do texto literário. As metas assumidas pela educação e pelo professor devem, sejam quais forem, estar compromissadas com a qualidade do ensino de literatura, pois, sem o pacto original com a leitura e seus aspectos ficcionais, não há sucesso com o "leitor". É a integridade da arte original e criadora que cativa o indivíduo, independentemente de sua idade e condição. (ZILBERMAN, 2010, p. 127)

Se acreditamos naquelas virtudes específicas da literatura que mencionei há pouco, devemos ensiná-las a partir de obras que as possuem. A pretensa democratização do ensino, como nivelção baseada na "realidade do aluno", redundaria em injustiça social. Oferecer ao aluno aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar seus conhecimentos, e privá-lo de um bem que deveria pertencer a todos. (LAJOLO, 2008, p. 18)

Diferentemente dos textos verbais meramente comunicativos, a obra literária diz algo em determinada forma, mais complexa, mais rica, mais ambígua. Dessa forma, a escolha das obras deve ser refletida e baseada teoricamente para que o ensino de literatura alcance seu fim, que é a leitura literária. Ressaltamos, portanto, que todo o processo de aquisição de conhecimentos artísticos precisa ser pautado em práxis para que se torne efetivo, inclusive a elaboração e escolha dos materiais. Assim como já exposto, a obra clássica precisa estar no centro do estudo literário, que deve ser eleita após estudo e domínio teórico por parte do professor.

Ensinar literatura é, fundamentalmente, ensinar a ler literatura. Cada professor escolherá a porta pela qual ele introduzirá o aluno na obra literária, e seu ensino será eficiente se ele conseguir mostrar que a grande obra tem inúmeras portas. Levar o aluno a melhor entender o que a obra diz é tanto abrir seus significados quanto mostrar como eles são criados, na linguagem do autor. O maior elogio que um professor de literatura ou crítico literário pode receber de um aluno ou de um leitor, é que este lhe diga: 'Você me fez ver, neste livro, coisas que eu não havia visto numa primeira leitura'. O que equivale a dizer: 'Você ampliou meus horizontes e conferiu mais qualidade à minha vida'. (LAJOLO, 2008, p. 22)

Compreendemos que o ensino de literatura é essencial e precisa estar nas escolas. O homem tem direito aos bens produzidos e acumulados historicamente; todavia, devem ser ensinados para que se apropriem efetivamente. O conhecimento artístico não deve ser negligenciado, tampouco sucateado em nome de um pragmatismo ou tecnicismo, mas evidenciado no ato educativo. O professor tem grande importância na perpetuação do ensino efetivo de literatura, que é levar os alunos a construírem autonomamente significados nas obras literárias.

3. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Compreendemos a importância do ensino de literatura na escola para a formação do gênero humano; portanto, evidenciamos a necessidade de uma incursão sobre os pressupostos encontrados na BNCC, pautados nos objetivos do documento e a abordagem direcionada ao ensino literário. Nos itens que compõem este capítulo, discutiremos o contexto da implementação da BNCC – Reforma no Ensino Médio – e faremos aproximações com as ideologias pedagógicas que perpassam essas reformulações, o pensamento Construtivista. Em sequência, apresentamos a abordagem do ensino de literatura encontrada em alguns documentos da Educação a fim de estabelecer um comparativo entre as configurações da Base em relação às orientações anteriores. Por fim, a Base Nacional Comum Curricular será apresentada em sua estrutura e metodologia, seguida da análise da literatura em sua apresentação. Apontaremos questionamentos acerca de sua formulação, levando em conta sua fundamentação teórica e o direcionamento do ensino artístico literário, além de verificar as possibilidades da catarse e da humanização através da literatura por meio das orientações da BNCC.

3.1 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

O discurso sobre a necessidade de uma reforma na educação brasileira não é recente. O cenário educacional enfrenta a chamada para a inovação e acompanhamento das exigências de nivelamento internacional. Contudo, pouco se sabe sobre os reais problemas da educação no Brasil, uma vez que os discursos que ecoam no entorno dessa problemática é sempre abstrato, mas se perpetuam como déficits de alfabetização, letramento, etc., pautados pelos números de avaliações nacionais e internacionais. O fato é que se estabelece o consenso de que urge a necessidade de uma reforma na educação do Brasil.

A vulgarização do ‘vocabulário da reforma’ pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue “colonizar” o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da ‘modernidade’. Alguns teóricos se referem a este fenômeno como ‘globalização das políticas sociais’, uma vez que evidenciam certa similitude nos passos das reformas implementadas por diferentes Estados nacionais, ou como ‘epidemia política’ (LEVIN, 1998) ou, ainda, migração ou internacionalização da política. (SHIROMA et al, 2005, p. 2)

Para que essa necessidade torne-se aceita como emergencial e verdadeira, precisa-se estabelecer a *hegemonia discursiva*, ou seja, o consenso entre as entidades sobre os problemas e a consolidação de sua resolução. Portanto, diz respeito à escolha dos vocabulários disseminados para a criação do senso comum. É um recurso em que alguns termos são usados em preocupação para a efetivação de uma tendência. Nessa lógica, não precisa haver uma justificativa para tal necessidade, mas apenas a reiteração constante dessa chamada. Podemos associar a tão conclamada necessidade de uma reforma educacional, não justificada, não embasada, sem apontamentos práticos que a tornem viável, uma efetivação do discurso hegemônico.

Partindo do suposto da política como processo, uma contribuição interessante para a análise desses documentos parece decorrer da exploração das contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa. É nesse campo de disputa que a 'hegemonia discursiva' se produz. (SHIROMA et al, 2005, p. 5)

A produção do consenso descaracteriza as necessidades reais, porque não é necessário que se estabeleça a constatação dos problemas e a elaboração de meios de solucioná-los, mas compreender que a mudança é a resposta. Não se trata de negar que a educação no Brasil carece de ajustes e reformulações; contudo, há de se ressaltar que proliferar essa demanda sem embasamentos, que educação temos e qual queremos, caracteriza-se como um discurso vazio, que é propício à chegada de qualquer solução, ou seja, se está muito ruim, melhor agir como países que estão à frente, reproduzindo modelos de contextos diferentes para atender às demandas nacionais. Essa realidade vem se efetivando no Brasil e, recentemente, ganhou novas proporções.

A Reforma do Ensino Médio é um conjunto de novas diretrizes para essa etapa de ensino, implementadas via Medida Provisória, apresentadas pelo governo federal em 22 de setembro de 2016. Todas as informações sobre essa iniciativa se encontram no portal do Ministério da Educação e são justificadas pela necessidade de melhoria da educação no país e, para tanto, a importância de realização da mudança estrutural dessa etapa de ensino. Ela consiste na flexibilização dos conteúdos que serão ensinados aos alunos, muda a distribuição do conteúdo das treze disciplinas tradicionais ao longo dos três anos do ciclo, dá novo peso ao ensino técnico e incentiva a ampliação de escolas de tempo integral.

A Reforma está intimamente ligada à implementação da Base, porque o documento respaldará as mudanças previstas no conjunto de reformulações para o Ensino Médio. Ponto alto das alterações previstas é a flexibilização da grade curricular, que permitirá ao estudante

escolher a área de conhecimento que deseja aprofundar seus estudos; no entanto, baseada nas demandas profissionais do mercado de trabalho e na realização de seus sonhos e vocação; essa flexibilização é, portanto, um dos pilares da BNCC, que permitirá essa possibilidade para os alunos que, segundo seus ideais de vida, vejam no estudo técnico a realização de seus sonhos.

É possível entender que toda mudança, principalmente em larga escala, se dá a partir da concordância de sua necessidade e de justificativas que a ampare. Desse processo, resulta-se na solução a que se quer chegar. Exemplificando, podemos citar a questão da evasão escolar. Uma vez que essa problemática é real, o discurso hegemônico age na ausência de justificativas e soluções, mas a usa para amparar o discurso da necessidade de reforma. Nesse sentido, nada se faz para compreender os porquês da evasão, tampouco criam-se políticas efetivas, não superficiais para tratá-la, mas a usa como pretexto embasado em experiências internacionais, a fim de implementá-las.

O discurso que assegura aos alunos o atendimento da escola a serviço de seus ideais de vida, segundo Ramos (2006), não se dá em condições de igualdade, daí é simples percebermos que a hegemonia discursiva age através da exaltação à diversidade. Assim, há o consenso de que os jovens sejam diferentes e, portanto, tenham vontades distintas. O que não podemos deixar de citar é o fato de que para além das escolhas diferentes, os jovens também têm condições de escolhas diferentes. Esse incentivo aos projetos individuais e realização de sonhos passa pelas questões ideológicas de classes, em que os filhos que são estimulados e têm condições favoráveis “desejarão” dar continuidade aos estudos e aqueles que “decidirem” trabalhar, também serão possibilitados.

Nesse cenário, a escola, especialmente a média, é convocada a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, visando a contribuição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças. Em face das condições objetivas de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos, porém, as desigualdades são sublimadas em nome do direito à diferença. Conquanto saibamos que as trajetórias educacionais e profissionais sejam, no plano concreto, também socialmente determinadas pela origem da classe, ideologicamente elas são tomadas como resultado de escolhas subjetivamente realizadas de acordo com os *projetos próprios de vida*. (RAMOS, 2006, p. 135)

Consideramos essas alterações tendenciosas se pensarmos na realidade de grande parte dos jovens das escolas públicas do Brasil. Muitos não têm estímulos familiares ou condições econômicas para vislumbrar uma vida acadêmica. Essa possibilidade nos parece induzir aos jovens que decidam pela profissão, não por ser o que sonham, mas por ser o possível dentro

de uma perspectiva desinteressada na formação continuada dos alunos mais pobres. Assim, a escolha não forma o discente com o conhecimento científico, filosófico e artístico, ele opta por esses conhecimentos ou por aqueles que lhe darão uma vida imediata profissional.

Nesse sentido, as novas propostas induzem ao protagonismo juvenil, alegando que os jovens têm condições e devem tomar decisões sobre sua escolaridade. Consideramos essas propostas, tanto as da Reforma do Ensino Médio, quanto as dos documentos educacionais, correspondentes aos ideários concebidos pelo Construtivismo. Essa ideologia é bastante complexa, porque sua definição não é objetiva, mas pode ser compreendida como concepções baseadas em Piaget, cuja premissa da educação seria a autonomia do aluno em relação ao seu aprendizado.

Numa primeira aproximação [...] poderíamos definir o construtivismo como um conjunto de deferentes vertentes teóricas que, apesar de uma aparente heterogeneidade ou diversidade de enfoques no interior de seu pensamento (baseados em Jean Piaget), em torno à qual são agregadas características que definem o ideário construtivista. (ROSSLER, 2005, p. 7)

Na mudança prevista pela Reforma do Ensino Médio, uma das grandes alterações seria a maior autonomia dos alunos em relação à escolha de disciplinas a serem estudadas. Assim, dependerá da vontade do aluno e de seu ideário de vida, a elaboração de sua jornada de aulas, motivado pela escolha entre ingressar no mercado de trabalho ou no mundo acadêmico. Essa concepção tem sido muito propagada – o protagonismo juvenil – e está associada a uma das principais concepções do Construtivismo. Nessa concepção, todo o processo de ensino-aprendizagem passa pelo aluno e por seus interesses.

Essa possibilidade gera muitas preocupações, porque, se pensarmos sobre a realidade das escolas públicas brasileiras, grande parte dos alunos é de baixa renda e eles estão mais propícios às necessidades de terem uma profissão do que com perspectivas de ingressarem e permanecerem na universidade. Essa realidade evidencia que teremos uma educação pública técnica no Brasil, justificada pela escolha dos jovens. A aproximação desse ensino, com aval do governo e à mercê dos alunos, parece distanciar ainda mais os pobres e os desorientados – aqueles que não contam com orientação familiar – do estudo superior.

A escolha por disciplinas optativas sofreu grande repressão social; muitas escolas públicas foram tomadas por alunos que reivindicavam as mudanças propostas, uma vez que, a princípio, as matérias de sociologia, filosofia, educação física e artes foram retiradas do currículo obrigatório das escolas. Além de repudiarem a iniciativa do governo federal de promover, por meio da Medida Provisória 746/2016, uma reforma no Ensino Médio sem

que houvesse debate ou consulta à sociedade. O texto publicado pelo MEC, em seu portal, reforça que muitas medidas provisórias, devido à urgência de efetivação, tornar-se-ão futuramente leis. Assim, justificam a aceleração desse processo, que foi uma das primeiras medidas tomadas por Michel Temer após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff.

Documentos disseminam afirmações sobre o mundo em que vivemos que tanto pretendem oferecer representações únicas sobre a realidade como trazer soluções idealizadas para problemas diagnosticados. Convém observar que qualquer discurso, ao enfatizar determinados objetos e certos conceitos, omite outros. (BALL, 1994) (SHIROMA et al, 2005, p. 12)

Usa-se, ainda, para a formação do consenso, a noção de crise para justificar as medidas pretendidas pelo governo. Adotam estratégias e importam um vocabulário do setor empresarial: “Somam-se à ‘lista das palavras mais usadas’ vocábulos como monitoramento, gerenciar, avaliar, caracterizando a ‘linguagem da implementação’ das medidas recomendadas”. (BOWE e BALL, 1992) (SHIROMA et al, 2005, p. 11)

Termos como individualismo, escolha, diversidade, competição, forças de mercado, excelência, oportunidade, modernização, eficiência, autonomia responsável, descentralização, apelo à participação da sociedade civil, à solidariedade dos voluntários da comunidade (BOWE e BALL, 1992), cada vez mais presentes nos documentos oficiais, evidenciam não apenas a penetração da ideologia do gerencialismo na educação, mas expressam também a conformação e produção de um novo “léxico” educacional, um híbrido de pedagógico e empresarial. (SHIROMA et al, 2005, p. 11)

O novo modelo de Ensino Médio deverá ser implantado um ano letivo após a homologação da BNCC. A Base já foi concluída e aprovada pelo Conselho Nacional da Educação, com previsão de ser homologada em 2019. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível, definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que dividirá em cinco as áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. As escolas, pela reforma, não são obrigadas a oferecer aos alunos todas as cinco áreas, mas deverão oferecer ao menos um dos itinerários formativos. Contudo, a BNCC será uma orientação de caráter obrigatório, diferente dos PCN, que eram de caráter indicativo.

Nesse novo modelo também haverá o incentivo ao ensino técnico e contará com a flexibilização dos conteúdos para sua efetivação. Assim, a carga-horária do aluno será adequada a seu interesse. Segundo o texto do MEC, “hoje, se o jovem quiser cursar uma formação técnica de nível médio, ele precisa cursar 2.400 horas do ensino médio regular e mais 1.200 horas do

técnico”. Essa exigência deixa de existir e o tempo total deverá abarcar o ensino técnico com o critério de os alunos permanecerem estudando Português e Matemática, que serão as únicas disciplinas obrigatórias. “E, ao final dos três anos, ele terá um diploma do ensino médio e um certificado do ensino técnico”. Em outras palavras, para os alunos que “desejem” ingressar diretamente ao mundo do trabalho, não há necessidade dos outros conhecimentos científicos. O necessário é conseguir se comunicar bem e resolver cálculos matemáticos.

Do ponto de vista do capital, a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à dimensão produtiva, pois, nas relações capitalistas, o sujeito é o capital e o homem é o objeto. Assim, assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador, ‘implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que, é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo’. (FRIGOTTO, 1989, p. 8). (RAMOS, 2006, p. 137)

Outro embate que gerou resistência em relação à reforma foi a possibilidade de profissionais com notório saber atuarem como docentes. Esse tema foi amplamente refutado por professores e atuantes nas gestões educacionais por marcar um retrocesso da profissionalização dos docentes, que há muito já sofrem com uma profissão idealizada e motivada por vocações. Em relação a isso, a medida permite que os sistemas de ensino autorizem profissionais com notório saber para ministrar aulas exclusivamente em disciplinas dos cursos técnicos e profissionalizantes, como já acontece hoje. A formação de professores dar-se-á da mesma forma, como a legislação atual prevê. O professor com licenciatura poderá fazer complementação pedagógica para dar aula de outra disciplina dentro da sua área de conhecimento.

Todas as mudanças propostas para a educação oriundas dessa reforma passam por motivações geradas pelo mundo contemporâneo. Urge, assim como dito em vários textos produzidos pelo MEC, que os alunos tenham melhores rendimentos nas avaliações internas e externas e que possam atender às demandas do mercado de trabalho atual. Portanto, a escola serve para possibilitar empregados que correspondam às necessidades do mercado, sendo desnecessário o ensino clássico e, principalmente, literário, porque não estão ligados às práticas exigidas pelo mundo do trabalho.

[...] nas reformas educacionais orientadas pela premissa de que é preciso mudar a educação para que esta possa se adequar às demandas do mundo contemporâneo, que estaria cada vez mais orientado pelos processos de globalização da economia, de flexibilização do trabalho e de informatização do processo produtivo. (MIRANDA, 2005, p. 24)

Ressaltamos que a Reforma do Ensino Médio será embasada pela BNCC, que opta por usar os termos “habilidades” e “competências”. Essa escolha não é nova em documentos da educação no Brasil, pois já aparecia nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tampouco estão dissociadas de uma concepção, embora não tomem claramente a adoção de uma corrente pedagógica. Mas, devido à forma de sua apresentação, justificativa e o discurso da urgência de uma reforma no ensino é possível associar os documentos educacionais brasileiros aos ideais construtivistas.

Defendia, ainda, que esses aspectos normatizados e justificados pela prática pedagógica correspondem aos padrões de socialização e formação intelectual exigidos pela sociedade contemporânea no atual estágio do capitalismo, resguardadas as especificidades interpostas pela realidade brasileira. Buscava, assim, significar esse retorno ao psicologismo em um momento em que novas exigências de qualificação se interpunham como retórica a exigir reformas na educação. O construtivismo, ao que tudo indica, viria corresponder a essa ‘nova realidade’. (MIRANDA, 2005, p. 30)

Esses documentos se apresentam como ideias de romper com as ideologias tradicionais de ensino, justificando que os anseios da atualidade não correspondem com os modelos antigos de ensino. Os Parâmetros Nacionais Curriculares deram bastante ênfase a essa mudança de prática nas escolas. Contudo, nada fica claro sobre o que se considera tradicional na escola e como se configura prejudicial ao processo de aprendizagem. Tradicional na escola deve ser o ensino dos conhecimentos historicamente acumulados como já mencionado em itens anteriores. Se não compreendemos o que é tradicional nos modelos atuais, como inová-los?

E o que é ser tradicional? É curioso que essa conceituação do construtivismo pela oposição ao ensino tradicional aparece também fortemente na literatura dedicada ao tema, especialmente naquela destinada aos professores. Explica-se o que é construtivismo pelo não construtivismo ou pelo tradicional. Mas, na verdade, o modelo tradicional tampouco é bem compreendido e seria possível questionar se este não se definiria também pela sua negação, ou seja, no contraponto da afirmação do ‘novo’. O tradicional questionado pouco guarda do modelo pedagógico surgido com o processo de escolarização moderna, em suas vertentes católicas e laicas. A escola tradicional apresentada é um conceito sem história. É algo que a escola não deveria ser. É algo que a escola não deveria ser? (MIRANDA, 2005, p. 34)

Além disso, o discurso de uma necessidade de adaptação exigida pelas mudanças na sociedade se relaciona proporcionalmente com as adequações exigidas pelo mercado de trabalho. Para tanto, a adoção de uma corrente construtivista constitui-se em uma regressão, porque, segundo Miranda (2005), essa corrente seria um substituto de uma teoria social, reforçando a tendência à biologização e à naturalização dos fatos sociais. As coisas, portanto,

não são desiguais na sociedade contemporânea, são como deveriam ser. Essas formas concretas e desiguais, nessa concepção, é que guiarão as competências desenvolvidas nos alunos para que eles possam integrar a sociedade de forma ativa. Contudo, sendo pessoas reprodutoras dos consensos existentes e atendendo prontamente às necessidades da contemporaneidade.

A ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas referências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2006, p. 221)

Evidencia-se, no entanto, que o conhecimento ensinado não será aquele que superou o cotidiano através de abstrações e reflexões ao longo do tempo, mas as concepções necessárias para resolver os problemas cotidianos. A política de competências e habilidades, dessa forma, sobretudo, apresenta muitas falhas em sua configuração, uma vez que, ao lançar mão do que se deseja alcançar, o documento assemelha-se a um ideário sem fórmula de chegada, constituindo-se uma utopia. Segundo o autor José Henrique Rossler (2005), no livro “Sobre o Construtivismo”, organizado por Newton Duarte, o Construtivismo é pressuposto como constituído através de um modismo na educação. Para Rossler, que se baseou em Ágnes Heller (1989), o modismo é uma orientação alienada.

A orientação para o futuro aliena-se e transforma-se em moda, na necessidade de não ficarmos atrasados em relação àquilo que esteja na moda, ao que existe de novo na nossa sociedade. Portanto, a moda e os modismos são sempre e necessariamente fenômenos de alienação. (ROSSLER, 2005, p. 6)

Se estão baseados em conceitos alienados, podemos esperar que a educação fomentará alunos alienados, por conseguinte. Como pensarmos ser possível construir orientações pedagógicas baseadas nos acontecimentos presentes e ignorarmos os fatos históricos em relação às práticas educacionais? Ficamos por atender às demandas recentes, porém, sem efetivar e reparar os problemas da efetivação da aquisição dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Logo, é evidente que, sem apropriação dos conhecimentos, as

competências serão superficiais e não enraizadas, produzindo alunos/profissionais alheios a si mesmos e à sua função social.

Além de todos os aspectos mencionados, ainda encontramos a figura do professor descaracterizada. O ambiente escolar, regido pelas competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas nos alunos, torna-se um lugar inconsistente para as práticas docentes, que ficarão à mercê de um fluxo constante de ideias e motivações, que se afastarão das concepções atreladas ao ato educacional. O professor torna-se um agente adaptável às mudanças contemporâneas e às vontades dos alunos, solucionando problemas em uma carreira inspiradora e vocacional.

A escola, instituição que precisa de financiamento, sofre com as reformas um impacto inverso quando as verbas não condizem com as ideias propostas. Assim, toda mudança ideológica passa por implementação de recursos para a efetivação. O que ocorre é que, quando a verba não é proporcional aos “avanços”, o resultado é um retrocesso ainda maior.

[...] nas escolas em que as condições materiais e humanas não eram dadas, em contrapartida, a disposição para ser construtivista era ilimitada, pois este ideal a ser atingido, que, como toda idealização, era praticamente inatingível. Esse ideal, sem o adequado suporte e sem concepções e limites claros, convivia com uma prática pedagógica bastante diferenciada e distanciada da caracterização acima. A escola estadual, precária em todos os seus aspectos, era a ‘mais tradicional’ entre todas. (MIRANDA, 2005, p. 36)

As inovações propostas sempre serão potencializadas nas redes privadas, porque os recursos públicos são sempre escassos e cheios de demandas simultâneas. Estagna o ensino no público, além de torná-lo mais tradicional, no sentido ruim adotado pelas conceituações ineficientes da palavra. Nessa lógica, o ensino modernizado acontecerá nas escolas particulares, enquanto que as públicas retrocederão. Essa constatação associa-se – e nos parece óbvio – aos estímulos produzidos pelo neoliberalismo, que vê na educação um novo mercado de investimento.

Voltemos, contudo, ao pensamento que faz essas reformas permanecerem no senso comum, que é a Pedagogia Construtivista, uma vez que se torna necessário compreender como podemos dizer que determinado ensino é embasado por tal pedagogia, já que há uma dificuldade de encontrarmos uma definição ou conceito específico e unitário. Para tanto, entendemos que alguns aspectos no processo ensino-aprendizagem o caracterizam como sendo influenciados pela corrente. São esses:

1. mudança na configuração física da sala de aula, constituindo um espaço de circulação e convivência diferenciado; 2. mudança no padrão, na estrutura e na dinâmica da aula; 3. valorização da ação no processo de aprendizagem pela utilização da ‘tarefa escolar’; essa tarefa é um simulacro da noção de ação e de atividade formulada pelas teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem; 4. grande importância dada à ‘pesquisa’ como estratégia de aprendizagem; 5. redução e secundarização da presença do professor na condução do processo de ensino; 6. grande ênfase no desenvolvimento da leitura e da escrita, com evidente perda de espaço para o ensino das demais disciplinas; 7. as tentativas de interdisciplinaridade são pueris e incipientes; 8. simplificação e redução dos conteúdos; 9. menor controle no aspecto disciplinar; 10. mudança na noção e na prática de avaliação. (MIRANDA, 2005, p. 37)

As tendências citadas são aplicadas em diferentes níveis, maior ou menor grau de aproximação em escolas privadas e públicas no Brasil. Alguns docentes não têm clareza de que suas práticas estão associadas a uma concepção pedagógica de ensino e outros não se dão conta de que essas tendências não são produtivas nem para o professor nem para o aluno. Há quem apregoe que os alunos não precisam de um professor, justificando que os alunos são inteligentes e aprendem sozinhos. Como se essa ideia colocasse o aluno no centro do processo e o professor fosse algo desnecessário. Compreendemos exatamente o oposto disso, pois a transmissão intencional dos conteúdos opera na compreensão de graus mais elevados de conhecimento.

As pedagogias do ‘aprender a aprender’ estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente. (DUARTE, 2001, p. 36)

Na coletânea de artigos reunidos por Newton Duarte (2005), Alessandra Arce menciona um programa veiculado pela Rede Globo de Televisão no ano de 1999, que premiou alguns docentes considerados “modelos”. A iniciativa valorizava os professores inovadores, que trabalhavam em péssimas condições, mas que almejavam mudar a realidade dos alunos. Para tanto, havia um esvaziamento dos conteúdos; afinal, em áreas precárias não há necessidade de se aprender teorias e sim assuntos que façam parte da realidade das pessoas. Em suma, a escola era descaracterizada – tornando-se projeto social – e o professor modelo era aquele que resolvia os problemas de modo criativo, dinâmico e realista.

‘A cada mês podia-se quase que ouvir a expressão da maioria dos telespectadores diante desses exemplos exclamando: Ah... que lindo!!!’ Dinheiro nunca foi e, pelos exemplos, nunca será problema para tais professores, formados na práticas (afinal a universidade não serve para quase nada, porque ‘a teoria na prática é outra coisa’),

mergulhados em suas comunidades, sábios não-intelectuais porque conhecem a cultura popular, guiados não pelo conhecimento científico mas por uma sabedoria construída em seu cotidiano e pelos cordões invisíveis e maravilhosos do ‘amor ao próximo’. (ARCE, 2005, p. 43)

Essa visão simplista do professor, resolvidor de problemas e estimulado a se adaptar e transformar as mais difíceis realidades, o aproxima à visão de um herói. Mais ainda, o professor passa a ser uma figura de extrema importância, mas que não necessariamente precise ter conhecimentos científicos, porque a realidade exige o conhecimento cotidiano e ele é que pode solucionar os problemas da e na escola. O professor passa a ter função secundária no processo-aprendizagem, porque ao aluno é dada a autonomia do ensino; contudo, toma o lugar de salvador da pátria, que ensina mais do que teoria, ou não ensina teoria. O que ele ensina?

Parece-nos que esse pensamento está enraizado no senso comum da sociedade; afinal, quase duas décadas após o programa citado, ainda se perpetua o mesmo ideário. Professor é um ser com dom de ensinar e amar o próximo, que não precisou de se profissionalizar, mas pegar um livro – talvez – e um giz para transformar o mundo. E, assim, essa visão idealista mantém os problemas escolares não resolvidos, a ineficácia dos conteúdos e da aprendizagem, a falta de investimento público, e vai se concretizando também que a escola é para quem quer. O discurso elitista que prolifera a ideia de que os jovens escolhem estudar e os que não têm bom desempenho ou evadem da escola, o fazem por querer uma vida “mais fácil” – que é, normalmente, no mundo do crime.

[...] a abordagem pedagógica contemporânea fundamentada em uma ou mais teorias psicológicas da aprendizagem ou do desenvolvimento e orientada pelo princípio de que o aluno, mediante sua ação e auxiliado pelo professor, deva ser o agente de seu próprio conhecimento. (MIRANDA, 2005, p. 24)

O idealismo na docência é um aspecto sempre ressaltado e amplamente divulgado, mas a realidade dos locais não é alterada. Ao contrário, essa visão deixa o professor num lugar-comum de ajudar, portanto, qualquer pessoa com bons interesses pode fazê-lo. Assim, não há a valorização do professor, e a escola passa a ser alvo dos apontamentos e sugestões de ignorantes dos conhecimentos técnico-científicos da profissão, em que, do padeiro ao pai do aluno, todos podem dar palpites no trabalho escolar.

A instituição escola torna-se o lugar onde qualquer pessoa de boa vontade pode atuar; ensinar é algo simples e depende do querer de cada um e um pouco de prática, pois, do contrário, como poderia uma modelo tornar-se uma contadora de histórias

ignorando todos os estudos e pesquisas existentes a respeito do uso da literatura infantil na escola. (ARCE, 2005, p. 24)

E aí podemos nos perguntar, mas esse pensamento faz parte do imaginário das pessoas em seu cotidiano e não reproduz a realidade no seio escolar ou nas esferas ministeriais e organizacionais da educação? Na verdade, ele está no ideário social justamente porque é constantemente ressaltado pela mídia, profissionais e documentos governamentais.

[...] secretária do Ensino Fundamental, afirma que os professores não podem continuar como meros transmissores de conhecimentos, mas devem procurar desenvolver em seus alunos a criatividade e a autonomia na busca desses conhecimentos. A cultura desta persistência do professor em trabalhar de forma antiquada estaria, segundo a mencionada Secretária, na formação excessivamente acadêmica recebida na universidade, que se tornou arcaica perante as inovações tecnológicas e metodológicas que hoje possuímos. Este quadro precisa ser mudado e o professor se formado de acordo com as exigências colocadas para o exercício da profissão hoje, cujo principal alicerce está na formação do sujeito autônomo. (ARCE, 2005, p. 44)

Pasme que mais uma vez a responsabilidade recai sobre o professor, que ora deve salvar a escola e o aluno com seu amor, ora é responsável pelo que, no processo, não funciona. Nessa perspectiva, realmente não faz sentido o professor ser tão academicista, uma vez que as competências desenvolvidas se dão para as práticas cotidianas. As posições governamentais apontam há largo tempo a problematização do academicismo como forma de justificar a ausência da teoria na escola e voltá-la ao pragmatismo e tecnicismo. Esses ideais não são oriundos de falas aleatórias, mas “são reflexos diretos, no dia a dia das escolas e na vida dos professores, das políticas neoliberais aliadas à filosofia pós-moderna e às concepções pedagógicas baseadas no construtivismo”. (ARCE, 2005, p. 45)

O que deveria ser estimulado e financiado são os cursos de aperfeiçoamento, educação continuada, projetos que contribuam para o desenvolvimento teórico aliado aos modelos de ensino que permitam os profissionais elaborarem aulas de suas disciplinas com conteúdos altamente elaborados a fim de que os alunos se apossassem de suas humanidades. Assim, através da efetivação da humanização do indivíduo, é que ele pode ser um cidadão, profissional e ser humano com excelência.

O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais os conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo. (DUARTE *et al*, 2012, p. 3.957)

Todavia, essa escolha de competências baseadas nas necessidades pragmáticas deixa os conteúdos pouco delimitados, o que, segundo nossa percepção, abre margens para escolhas equivocadas por parte dos docentes, inviabilizando um trabalho eficaz. Não há transparência na linguagem da reforma; assim, o texto não é objeto de partido, mas de interpretação. Os sentidos não estão nas palavras, estão além delas. Diferentes discursos se combinam em condições sociais particulares para produzir um novo e complexo discurso (SHIROMA et al, 2005). Nessa lógica, não há a produção de textos harmoniosos, que se fundem em uma leitura compreensível e praticável, mas aberto à pluralidade de interpretações, tornando-se uma leitura trabalhosa para a tentativa de produção de sentido.

Para compreender as orientações políticas educacionais, há a necessidade de entender sua formulação. Shiroma et al (2005), segundo Bowe e Ball (1992), apresenta uma estrutura analítica, que abrange os contextos de produção: *contexto de influência*, o qual envolve grupos – partes interessadas na definição e propósitos sociais da educação – que influenciam o governo, mas não são eles que determinam a política; *contexto da produção de textos*, os quais são caracterizados pela linguagem do pública – populismo –, senso comum e apelo à razão política, buscando assegurar o consenso e a compreensão uniforme com a ajuda de aparelhos midiáticos; *contexto da prática*, em que quanto mais ideológica e abstrata for uma política, mais distante de ser incorporada efetivamente na prática.

De acordo com Apple (1995, p. 137), esses textos utilizam a linguagem do ‘bem público’, ao mesmo tempo em que alinham mais estreitamente o sistema educacional às necessidades do setor empresarial. Assim, o que é considerado como conhecimento a ser ensinado em nossas escolas, para satisfazer as necessidades do mercado, acabam seriamente distorcidos. Para o autor, esse discurso distorcido pode ajudar os grupos dominantes, mas é de se duvidar se esses benefícios serão compartilhados pelos que não pertencem a estes grupos. (SHIROMA et al, 2005, p. 10)

Assim, é possível concluir que uma orientação pedagógica que perpetua essas práticas não tem por finalidade sua efetivação. O que se evidencia é que os contextos de prática, como mencionado, alteram ou impossibilitam as práticas, tornando inviável a efetivação nas escolas. Portanto, como podemos pensar em reformas do ensino, se suas orientações são evasivas e abstratas? Parece-nos que, portanto, as reformas não acontecerão como idealizadas, mas cheias de percalços, exigindo no futuro a reforma da reforma.

3.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E O LUGAR DA LITERATURA: MAIS DO MESMO

Há uma ampla diversidade de documentos que orientam a educação no Brasil. As Leis de Diretrizes e Bases (1996) têm função determinante na construção das orientações formuladas para os Estados e Municípios brasileiros, uma vez que esse documento é um direcionamento da Constituição Federal de 1988 e nele constam as obrigatoriedades em relação à educação no Brasil. Contudo, a partir de sua interpretação, os órgãos educativos se responsabilizam pela estruturação das orientações que resultarão nos currículos escolares e no direcionamento das práticas docentes. Assim, a LDB tem caráter mandatório, enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio têm caráter indicativo. Essas são interpretações das leis que orientam diretamente as escolas e os professores. Para compreensão acerca das orientações destinadas ao ensino de literatura, analisaremos alguns documentos, que seguem, a fim de maior nitidez de suas características:

Quadro 1: A literatura nos documentos oficiais da Educação.

Documentos	Características	Ensino de Literatura
Lei de Diretrizes e Bases	Leis que determinam e amparam a educação no Brasil. Delas são desenvolvidos documentos que orientam as práticas e conhecimentos escolares.	Determinam o ensino da arte e da cultura, mas dá ênfase ao direito à educação de forma geral. Portanto, não aborda especificamente a literatura.
Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio	Tais definições buscam orientar as escolas quanto à organização, cobertura, avaliação pedagógica, além de outros focos escolares. As DCN também levam os colégios a formar seu currículo de acordo com o público regional e outros aspectos locais influentes.	Apontam as especificidades do ensino para cada etapa de ensino e diferentes escolas. Contudo, não tem foco nos conteúdos curriculares.
Parâmetros Nacionais Curriculares	Orientações com caráter indicativo que determinam os conhecimentos por meio de habilidades e competências das etapas de ensino básico.	Documento com objetivo de nortear os currículos escolares, que adota o método de competências para designar os conteúdos básicos escolares. Agrega literatura ao ensino de Língua Portuguesa, como conteúdo da disciplina.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio	Orientações com caráter indicativo, posteriores aos PCN com intuito de promover ajustes às orientações anteriores, mas que se formulam por meio da mesma estrutura de competências.	Documento posterior aos PCN, com intuito de nortear os currículos e reparar o anterior, adotando postura crítica. Utiliza o método de competências, mas separa as disciplinas Literatura e Língua Portuguesa.
--	---	---

A educação no Brasil é assegurada como um direito do cidadão. É exposta em todos os documentos oficiais a gratuidade do ensino fundamental e médio, também a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Além de serem ressaltados pontos como o pluralismo cultural, a valorização do profissional da área e a tolerância, a Lei de Diretrizes e Bases (1996) visa à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Portanto, o ensino é pautado pelo livre pensamento dos envolvidos no ato educacional. O documento aponta que a educação se dá no convívio social em vários âmbitos, mas o ensino escolar é responsabilidade de instituição própria, a escola, e que ela deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social.

Segundo a LDB, a educação tem por finalidade o desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, sendo dever da família e do Estado. Portanto, à escola cabe a preparação do indivíduo para se tornar um cidadão, que compreende seus direitos e deveres, fazendo parte de maneira atuante na sociedade, além de prepará-lo para o trabalho de forma qualificada, visando à disputa igual no mercado profissional. Ainda guiada pela Lei de Diretrizes e Bases, a escola, no art. 4, é incumbida, no parágrafo quinto, de garantir o acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada indivíduo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013) são orientações de caráter mandatório com função de especificar as diferentes formas de escolas no Brasil, além de evidenciar e embasar as especificidades das etapas de ensino. Esse é um documento amplo, que engloba todos os tipos de especificidades na Educação, apresentando questões gerais sobre seus desafios. Trata-se, além disso, de assegurá-la como um direito que deve ser executado com qualidade social.

As DCN, em sua atualização, apontam algumas mudanças para o cenário educacional, ampliando consideravelmente os direitos à educação e é nela que surge a constatação da necessidade de que se estabeleça uma base nacional comum no Brasil. A educação, portanto, deve propiciar o desenvolvimento humano em sua plenitude, constituindo-se direito do

indivíduo, que deve ter formação alicerçada para o exercício pleno de seus deveres e direitos como cidadão.

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. (BRASIL, 2013, p. 4)

Em sua formulação, aponta para dois aspectos importantes em relação à educação no Brasil, que é pautada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. O primeiro aspecto aponta como finalidade do Ensino Médio o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual, além de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. Já o segundo aspecto direciona para a necessidade da organização dos componentes curriculares em uma base comum – a BNCC.

O segundo propõe a organização curricular com os seguintes componentes: • base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26); • planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques; • integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização; • proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino; • participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. (BRASIL, 2013, p. 7)

Em suas orientações, fica claro que a formação profissional não é o objetivo precípua da Educação, mas sua formação intelectual. Essa concepção nos parece bastante plausível, uma vez que bem formado em suas capacidades intelectuais, o indivíduo alcança independência para se profissionalizar e participar ativamente de uma vida em sociedade. Contudo, afirma que deve possibilitar a preparação do indivíduo ao mundo do trabalho.

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (BRASIL, 2013, p. 145)

As Diretrizes apontam que a educação no Ensino Médio, de acordo com a LDB, deve possibilitar aos educandos acesso a conhecimentos que permitam a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos. Contudo, aponta também para a compreensão de que a Educação precisa atender aos anseios dos jovens, os quais têm diversos caminhos a traçar, dentre eles está a profissionalização.

O debate sobre a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio deve, portanto, considerar importantes temáticas, como o financiamento e a qualidade da Educação Básica, a formação e o perfil dos docentes para o Ensino Médio e a relação com a Educação Profissional, de forma a reconhecer diferentes caminhos de atendimento aos variados anseios das ‘juventudes’ e da sociedade. (BRASIL, 2013, p. 147, grifo nosso)

Nesse ponto, evidencia que as demandas da sociedade contemporânea são um desafio para a escola e para a formação escolar, uma vez que, mesmo não sendo finalidade principal da escola, não se pode ignorá-las. Além disso, aponta para a necessidade de se incorporar os anseios da contemporaneidade em um documento que sugira procedimentos que consiga concernir o direito à educação, seu acesso e permanência. Logo, o discurso atual do Brasil é a chamada para a efetivação da educação e o atendimento das demandas sociais.

No início dos anos de 1990, predominaram os argumentos em prol da qualidade, competitividade, produtividade, eficiência, e eficácia: ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança (WORLD BANK, 2000). Palavras importam, fazem diferença [...]. (SHIROMA et al, 2005, p. 1)

Segundo o documento, para que uma Educação seja de qualidade, ela deve ter seus pressupostos e fundamentos pautados nas dimensões da formação humana: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Nesse sentido, o trabalho é um princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico da produção científica e tecnológica. Assim, a organização curricular deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais mais complexas, apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento.

Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das

condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio. Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto. (BRASIL, 2013, p. 163)

Além disso, urge a necessidade, segundo a redação das Diretrizes, que a pesquisa seja um princípio pedagógico, justificando que ela contribui para a formação autônoma da construção de conhecimento. Essa ênfase nos remete ao item anterior, no qual abordamos a questão da valoração da aquisição individual dos conhecimentos. Nesse sentido, a relevância não está no fornecimento de informações pelo docente, que o fazem a partir de experiências anteriores, mas na busca dos estudantes por seus próprios conhecimentos, respaldando o método construtivista nas escolas.

Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico. É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos. (BRASIL, 2013, p. 163-164)

Visto que as Diretrizes se constituem de forma ampla em relação aos direcionamentos sobre a Educação, elas não se atêm ao conhecimento artístico especificamente, tampouco ao ensino de literatura. Nada é apresentado sobre os conhecimentos que devem ser ministrados. Esse documento tem caráter explicativo sobre as determinações gerais em relação às responsabilidades da Educação, mas não aborda as questões de conteúdos escolares e suas disciplinas; portanto, cabe aos documentos indicativos curriculares a interpretação das leis e vincular os objetivos gerais da Educação no Brasil com o direcionamento e a escolha do que constituirá o currículo escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por sua vez, são referências elaboradas no Governo de Fernando Henrique Cardoso, entre 1996 e 1997, motivados pela elaboração dos currículos unificados – com conteúdos iguais – nos Estados e Municípios, com intuito de igualar e facilitar a educação no Brasil. Sua formulação se baseou nos quatro pilares da

Unesco, e sua filosofia visa à formação para a cidadania; aprender a ser um cidadão crítico, criativo e construtivo.

De fato, a literatura derivada das pesquisas comparativas aponta uma tendência crescente à homogeneização das políticas educacionais em nível mundial. Podemos constatar, por exemplo, que entre pesquisadores brasileiros são cada vez mais comuns menções de trechos de documentos e relatórios, nacionais e internacionais. (SHIROMA et al, 2005, p. 2)

A menção a esses documentos e experiências internacionais corroboram para a massificação dos ideários, que deixam de ser questionados devido à construção da hegemonia discursiva, como já comentado. O documento, embora não tenha um determinante para a escolha das disciplinas e conteúdos, se pauta na Unesco e nas suas determinações, subentendendo-se que essa menção basta para seus apontamentos serem considerados relevantes e aceitáveis.

Suas orientações dividem-se por meio de áreas, às quais pertencem as disciplinas correlacionadas, apresentando aspectos fundamentais a serem garantidos. Embora seja uma referência para a transformação da Educação, o documento não é obrigatório, é de natureza indicativa e interpretativa. Além disso, o objetivo do ensino é a formulação de habilidades e competências nas diversas áreas do conhecimento. Logo, é um documento que se mostra bastante omissos em relação às imposições, deixando a cargo dos diretores, coordenadores e professores a forma de atuação e os conteúdos a serem ministrados.

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias apresentam as finalidades e competências requeridas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática. Nessa estrutura, a linguagem é compreendida como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los de acordo com as necessidades, além de visar sempre à produção de sentidos. Essa concepção perpassa, portanto, não apenas a disciplina de Língua Portuguesa.

Por meio de sua estrutura, é possível questionar a ausência da disciplina de literatura, que, mesmo no Ensino Médio, não recebe diretrizes específicas. Quanto a isso, o texto afirma que, no ensino tradicional, o qual trabalhava com a dicotomia português/literatura, os conteúdos não eram assimilados pelos alunos. Justifica o fracasso da aquisição dos conhecimentos concernentes a essas disciplinas ao fato dos professores das áreas trabalharem gramática e historicidade da literatura. Percebemos uma falta de embasamento teórico nessa afirmação. Afinal, se há problemas do processo ensino-aprendizagem, o documento deveria se propor a resolvê-lo, não retirar a distinção das disciplinas. Principalmente porque, ao fazê-lo,

não aponta diretrizes assertivas, mas indicativas, dando margem para a perpetuação das defasagens no ensino.

Colocamo-nos de forma contrária a essa negativa em relação ao ensino tradicional, principalmente por não se delimitar quais parâmetros foram escolhidos para justificar a necessidade da mudança, tampouco por não explicar o porquê de as dicotomias serem ligadas ao ensino tradicional. Compreendemos, contudo, o ensino tradicional ligado às concepções de Saviani, que foram explicadas no segundo capítulo desta dissertação.

A tentativa dos PCNEM é, aparentemente, a modernização do ensino. Ele explicita que, na área da linguagem, as orientações pautam-se nas práticas comunicativas. Além disso, evidenciam que os conteúdos tradicionais carecem de revisão, justificando a incorporação dos conteúdos. Para isso, as competências e habilidades a serem desenvolvidas se resumem em aspectos diversos da linguagem como meio de informação, expressão e comunicação. Entretanto, ensino tradicional seria aquele que não consegue alcançar o objetivo de ensino, mas não fica explicitado o que é Pedagogia Tradicional e se é esse modelo que está sendo questionado, ou se a prática de ensino é chamada de tradicional de forma aleatória.

Na formulação proposta pelo documento, a unidade básica da comunicação é o texto. Portanto, o ensino de língua portuguesa deve basear-se em propostas interativas entre língua e linguagem. Nesse contexto é que a literatura aparece. A competência aborda o estudo dos gêneros textuais, entre eles, os literários. Porém, conclui ressaltando que o importante é que o aluno saiba analisar as especificidades do texto e compreender que as particularidades têm sentido construído socialmente. Em nenhum momento, o documento apresenta as especificidades da literatura, ao contrário, argui sobre o que é realmente literatura, apresentando questionamentos infundados sobre as produções de Machado de Assis e Paulo Coelho; como se não fosse possível distinguir entre as duas obras, além de fundar essas afirmações nas dúvidas dos alunos.

A tentativa de ruptura com o chamado ensino tradicional não se mostra eficaz porque não apresenta meio de o fazer. Essa postura de orientar uma modificação nos moldes de ensino, mas não como determinação, nos parece pouco eficiente, uma vez que não é possível romper com um modelo de ensino parcialmente e deixando a critério da comunidade escolar as escolhas essenciais. A modernização, ou ruptura com o método tradicional de ensino, precisa ser pensada e regulada para que seja efetiva. Por isso, os Parâmetros se tornam um documento com sugestões interessantes, mas nada mais que sugestões. Além de, na área de

literatura, posicionarem-se de forma ausente e não embasados teoricamente em seus apontamentos.

A elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, por fim, se deu a partir de discussão entre equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. Mais uma vez, a adoção do debate como método de elaboração é utilizada para indicar as competências e habilidades que deverão orientar o trabalho pedagógico.

Assim, este documento que chega à escola é fruto de discussões e contribuições dos diferentes segmentos envolvidos com o trabalho educacional. O próprio processo, envolvendo diferentes representações e focos de análise, indica a natureza do texto cujo resultado está aqui apresentado. Isto é, um material que apresenta e discute questões relacionadas ao currículo escolar e a cada disciplina em particular. O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito. (BRASIL, 2006, p. 9)

A estrutura da área da Linguagem divide-se em Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras, Arte e Educação Física. Aqui se encontra um diferencial em relação ao ensino de literatura diante de outros orientadores educacionais. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio criticam severamente o trabalho proposto pelos Parâmetros Nacionais Curriculares por sua incorporação das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura, sendo a segunda conteúdo da primeira.

As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas. (BRASIL, 2006, p. 49)

Por discordar da abordagem dada ao ensino da literatura, a OCEM ratifica a importância da disciplina em suas especificidades e aborda questões muito importantes de sua estrutura, objetivos, necessidade de permanência na escola, dificuldades e entraves em seu ensino, a relação do leitor e do texto, as práticas dos professores, a escolha do material, em suma, traz uma ampla discussão sobre todos os aspectos relevantes no entorno de literatura e seu ensino. Para tanto, vale-se de autores e teorias que explicam as especificidades estéticas e explicitam a literatura como um conhecimento que se difere do científico por sua forma.

Essa abordagem está de acordo com os pensamentos por nós formulados, uma vez que ressalta o espaço destinado à literatura como inquestionável na escola. Além de evidenciar as

necessidades do ensino artístico por não ser pragmático e ligado ao mundo prático do trabalho e/ou cotidiano, mas por pertencer aos conhecimentos elaborados e mais avançados produzidos pelo homem.

[...] querer que a escola prepare apenas para enfrentar o sofrimento do cotidiano, principalmente para os não privilegiados, é, por um lado, resultado de uma poderosa e perversa máquina que parece determinar os caminhos a serem percorridos e, por outro, o determinante desses caminhos. (BRASIL, 2006, p. 51)

O texto ainda justifica a ausência do espaço dado à literatura e de sua permanência ser questionada nos últimos documentos devido às mudanças nas formas de vida e, portanto, não atender a essas necessidades práticas da vida cotidiano, nem ser condizente ao mundo do trabalho.

[...] o rápido desenvolvimento das técnicas, a determinação do mercado, da mídia e o centramento no indivíduo (em detrimento do coletivo) provocaram a derrubada dos valores, um a um, enquanto outros foram erigidos para logo mais tombarem por terra. Hoje assistimos à exacerbação de todos esses axiomas (o mercado, a eficiência técnica e o foco no indivíduo), sobre os quais a modernidade se sustentava, configurando assim ‘os tempos hipermodernos’, isto é, uma ‘modernidade elevada à potência superlativa’, caracterizada pela ‘cultura do mais rápido e sempre mais’, segundo Lipovetsky (2004, p. 51-57). (BRASIL, 2006, p. 52)

Devido às mudanças no mundo, a escola é chamada ao modernismo e é preciso se atualizar para não ficar obsoleta; assim, na busca pela concernência aos novos tempos, considerados hipermodernos, torna-se difícil a efetivação da premissa básica da educação, que é a disseminação dos conhecimentos. Acima de tudo, parece não condizer com toda essa modernidade a permanência, principalmente, do ensino dos conteúdos clássicos, em que a literatura se situa. Contudo, as OCEM indicam razões pelas quais seu ensino é relevante na Educação e se mostram contrárias ao pensamento hegemônico em relação ao ensino ligado às práticas do trabalho.

Tal como afirma a Mãe, embora condenando essa função, a arte ‘inventa uma alegriazinha’, rompe com a hegemonia do trabalho alienado (aquele que é executado pelo trabalhador sem nele ver outra finalidade senão proporcionar o lucro ao dono dos modos de produção), do trabalhador. Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes inventando ‘alegriazinha’, isto é, como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. Diríamos mesmo que têm mais direito aqueles que

têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente mais expropriados de tantos direitos, entre eles até o de pensar por si mesmos. (BRASIL, 2006, p. 52-53)

As concepções formuladas pelas OCEM estão de acordo com a LDBEM de 1996, que determina três objetivos para o Ensino Médio, dos quais o terceiro embasa a permanência da literatura. O ensino de literatura (e das outras artes) visa, sobretudo, ao cumprimento do Inciso III dos objetivos estabelecidos para o ensino médio pela referida lei. Nesse sentido, consideram pertinente o pensamento de Candido sobre a humanização pela literatura, além de compreenderem a experiência estética como aquela que possibilita a catarse estética.

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. (BRASIL, 2006, p. 55)

As orientações compreendem que o divertimento não é o objetivo do ensino, mas o prazer estético difere-se pela fruição do conhecimento artístico em relação ao científico. As orientações são extremamente críticas com a literatura de massa. Para tanto, justifica, segundo Gramsci¹⁰, que o valor cultural e estéticos são diferentes. Não significa que uma obra popular não tenha importância social, mas o que delimita estar na escola e no cânone é sua estrutura estética.

Sem dúvida, muitos deles têm importância das mais acentuadas, seja por transgredir, por denunciar, enfim, por serem significativos dentro de determinado contexto, mas isso ainda é insuficiente se eles não tiverem suporte em si mesmos, ou seja, se não revelarem qualidade estética. Gramsci, em 1934, já estabelecera uma diferença entre valor cultural e valor estético. Muitas obras de grande valor cultural têm escasso valor estético, até mesmo porque não se propuseram a isso [...]. (BRASIL, 2006, p. 56-57)

Há críticas constantes aos PCN em relação à abordagem dada ao ensino literário, porque o texto adota ênfase radical ao entendimento do aluno, dando ênfase no interlocutor, chegando ao extremo de assinalar as opiniões do aluno como critério de juízo de uma obra literária. Os questionamentos dos alunos sobre literatura são evidenciados como coerentes e,

¹⁰ (GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere, v. 6. Trad. e org. de Carlos Nelson Coutinho, Marco Aurélio Nogueira e Luís Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 64-65).

portanto, verídicos no sentido de suas concepções. Além disso, as OCEM questionam a permanência de práticas consideradas incorretas pelos PCN, mas utilizadas em suas próprias orientações.

Mais grave ainda: ao propor como competência a ser desenvolvida: ‘Recuperar, pelo estudo do texto literário as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial’ (PCN, 2002, p. 145), tal como se encontra nos PCN, ou como se apresenta nos PCN: ‘3. Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura’ (2002, p. 65), dá margem a que, contraditoriamente, se reafirme a mesma prática: estudar a história da literatura, com seus representantes mais ilustres, e identificar as características da escola literária. (BRASIL, 2006, p. 58)

O documento reforça ainda que a conceituação presente nos PCN compreende que a forma como o prazer estético é apresentado, proporcionado pela fruição, pode ser confundido com divertimento, com atividade lúdica simplesmente, deixando espaço para que se compreenda o texto literário apenas como leitura facilmente experimentada. Mas chama a atenção para a necessidade da compreensão de que a leitura literária leva ao prazer estético, que é aquele compreendido por Aristóteles. Prazer não está ligado ao divertimento, mas à compreensão estética do texto.

[...] basta-nos afirmar que a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será. (BRASIL, 2006, p. 59)

Resumindo, este documento aponta a maioria das questões presentes nas discussões e teorias sobre os aspectos literários e assume postura crítica em relação aos PCN. Aborda questões práticas, apontando maneiras de se pensar o ato educativo do professor de literatura, bem como o chama para a necessidade de dominar a teoria literária. Todavia, a Base Nacional Comum Curricular retrocede os avanços aqui presentes, constituindo-se uma espécie de mais do mesmo dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

3.3 ESTRUTURA E METODOLOGIA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: INFORMAÇÕES PRELIMINARES

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normatizador da Educação que,

em sua introdução, aponta estar em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996). Afirma que objetiva unificar e superar a fragmentação das diretrizes educacionais – que estavam distribuídas em alguns documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, entre outros – e ser balizadora da qualidade da educação no Brasil, visando apresentar o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais.

Em sua redação, constam os marcos legais que a legitimam. Assim, segundo texto, baseia-se na Constituição Federal de 1988, Artigo 205, que reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade, ao determinar que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Na Carta Constitucional, Artigo 210, que reconhece a necessidade de que sejam “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).

A LDB, também embasada pela Constituição, no Inciso IV de seu Artigo 9.º, afirma que cabe à União estabelecer competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos. O Plano Nacional da Educação também é mencionado, o qual estabelece a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7). Em 2017, com a mudança da LDB, Art. 35-A, a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

O documento possui duas versões, uma para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e outra para o Ensino Médio. Analisaremos, contudo, a versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, que está completa em um volume que reúne a Introdução, a Estrutura e a proposta para o Ensino Médio, que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e aguarda homologação.

As orientações pedagógicas do documento fundamentam-se no desenvolvimento das competências e justificam-se na inferência da leitura da LDB, além de ser o foco adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que

instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). A adoção desse enfoque indica o rumo das ações pedagógicas.

Sua estrutura é composta pelas disciplinas submetidas às áreas de conhecimentos. Cada área direciona orientações gerais para todas as disciplinas, que, por sua vez, determinam orientações específicas. Em Língua Portuguesa, as orientações específicas são determinadas por meio de campos de atuação.

A fim de iluminar a estrutura das orientações na Base, apresentamos um quadro explicativo:

Quadro 2: Divisão das áreas e estrutura das competências.

	ÁREAS	COMPETÊNCIAS
BNCC	Linguagens e suas Tecnologias	COMPETÊNCIAS GERAIS
	Matemática e suas Tecnologias	COMPETÊNCIAS DA ÁREA Linguagens e suas Tecnologias
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	COMPETÊNCIAS DA DICIPLINA Língua Portuguesa
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Campos de Atuação – habilidades gerais e específicas

Nesse novo documento, a proposta é indicar, por meio de competências¹¹ e habilidades, os conhecimentos essenciais para a educação ao longo da escolaridade. Explica que “o conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35)”. (BRASIL, 2017, p. 8)

Na BNCC, competência é 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, 2017, p. 8)

¹¹ A avaliação por meio de competências e habilidades não é uma novidade nos documentos na educação brasileira. Essa escolha está ligada a ideais que aprofundaremos nos itens que seguem neste capítulo.

A Base reforça que esse método de definição dos conteúdos por meio das competências e habilidades já é adotado em larga escala nos Estados e Municípios, além de também estar presente nas avaliações externas e na Unesco. Essa justificativa não discute teoricamente as implicações dessas competências para o cenário nacional, tampouco traz referências empíricas para tal adoção.

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2017, p. 13)

Em concernência com as demais organizações, o Brasil, a partir da Base, orientará, através de uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares, com intuito de promover a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais. Por definição, deve orientar a elaboração do currículo das escolas; sendo assim, não se constitui um currículo, mas um orientador de tal documento.

Além disso, as orientações são pautadas em experiências internacionais, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU). Embora deixe explícito que sua configuração pauta-se em experiências avançadas pelo mundo, não fica claro quais lugares e em que experiências estamos nos baseando, uma vez que as metodologias e bases teóricas adotadas por esses lugares no mundo não foram mencionadas. Daí surgem questionamentos: Como o documento pauta-se em experiências internacionais? Que concepções teóricas adota para sua compreensão da educação? Anunciar que está de acordo com experiências internacionais não é o mesmo que justificar suas escolhas teoricamente embasadas.

A Base se propõe a orientar as aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos ensinados; o trabalho se propõe a articular competências a serem firmadas. O documento estabelecerá o que se considera de indispensável na aprendizagem do estudante em cada etapa da educação, a partir do estabelecimento de conteúdos a serem ensinados e suas competências e habilidades atreladas.

As competências são estruturadas por meio de orientações gerais e específicas. Dessa forma, o documento aponta as competências que devem ser desenvolvidas por todas as áreas e disciplinas; em sequência, serão apresentadas as competências por áreas específicas e, por último, as competências específicas por disciplinas curriculares. O quadro abaixo expõe as competências gerais e específicas da área de linguagens:

Quadro 3: Descrição das competências.

COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS DA ÁREA: Linguagens e suas Tecnologias
<ol style="list-style-type: none"> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. 2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, 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 a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação e combatendo preconceitos de qualquer natureza. 3. 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. 4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. 5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. 6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar

<p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p> <p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>	<p>significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p> <p>7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.</p>
--	---

A BNCC reforça, em seus fundamentos pedagógicos, o lema “Aprender a aprender” como uma necessidade concebida na compreensão de que a sociedade contemporânea exige mais do que acúmulo de informações. Suas assertivas incluem que a sociedade exige que o aluno seja preparado para “se comunicar, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável”. Afirma, pois, a necessidade de “aprender a aprender”, “lidar com informações”, “resolver problemas”, “ter autonomia”, “ser proativo”, “buscar soluções”, o que configura um quadro de “competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito da escola do passado”. (RODRIGUES, 2017, p. 7)

Um dos aspectos ressaltados em sua redação é a necessidade de a Educação no Brasil atender às exigências da contemporaneidade. Esse aspecto já aparecia nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2013), mas é intensificado na Base, que justifica a adoção de suas orientações segundo as necessidades atuais da sociedade. Essa ênfase aparece em toda a determinação do documento e é um aspecto bastante importante; por isso, nos itens deste capítulo, problematizaremos as implicações desse posicionamento.

A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma

referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais. (BRASIL, 2017, p. 5)

Essa ressalva constante no documento – de atender às necessidades contemporâneas – e como se faz necessário aliá-las às práticas escolares de ensino é um diferencial desse documento. Assim, a Base menciona que o ensino das áreas deve acontecer pela experimentação das situações que demandem a articulação dos conhecimentos específicos de cada disciplina. Contudo, esses apontamentos são pseudo-orientações, pois não há desmembramento ou exemplificação de como os conteúdos servirão às demandas da contemporaneidade ao mesmo tempo que viabilizam a formação do cidadão e o mundo profissional. Fica a cargo da escola e do docente pensarem meios de compreender e viabilizar essas práticas. Configura-se, portanto, parte de um ideário de que a Educação deve caminhar com as novas tecnologias e se adaptar; inovar é a palavra de lei. Daí surgem déficits nos conteúdos essenciais em nome de um avanço social.

O currículo, responsabilidade estadual, que passa a ser atribuída aos estados e municípios, servirá como meio condutor para a implementação das habilidades e competências sugeridas na BNCC. Por meio deste currículo unificado, pretende-se, assim, homogeneizar estratégias que garantam a implementação dos princípios gerais apresentados pelo documento. Em sua introdução, é apresentado como um documento plural que se orienta pelos mesmos princípios presentes na Lei de Diretrizes e Bases e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A BNCC se apresenta como referência nacional – ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica – 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, além de integrar a política nacional da Educação Básica e contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação; incorporando o fortalecimento dos ideais de colaboração entre as esferas governamentais.

A elaboração conjunta do documento é reforçada e, diz-se, amplamente debatida entre as esferas da educação, incluindo professores em exercícios e a sociedade em geral. A afirmativa é questionada em laudo avaliativo de Rodrigues (2017), o qual assinala que o número de participantes, embora significativo, ainda é insuficiente, além de questionar a possibilidade da efetiva presença de professores em sala na elaboração do documento. Entendemos que esse processo de pseudoparticipação da comunidade é importante na medida em que se produz o consenso em torno da Base (como se fosse um documento de todos). Dessa forma, fica subentendido que, se as pessoas participaram e concordaram, é porque o documento apresenta verdades absolutas. Dessa forma, é produzido o consenso na aceitação passiva das orientações.

A estrutura da Base se difunde em explanação das competências a serem desenvolvidas com os alunos ao longo da Educação Básica e a organização das aprendizagens de cada uma das etapas da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. Em sua estrutura geral, apresentam-se suas etapas de ensino em Educação Infantil e Educação Fundamental e Ensino Médio. O Ensino Médio especificamente é apontado como uma etapa bastante desafiadora porque, segundo a Base, recebe uma ampla diversidade de alunos do Ensino Fundamental, apontando a evasão escolar como um dos principais desafios, uma vez que essa etapa precisa responder aos anseios e aspirações futuras dos jovens para que queiram permanecer e concluir os estudos, visando a sua capacitação e profissionalização; mais uma vez remetendo ao contexto atual da sociedade; e o ensino, aos anseios pessoais dos jovens.

Trata-se de reconhecer que as transformações nos contextos nacional e internacional atingem diretamente as populações jovens e, portanto, o que se demanda de sua formação para o enfrentamento dos novos desafios sociais, econômicos e ambientais, acelerados pelas mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2017, p. 462)

Em relação à finalidade do Ensino Médio, as orientações estão pautadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35) à luz das diversas realidades do Brasil. Portanto, afirma-se que deve ser garantido o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem. Ressalta-se que os alunos que desejam dar continuidade aos estudos e os que desejam ingressar no mercado de trabalho devem ter a possibilidade fazê-lo.

Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além

disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa. (BRASIL, 2017, p. 467)

No Ensino Médio, deve-se oportunizar a consolidação das habilidades desenvolvidas nas etapas anteriores – não aprendizagens – e sua ampliação. Trata-se de potencializar o que já foi desenvolvido, mas nota-se que não se trata de aquisição de conhecimentos, e sim de desenvolvimento de habilidades que sejam importantes para as vivências em sociedade. Na área de Linguagens, cabe, portanto, sua ampliação e consolidação para as práticas que sejam requeridas. Para tanto, a escola deve criar meios e ambientes que propiciem essas experiências, ou seja, formular uma espécie de cotidiano dentro da escola em que os alunos possam vivenciar paralelamente outras realidades e praticar a língua de acordo com as necessidades dos variados contextos.

Essas demandas exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito. Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à participação qualificada no mundo, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum. (BRASIL, 2017, p. 477)

Na área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias se concentram os estudos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física. Nosso interesse de compreensão se limitou ao espaço dado às explicações acerca da grande área de Linguagens e às orientações de Língua Portuguesa¹². No que concerne à literatura, sua apresentação no documento se dá no desenvolvimento de competências e habilidades. Esse formato é o mesmo adotado pelos PCN; ambos agregam literatura à língua portuguesa e desenvolvem-na através dos conteúdos.

A área de Linguagens e suas Tecnologias, na Base Nacional Comum Curricular, explicita objetivar a continuidade das aprendizagens iniciadas no ensino fundamental, assim como consolidar e ampliar tais conhecimentos. Para tanto, o documento define habilidades e competências a serem desenvolvidas nos três anos de formação. Dessa forma, não se anunciam os conteúdos a serem ministrados, deixando-os para serem expostos nos currículos, cuja formulação é prevista em âmbito estadual. O que nos parece um grande problema.

¹² Embora nosso interesse de análise seja literatura, adotamos o termo Língua Portuguesa por ser a área específica no documento. Portanto, na formulação, precisamos investigar Linguagens e Língua Portuguesa respectivamente para encontrarmos Literatura.

A Base é um documento de extrema importância para a Educação no Brasil, mas pela ausência de clareza e determinações específicas, torna-se omissa em relação aos conteúdos, porque, ao adotar o sistema de competências e habilidades, não direciona os conteúdos essenciais para o ensino de literatura. Essa omissão é prejudicial às práticas docentes, porque a elaboração dos currículos não assume o papel de determinar os fundamentos teórico-metodológicos para o funcionamento da educação brasileira, que são basilares para a estruturação do sistema educacional.

O objetivo da área de linguagens é exatamente o de se comprometer com o ensino das linguagens em todos os níveis de aprendizagem, ou seja, todos os componentes da área devem visar a ela como foco de alcance – a consolidação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens.

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as **linguagens** – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BRASIL, 2017, p. 474)

A Base, em Língua Portuguesa, organiza a disciplina por campos de atuação. Eles pautam as habilidades e competências situadas nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, mas de maneira contextualizada e complexa, na tentativa de abordar todos os aspectos práticos da linguagem.

As habilidades são pensadas e orientadas pelas práticas sociais e tentam coincidir o trabalho com o ensino continuado. Cada área fomenta habilidades diferentes, desde as necessárias para a vida cotidiana até as exigidas pelo mercado de trabalho, que não deixam de ser necessidades cotidianas. Assim, os estudos científico, filosófico e artístico devem se encaixar em algum desses campos e a serviço das práticas, porque no ato educacional deve-se atrelá-los às praticidades em termos cotidianos. Essa compreensão da realidade simplista reduz a importância do conhecimento ao enfatizar a necessidade de se encontrar meios de a teoria servir à prática.

[...] a área define que os campos de atuação social são um dos principais eixos organizadores. Segundo essa opção, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. (BRASIL, 2017, p. 477)

A Base explica, superficialmente, que há a necessidade do uso da linguagem em diversos campos de atuação. Por essa razão, a área define os chamados campos de atuação social, eixos que orientarão o ensino de Língua Portuguesa voltados para as práticas de linguagem nas diferentes situações da vida cotidiana. As demandas sociais é que orientam o ensino sobre a linguagem, porque nelas se farão uso. Nessa lógica, os campos dividem-se em campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico. Em cada campo serão desenvolvidas habilidades da linguagem voltadas para suas práticas específicas.

A Base dá ênfase também para o ensino por meio de pesquisa; ressalta que essa abordagem é eficaz e produz autonomia no estudante. Esse interesse em pesquisa como método de ensino está ligado aos ideários do construtivismo. “Dando continuidade à perspectiva investigativa e de abstração adotada no Ensino Fundamental, a pesquisa e a produção colaborativa precisam ser o modo privilegiado de tratar os conhecimentos e discursos abordados no Ensino Médio.” (BRASIL, 2017, p. 477). Essa concepção traz consigo alguns equívocos no processo de ensino-aprendizagem, os quais abordaremos nos próximos itens deste capítulo.

3.4 LITERATURA NA BNCC

3.4.1 A negação da catarse e a propagação do pragmatismo no ensino de literatura

A Base Nacional Comum Curricular estipula as orientações da área de linguagens por meio de campos de atuação. Na perspectiva da Base, a língua é analisada como um instrumento prático. Portanto, seu estudo visa ao conhecimento pragmático, comprometendo-se com a ampliação das potencialidades discursivas e a evolução de seu nível teórico. Ainda segundo sua redação, todo o processo de ensino-aprendizagem deve contribuir para que o aluno possa se posicionar eticamente em suas práticas; por isso, são as demandas sociais que norteiam aquilo que deverá compor os currículos.

Essas demandas exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito. Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à participação qualificada no mundo, por meio de

argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum. (BRASIL, 2017, p. 477)

Os campos de atuação, portanto, partem da cotidianidade para estipular o que é essencial a ser potencializado nos alunos. Essa realidade usurpa o que compreendemos como essencial na escola, que é a assimilação dos conteúdos mais elevados historicamente acumulados, uma vez que são as práticas do dia a dia (trabalho, família, eventos) que originam as competências desenvolvidas pela escola. Essa postura é completamente oposta àquilo que concebemos sobre o ato educativo e o conteúdo escolar, em que, segundo Saviani (2011), o conhecimento cotidiano deve servir como ponto inicial, de partida, mas não de chegada.

A escola, entretanto, instituição cuja especificidade residiria, conforme Saviani (1995), na socialização do saber, reserva na atualidade um espaço mínimo para a compreensão da riqueza artística da humanidade, e muitas vezes o faz de maneira distorcida. A arte literária, em especial, sofre efeitos nefastos oriundos do descaso perante o universo estético da humanidade. (FERREIRA, 2010, p. 134-135)

Em linhas gerais, 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, 2017, p. 480) Nele, evidencia-se a necessidade de um ensino artístico que contribua pragmaticamente para o contato com as manifestações artísticas de modo geral com intuito de conhecê-las e valorizá-las, além de fruí-las, ou seja, o conhecimento artístico é substituído pela possibilidade prática. Evidencia, ainda, que o intuito da interação com as manifestações artísticas não se dá por elas serem uma objetivação da realidade e, logo, um conhecimento que deve ser ensinado ao indivíduo, mas pelas suas possibilidades práticas de fruição. Assim, nega-se por omissão a possibilidade da catarse estética, que segundo Duarte (2009) “é o processo pelo qual o indivíduo receptor é colocado esteticamente em confronto com a essência da realidade, por meio da superação, ainda que momentânea, da heterogeneidade extensiva e superficial própria à vida cotidiana”. (p. 472)

Aprende-se de maneira atrofiada um compêndio literário, características meramente descritivas e superficiais de uma determinada postura estética, e justapõe-se a isso o manuseio de fichas com resumos das obras literárias. Quase nunca o aluno é levado a realizar uma real atividade de leitura da obra literária, ou seja, exclui-se do ensino de literatura aquilo que justifica a própria existência da literatura: a vivência estética do texto literário por seus leitores. (FERREIRA, 2010, p.135)

Segundo Ferreira (2010), é comum o ensino de literatura ser esvaziado no contexto escolar em detrimento daquilo que justifica a própria existência da literatura. A BNCC, em sua formulação, apresenta sete competências específicas para a área de Linguagens e suas Tecnologias, das quais apenas a competência seis aborda as produções artísticas e, em nome da fruição, reduz a atividade literária.

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2017, p. 488)

O ensino literário específico nessa apresentação geral fica subentendido no campo artístico, uma vez que se constitui um tipo de manifestação de arte. Contudo, assume uma concepção da aprendizagem da arte de maneira geral e fruída, deixando à interpretação o conhecimento que deve ser ensinado em nome da fruição e construção de sentidos. As primeiras orientações que encontramos apresentam uma visão idealista da arte, que pode ser prazerosa, ao mesmo tempo que dispõe de ferramentas linguísticas para conceber significados. Além disso, ressaltamos que essas orientações são destinadas à área de linguagens, portanto, todas as disciplinas são orientadas pelos mesmos campos e, no caso da arte, deverá ser ensinada em todas as disciplinas da área, ou seja, trata-se de forma pragmática todas as manifestações artísticas.

Entendemos que as orientações são dadas de maneira hierarquizada; sendo assim, orientações destinadas à área são abrangentes e as do campo artístico da disciplina são específicas. Contudo, as específicas devem ser norteadas pelas orientações gerais. Nessa lógica, o currículo, voltado para as questões artísticas, deverá ser construído primeiramente pensando na apreciação à arte, baseando-se na construção de sentidos e uso da língua de forma elaborada, com objetivo de conhecer as obras e fruí-las. Ainda, como ponto de chegada do ato educacional, o documento propõe que:

Ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos. É esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, podendo vislumbrar os movimentos históricos e sociais das artes. (BRASIL, 2017, p. 488)

Portanto, o objetivo maior de as artes comporem os currículos escolares é a aprendizagem da fruição. Nessa lógica, a arte é vista apenas como fonte de prazer. Essa noção

de que as manifestações artísticas estão ligadas ao divertimento e ao contentamento usurpa a concepção de arte como forma de conhecimento específico que pode levar à catarse. Consideramos essa abordagem equivocada, porque negligencia o conhecimento teórico da literatura e nega a compreensão de que o conhecimento artístico literário tem suas especificidades, impedindo a catarse, que é o momento de ascensão intelectual, ou seja, o aluno continua com seu conhecimento cotidiano e imediatista dentro da escola. Sendo assim, a formulação geral do campo artístico relega a arte ao plano das aprendizagens fluidas e divertidas, que superficialmente passarão por critérios teóricos de aprendizagem, uma vez que o objetivo é apenas fruí-las.

As competências da área formulam as habilidades que deverão ser desenvolvidas nesse campo de aprendizado. Contudo, o campo artístico se volta para o prazer – apreciação – e para a mobilização da linguagem artística, ou seja, sua abordagem ressalta a arte pelo prazer, e não por ser um conhecimento, e a coloca como aprendizagem destinada ao domínio de sua linguagem para viabilizar mais uma vez as práticas. Dessa forma, cabe a todas as disciplinas da área de linguagens desenvolvê-la. São essas:

(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico e da cultura corporal de movimento de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade. (EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade. (EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos criativos que integrem diferentes linguagens artísticas e referências estéticas e culturais, recorrendo a conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas. (EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas e da cultura corporal do movimento às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica e econômica. (BRASIL, 2017, p. 488)

As habilidades são, portanto, destinadas ao que o aluno deve saber no fim do processo ensino-aprendizado: apropriar, fruir, apreciar, expressar, relacionar. Todas as orientações visam às práticas discentes, que apontam para a supremacia do prazer e de colocá-lo a serviço da vida social. A ausência de uma compreensão em caráter definitivo e completo das diretrizes, abre o campo a interpretações diversas e escolhas distintas de trabalho, já que há variados meios de se trabalhar e pensar o ato educacional; contudo, o que se mostra como autonomia parece-nos uma omissão de responsabilidade, porque ao professor é dada a escolha e dele será cobrado o resultado. O professor, portanto, se torna um facilitador, obtendo espaço secundário no ato educacional.

Segundo Saviani (2011), os estudos pedagógicos se preocupam com as formas adequadas de se atingir a um objetivo, que é a aquisição dos conteúdos. Assim, quando o documento aponta para o objetivo das práticas docentes, mas não direciona os meios de se fazer, podemos concluir que fica a critério da escola e do professor as escolhas para concretizar tais diretrizes. Esse modelo de orientar a comunidade escolar parece evasivo, uma vez que o próprio documento aponta falhas na educação. Se desejamos formular diretrizes para serem seguidas, é importante que haja clareza e objetividade nas formulações.

A partir daí se abre também a perspectiva da especificidade dos estudos pedagógicos (ciência da educação) que, diferentemente das ciências da natureza (preocupadas com a identificação dos fenômenos naturais) e das ciências humanas (preocupadas com a identificação dos fenômenos culturais), preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 20, grifo nosso)

Como podemos pensar em orientar o professor naquilo que é fundamental a ser ensinado, dando a ele apenas o que se espera do resultado de seu trabalho? Parece-nos uma forma de contribuição para o ensino defasado de literatura. Discutem-se as concepções, mas os apontamentos não são claros. Pensamos que o documento deveria apontar o que deve ser ensinado ao aluno e não o que o aluno deveria desenvolver. Não se trata de tirar a autonomia da escola e do professor, mas direcionar efetivamente o trabalho escolar. Essa postura revela um mascaramento dos conteúdos escolares e evidencia que o objetivo do ato educacional para a literatura é a “fruição, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados pelas obras e textos”. (BRASIL, 2017, p. 488)

Compreendemos que os componentes essenciais para os currículos escolares não são devidamente expostos. Ao contrário, as práticas tomam o lugar dos conceitos a serem ensinados e a possibilidade de um esvaziamento do currículo em nome de atender às demandas contemporâneas são evidentes.

Vejamos o problema já a partir da própria noção de currículo. De uns tempos para cá, disseminou-se a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo diferencia-se de programa ou de elenco de disciplinas; segundo essa acepção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares. Recentemente, fui levado a corrigir essa definição acrescentando-lhe o adjetivo ‘nucleares’. Com essa retificação, a definição, provisoriamente, passaria a ser a seguinte: currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para

toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. (SAVIANI, 2011, p. 16)

Essa compreensão, baseados em Saviani (2011), está intimamente ligado à percepção do que é nuclear na escola. A apresentação de todas as orientações como tendo o mesmo peso, abre caminho para a escola possuir aprendizagens diversas, menos aquela que deveria caracterizar o trabalho escolar. Nessa lógica, se pensamos que o ensino de literatura deve objetivar a fruição, não importa em detrimento de que conhecimento o faremos, contanto que o aluno sinta vontade de ler e tenha prazer com isso.

E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (SAVIANI, 2011, p. 17)

A Base é um documento que dará subsídios para a formação dos currículos; todavia, não é possível discernir o que é nuclear em sua abordagem no ensino literário, uma vez que ao mesmo tempo que orienta o trabalho com os clássicos, coloca como igualmente importante a leitura dos populares e midiáticos. Afinal, o que é nuclear nesse ensino? Dessa problemática surge, portanto, o comprometimento do ensino clássico na escola.

Para tanto, essa competência prevê que os estudantes possam entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas, 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, 2017, p. 488, grifo nosso)

A BNCC, como vimos no item anterior, concebe manifestações artísticas como essenciais para a construção curricular, o que equivale a dizer que todos os tipos de manifestações devem ser contemplados e são equivalentes em importância e valor. A compreensão do documento é que toda manifestação artística deve estar presente no processo de ensino-aprendizagem com intuito de valorização e fruição. Nada, porém, é especificado no que diz respeito às noções de obras que sejam centrais e relevantes, em detrimento daquelas consideradas populares e vice-versa. Todas as manifestações parecem equiparadas e devem ser estudadas pelos mesmos critérios estéticos. Questionamo-nos como isso seria viável. Embora as manifestações artísticas sejam pertencentes ao grupo das artes, elas se diferem entre si e possuem graus diferentes de relevância estética. Posicionamo-nos, portanto, de forma diversa em relação à equiparação dos conteúdos clássicos e populares.

Compreender o ensino das manifestações artísticas populares e clássicas como possuintes de um mesmo valor estético, contraria a percepção de que a arte resulta de uma superação da realidade. Como já mencionado, é preciso que o aluno entre em contato com o patrimônio literário de mais alto grau de elaboração humana. Essa é uma responsabilidade à qual uma educação emancipadora não se pode furtar. Embora o campo artístico de Língua Portuguesa destaque as produções literárias clássicas a fim de intensificá-las, a orientação não delimita o campo para o trabalho com a literatura, mas abrange o espaço para as manifestações gerais. Mesmo no campo específico artístico-*literário* são evidenciados textos diversos, entre os quais está o clássico.

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. (BRASIL, 2017, p. 495)

Por meio dessas orientações, a importância da leitura literária clássica não fica evidente. Contudo, a escola deve proporcionar espaço para a apreciação estética das obras, considerando igualmente a tradição crítica e teórica em seu fazer, apresentando aos alunos as obras que se configuraram enquanto tradição. Em *Arte Poética* (2001), Aristóteles explicita que, em geral, os gêneros literários se enquadram nas artes de imitação, sendo que a imitação é produzida por meio do ritmo, da linguagem e da harmonia, empregados separadamente ou em conjunto. Em sua concepção, a origem da poesia se justificaria pelo prazer produzido pela aquisição do conhecimento através das artes. Nessa concepção, por possuir especificidades na produção da mimese, a literatura precisa ser compreendida por meio do ensino para a aquisição de seu conhecimento. Negar suas especificidades, ou colocá-la em um grupo maior, não contribui para seu ensino, mas perpetua o lugar secundário da literatura na escola.

A arte, porém, não será elemento constitutivo na realização da essência humana se ela não existir como possibilidade produzida pelo processo histórico-social objetivo, ou seja, à medida que o ser humano não se apropria dessa possibilidade, ou não quer dela apropriar-se, estamos, efetivamente, diante de um processo de alienação. (FERREIRA, 2010, p. 136)

O ensino alienado da arte é evidenciado na Base ao compreender que a necessidade de sua aprendizagem está ligada ao prazer e à fruição, além de ao serviço das práticas comunicativas. O conhecimento artístico clássico deve ser ensinado na escola, porque ele assegura o desenvolvimento intelectual do indivíduo e atua na sua humanização. A escola é responsável pelo ensino dos conhecimentos científico, filosófico e artístico; contudo, a BNCC se ausenta em relação às proposições de ensino baseados nesta concepção, impedindo, por consequência, a literatura operar contra a alienação social.

O que temos observado no ensino de literatura contemporaneamente reflete o esvaziamento da especificidade do conteúdo literário. As aulas de literatura dissolveram-se em outras disciplinas, perderam seu caráter eminentemente estético e, além disso, trabalham com uma concepção pós-moderna do conceito de literatura, como notamos nas análises dos PCN para o Ensino Médio (BRASIL, 2000 e 2006). Acreditamos que a verdadeira formação dos sentidos e das sensibilidades humanas, na concepção de Marx, é um processo dialético desenvolvido ao longo da história social e subordinado às condições objetivas de cada momento histórico. A efetiva formação dos sentidos e sensibilidades por meio da vivência estético-literária é, sem dúvida, uma via vultosa para emancipação e para liberdade humana. De tal modo, entendemos que a arte, e em seu interior a literatura, é uma das manifestações da vida humana cuja necessidade precisa ser criada nas novas gerações pela escola pública. (FERREIRA, 2010, p. 137)

Considerando o papel central do professor na formação de um público leitor e consumidor de obras literárias na sociedade contemporânea, ressaltamos a necessidade de uma escolha atenta do cânone literário escolar, pois representa um trabalho, predominantemente, exclusivo de obras a fim de preservar o que é merecedor de permanecer na tradição, portanto, um trabalho valorativo. A escola, além disso, deve ensinar os fundamentos e as bases para que o aluno, posteriormente, detenha o conhecimento necessário para fazer suas próprias escolhas literárias de modo que o leve à catarse estética.

A catarse opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana. Por meio dessa momentânea suspensão da vida cotidiana, a arte exerce um efeito formativo sobre o indivíduo, efeito esse que terá suas repercussões na vida do indivíduo, mas tais repercussões não ocorrem de maneira direta e imediata, havendo entre elas e a catarse estética uma complexa trama de mediações que torna impossível definir a priori as consequências, para a vida de um determinado indivíduo, do processo de recepção de uma determinada obra de arte. A compreensão do caráter formativo da obra de arte requer, segundo a perspectiva lukacsiana, a superação de duas concepções igualmente equivocadas: a do caráter absolutamente desinteressado da vivência artística e a do utilitarismo dessa vivência. (DUARTE, 2009, p. 473)

Nesse sentido, conseguimos compreender o motivo de a literatura ser secundarizada em meio às manifestações culturais, uma vez que a arte clássica não faz parte da realidade

social cotidiana das grandes massas. Contudo, “somos seres sociais e podemos notar que, para alguns segmentos da sociedade, é bom que as coisas permaneçam para sempre do mesmo jeito, pois tais grupos estarão para sempre em situação privilegiada. Chama-se ideologia dominante”. (PAULA, 2011, p. 31) A aprendizagem dos conhecimentos potencializa a produção de ideias e conceitos através do ensino intencionado. Na BNCC, entretanto, o espaço destinado à literatura não se configura como um viabilizador de conhecimentos, mas um instrumentalizador das práticas sociais, visando a suas potencialidades utilitaristas. Nos momentos em que são fomentadas discussões sobre seu ensino, ressaltam-se os aspectos de fruição e cultura das manifestações artísticas. Portanto, o conhecimento literário não é apresentado por seu valor estético, mas pelo incentivo à leitura e ao divertimento que ela pode proporcionar, visando, sobretudo, à aquisição da linguagem.

3.4.2 As orientações para o ensino de literatura: a negligência da BNCC

A literatura, como exposto nos itens acima, tem sido negligenciada na educação brasileira. Embora as Orientações Curriculares para o Ensino Médio representassem algum progresso em relação às discussões fomentadas para o ensino de literatura, se compararmos aos PCN, a Base Nacional Comum Curricular retoma predominantemente a perspectiva adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. O novo documento de caráter mandatório da educação projeta-se como uma tentativa de adequação às necessidades contemporâneas e perpetua os mesmos equívocos passados.

Compreendemos que, em relação aos Parâmetros Nacionais Curriculares, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio conseguiram atender às principais demandas sobre literatura. As OCN não alcançaram todas as especificidades acerca do ensino de literatura; contudo, se aproximavam, ao que acreditamos, para o ensino literário, se compararmos às orientações dos PCN. A Base, todavia, se assemelha majoritariamente ao modelo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, configurando-se um retrocesso aos avanços conquistados, uma vez que as OCEM criticaram duramente os PCN, apontando teoricamente as falhas encontradas na estrutura, indicações, respaldos, ou seja, se o documento já foi apontado como sendo inconsistente no ensino de literatura, não haveria justificativa para que retrocedêssemos a esse modelo.

Segundo Rodrigues (2017), a BNCC postula as mesmas orientações encontradas em documentos anteriores, configurando-se, como por nós também compreendida, *mais do mesmo*.

7.22. Afirmamos, em 4.3, que o meio escolhido pela proposta da BNCC, tal como formulada no momento, era insuficiente para garantir os direitos de aprendizagem, a participação social e o exercício da cidadania. Ela é um passo a mais do mesmo, como ela mesmo reconhece e destacamos em tópicos anteriores; mas nós precisamos, hoje, de uma revolução na educação brasileira. (RODRIGUES, 2017, p. 23, grifo nosso)

A compreensão desse retrocesso se dá, principalmente, pela omissão de orientações na BNCC. O documento apresenta as diretrizes de forma indireta e, muitas vezes, contraditórias em relação às OCEM. Consideramos que há obstáculos para o ensino de literatura, que se proliferam desde o objetivo geral da área de linguagens, o qual é o norteador das disciplinas e seus conteúdos, até as orientações pragmáticas específicas para o ensino artístico literário.

Assim como ocorreu nos PCN, a BNCC divide as disciplinas em áreas de conhecimentos. Nesse caso, todas as disciplinas de uma área se pautam em seu objetivo central. Pode-se entender, portanto, que o objetivo específico de cada disciplina está no entorno do objetivo da área. Logo, quando o conteúdo, lá no processo de aprendizagem, for ministrado, ele deverá também objetivar primeiramente o compromisso com a consolidação das linguagens. A literatura, nessa lógica, quando aparecer nas práticas docentes, visarão ao mesmo objetivo central, que não é o seu próprio.

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BRASIL, 2017, p. 474)

O objetivo geral da área é a consolidação e a ampliação de uso da linguagem, sendo, portanto, um obstáculo para o ensino de literatura, que está incorporado no ensino de língua portuguesa. A Base não justifica a conduta de união das disciplinas, o que, ao nosso entender, deixa subentendido que essa postura não é mais questionável. Fato irreal e não teorizado. O documento não aponta justificativas embasadas para a adoção dessa metodologia. Ao contrário, essa postura já é criticada por Lajolo, que menciona o fato de que, no Brasil, a disciplina “Literatura” foi substituída, no ensino secundário por “Expressão e Comunicação” e, no ensino superior, por “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. (2008, p. 14) Portanto,

os documentos do Ministério da Educação são omissos na escolha das palavras, isso porque literatura é raramente utilizada.

Essa adoção metodológica perpetua problemas para as orientações específicas em relação ao ensino de literatura, porque a disciplina tem um motivador principal. No caso de língua portuguesa, a preocupação maior sempre será o domínio da linguagem. Sendo assim, a linguagem artística terá sua validade pelo uso diversificado da língua. As orientações da Base se voltam, portanto, para a diversidade de práticas que envolvam a linguagem. Nesse modelo, as práticas são evidenciadas e a língua tem seu valor por sua função pragmática; por consequência, a literatura também será validada por seus aspectos linguísticos específicos.

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio 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, 2017, p. 490, grifo nosso)

As orientações destinadas especificamente ao ensino de língua portuguesa voltam-se para o aprofundamento, análise e funcionamento da linguagem. Essa orientação é a norteadora do desenvolvimento das habilidades dessa disciplina, ou seja, como literatura está subjugada ao ensino de português, suas diretrizes se pautam no alargamento das referências estéticas e aí mencionamos a superficialidade dessas orientações. Há uma negligência recorrente nos direcionamentos de literatura, que apontam para a omissão constante na forma como a Base orienta o conhecimento literário.

Posicionamo-nos diante dessa fusão de disciplinas de forma diversa. A posição adotada pelos documentos aponta para a ideia de que, por ter a língua como matéria-prima, literatura seria uma extensão de língua portuguesa, uma espécie de desdobramento, em que se diferenciariam apenas pelo aspecto artístico do texto. Contudo, como vimos nos capítulos anteriores, a literatura é uma arte específica e que deve ser compreendida e estudada por suas especificidades e objetivos próprios. A literatura, todavia, no processo de escolarização, perde sua abrangência e caráter construtivo quando deixa de ser o alvo da aprendizagem e passa a ser o meio para aquisição de outro conhecimento.

[...] O que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2001, p. 21)

Compreendemos que a literatura constitui-se como um importante conhecimento e que deve estar na escola. Não negamos a escolarização da literatura, mas visamos à incorporação de suas especificidades na elaboração documental a fim de que os currículos abarquem seu estudo de forma coerente e equivalente, ou seja, não é válido apontarmos uma necessidade, que é o ensino de literatura, mas o documento não orientar teórico-metodologicamente como o ensino deve ser realizado. O que temos é um novo documento que não se apresenta de forma adequada em nome de apenas cumprir uma diretriz legal.

A BNCC compactua com a negligência do ensino específico de literatura ao perpetuá-la, embora a instrução da Base seja de que literatura deva ser nuclear no Ensino Médio assim como é, segundo seu texto, na etapa do Ensino Fundamental. Dessa forma, mostra-se incoerente, uma vez que central é a aquisição e a ampliação da linguagem como mencionado na orientação para a área. Além disso, transfere a responsabilidade da orientação para a etapa anterior. Ainda menciona que os gêneros textuais têm deixado a leitura dos textos literários como secundário e, para isso, orienta que eles devam ser tomados como ponto inicial para o trabalho com a literatura. Todavia, sua própria formulação deixa a literatura de forma secundária, colocando a necessidade de sua reinserção de forma simplista. Diz que deve ser intensificado, mas não aponta espaços, obras, objetivos, especificidades. A proposta da Base é, teoricamente, não ser omissa nas orientações, mas o faz pela redução.

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-la como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (BRASIL, 2017, p. 491)

Sendo assim, consideramos que não basta afirmar que o ensino seja nuclear, mas é necessário, através das orientações, evidenciar a nuclearidade. Apontar o trabalho com o texto literário a partir do texto literário não nos parece nada mais do que o óbvio. Mas, se essa prática vem sendo ignorada, é porque há problemas na efetivação do trabalho educativo. Afirmar que esse lugar deve ser reocupado é uma verdade, mas apenas afirmá-lo não significa dar a ele um lugar nuclear no processo de ensino-aprendizagem. Se a literatura é relegada pela

facilitação didática, então podemos entender que a apontar somente como central não é suficiente.

Além disso, a afirmação é bastante controversa, uma vez que nada foi mencionado sobre o ensino de literatura nas orientações gerais da área de linguagens no documento do Ensino Médio. Não obstante, verificamos a BNCC destinada ao Ensino Fundamental a fim de identificarmos a orientação mencionada na Base do Ensino Médio. O documento aponta para o “texto” como nuclear no ensino; postura, inclusive, já adotada pelos PCN. O documento, para o Ensino Fundamental, explicita que o texto é a unidade de trabalho, de forma que sempre remeta a seus contextos de produção, elaborando habilidades de leitura e produção de textos nas mais variadas semioses. Contudo, nenhuma menção à literatura como nuclear nesse trabalho educativo foi encontrada. A abordagem da arte literária é apresentada, assim como no Ensino Médio, por meio das competências e habilidades.

Como já explicitado nos itens acima, a adoção das competências e habilidades acabam por omitir os conteúdos escolares. Em Língua Portuguesa, a BNCC, para o Ensino Fundamental, formula dez competências específicas, das quais a competência nove aborda o desenvolvimento do ensino literário nessa etapa de aprendizagem. Aspecto muito diferente do que é apontado na orientação do Ensino Médio, uma vez que, nessa formulação, nada há de nuclear, como pode ser visto na habilidade destacada abaixo.

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 85, grifo nosso)

A competência nove, citada acima, destinada ao Ensino Fundamental, apresenta abordagem similar às orientações da Base para o Ensino Médio. A leitura literária é vista como uma prática que deve objetivar a fruição e suas dimensões lúdicas, ou seja, também compreendem a literatura por uma suposta função pragmática. Além disso, reforçam as orientações não teorizadas, porque, ao mencionar conceitos importantes, não os definem ou apresentam critérios para colocar em prática suas diretrizes. Por exemplo, senso estético está associado a que conceitos? Quais critérios são utilizados para definir fruição? Essa obscuridade nas diretrizes é fator crucial para o fracasso na prática escolar e, segundo Shiroma et al (2005), uma demanda a ser compreendida, porque o que não está dito também deve ser analisado.

O estudo aprofundado sobre que conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente ‘desprezados’ nos aproxima da lógica ou racionalidade que sustenta os documentos. Essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais – legislação, relatório, documento – para ler o que dizem, mas também para captar o que ‘não dizem’. Para Orlandi (1999, p. 59), a análise dos discursos funciona como um dispositivo de interpretação para colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com que o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras. (SHIROMA et al, 2005, p. 439)

As palavras fazem diferença na construção de sentidos, mas a omissão também. A BNCC recorre à ausência de diretrizes específicas, deixando o que está e não está dito à interpretação; contudo, as demandas são muito mais profundas do que a Base se dispõe a orientar. Apontar que a fruição é o objetivo maior do conteúdo de literatura não é suficiente para orientar a produção curricular. Apontá-la sem justificativas inviabiliza sua prática, além de facilmente ser questionada. Essa defasagem corrompe o ensino literário e o impede de alcançar o verdadeiro objetivo da literatura, que é a catarse. A ausência de diretrizes nos parece fomentada pela falta de interesse de a educação ser um objeto contra a alienação.

Ainda em relação à orientação para o Ensino Fundamental, o documento reforça conceitos de ludicidade e encantamento proporcionado pelas manifestações artísticas; assim, há uma exploração do divertimento pela arte de forma utilitarista e longe de condizer com o ensino artístico de modo que vise à catarse, além de deturpar, nessa prática, o objetivo do ensino clássico. A competência, sobretudo, não aponta embasamento teórico sobre os conceitos de ludicidade, encantamento, senso estético, tampouco humanização. Aborda também a potencialidade da literatura em humanizar, mas não aprofunda essa abordagem, nem aponta para como torná-la efetiva na prática. Sendo assim, encontramos uma orientação superficial e que proporciona muitos questionamentos. “Defende-se a tese de que a imprescindibilidade tanto da arte como da ciência para os currículos escolares fundamenta-se no papel desfeticizador que ambas podem e devem ter na formação humana.” (DUARTE, 2012, p. 3.954).

Segundo Duarte (2012), os currículos escolares exercem papel fundamental para uma educação contra a alienação. Para o autor, o processo de aquisição de conhecimentos deve ser garantido por meio da atividade educativa, que opera o sentido inverso da objetivação da realidade e possibilita a formação das humanidades nos indivíduos. “Se no processo de objetivação a atividade se transfere dos sujeitos para os objetos, no de apropriação ocorre o inverso, ou seja, a atividade acumulada nos objetos e fenômenos culturais transforma-se em atividade do sujeito.” (DUARTE, 2013, p. 66).

Essa imprescindibilidade é recorrente na Base. Diferentemente do que o documento, para o Ensino Médio, explicita sobre a literatura ser nuclear em ambas as etapas de ensino, ele é evasivo sobre esse conhecimento específico e, em alguns momentos, chega a ser omissivo. Nessa estruturação, as orientações se dão de forma equivalente por meio dos campos de atuação. As orientações específicas para o ensino de literatura são encontradas no campo artístico, que é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral. Portanto, reconhecer, valorizar, fruir, produzir manifestações com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade. Não há, como visto, menção prática à nuclearidade do ensino literário. Assim, há uma impossibilidade para o processo de aquisição da arte.

O reforço dessa ausência aparece também nas orientações do campo artístico. Nele, se evidencia a necessidade de ampliação e análise fundamentada das manifestações, visando à formação do leitor. Contudo, simultaneamente, aborda que a formação do leitor deve estar aliada ao desenvolvimento da fruição. A literatura é constantemente evidenciada por sua função de fruição: “busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artistas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição”. (BRASIL, 2017, p. 495)

Essa orientação reforça a ausência no direcionamento sobre a formação literária do aluno, que aponta que sua formação deve ser baseada em uma ampliação e fundamentação das manifestações. Essa metodologia, que direciona as habilidades discentes, prejudica as orientações, porque omite informações importantes para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o campo aparenta maior interesse na fruição do que objetivamente nas especificidades a serem ensinadas acerca da arte. Ela não é ressaltada por ser um conhecimento e sua aquisição necessária para a formação do gênero humano.

Os apontamentos do campo artístico não são específicos em relação aos conteúdos, embora o item fosse destinado a delimitar o campo de atuação. Em suas habilidades, evidenciam-se as que envolvem práticas discentes de fruição e compartilhamento de suas percepções sobre as obras; a participação em eventos culturais e a produção autoral dos alunos; o incentivo à análise da historicidade e estética nas obras; estimula-se, ainda, que os alunos selecionem suas obras conforme suas predileções. A fim de facilitar a compreensão das diretrizes, segue o quadro com as habilidades do campo artístico-literário:

Quadro 4: Descrição das habilidades específicas.

Habilidades do campo artístico-literário
<p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(EM13LP52) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, <i>fanzines</i>, <i>e-zines</i>, etc.).</p> <p>(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.</p>

O quadro das habilidades evidencia a negligência das diretrizes, que optam por afirmações abrangentes e superficiais. Os direcionamentos colocam atividades práticas de incentivo à participação em eventos culturais da mesma forma que apresentam questões complexas, como a análise histórica por meio dos textos literários. A crítica de que a literatura tem sido utilizada como pretexto para o ensino de história aparece em alguns autores da área, como mencionamos no capítulo dois. Esse é um dos questionamentos presentes nos debates sobre as práticas da disciplina e proscrito por negar suas especificidades no entorno dessa valorização. A Base aponta que a análise das obras deve ser pautada pela percepção da historicidade de matrizes e procedimentos estéticos. A forma como a orientação é prescrita não contribui para avanços na resolução das defasagens das práticas docentes. Ao contrário,

da forma como está, é possível que o documento contribua para a literatura permanecer fundada no ensino da historicidade.

É evidente que a orientação sobre as obras trabalhadas e as formas de praticá-las em sala de aula não são claras. O campo artístico reitera que “trata-se, principalmente, de levar os estudantes a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si”. (BRASIL, 2017, p. 513) O documento põe o aluno como protagonista na escolha dos livros, mas não explicita se essa escolha se dará em relação aos livros trabalhados em sala de aula. Parece-nos que o professor deve trabalhar simultaneamente obras diferentes escolhidas pelos alunos. Eles, possivelmente, contarão com seus interesses para a escolha, embora não tenham conhecimentos artísticos específicos para realizar essa tarefa. Em laudo avaliativo para o Ministério da Educação, Rodrigues (2017) critica duramente o lugar omissivo destinado à literatura.

Relegada que está, como ‘Educação Literária’, a um aspecto das Linguagens, perdida entremeio o adestramento de gêneros textuais, sufocada pela normatização da gramática ou pelo abandono em fruição subjetiva, quando não no ‘castigo’ de afastar o aluno da aula em que incomoda, inquieto e desinteressado, para passar horas na biblioteca mal iluminada e criadora de ácaros, a Literatura é tratada como apêndice, quando deveria, conforme anotamos acima, ser o centro irradiador que congrega disciplinas, habilidades e competências. (RODRIGUES, 2017, p. 22)

O trabalho pedagógico-literário consiste em uma árdua tarefa de exclusão, principalmente, pela abrangência canônica encontrada nas orientações. A inclusão das obras para o exercício pedagógico remonta a atribuição de valor e, portanto, a Base Nacional Comum Curricular não contribui para a seleção das obras clássicas, tampouco, direciona os critérios para a seleção de obras indígenas, latinas, africanas. O subjetivismo nas orientações são, na verdade, uma negligência. As orientações fornecidas pela Base não são eficazes, ao contrário, deixam muitas informações não esclarecidas e evidenciam uma precariedade no ensino de literatura a partir de sua implementação. Seguindo às orientações, cabe, então, ao trabalho crítico do professor em interlocução com a comunidade escolar, pensar de forma propositiva o que deverá ser preservado em termos de cânone e cultura literária escolar.

É visível que a Base ressalta a arte e a cultura como importantes para a formação humana, mas dizê-lo, apenas, não basta para a efetivação de seu ensino. Quando se diz que algo é necessário, mas não viabiliza os meios para que se torne possível, é o mesmo que dizer que não há a valorização. Essa postura contribui para a perpetuação do que a própria Base critica, que é o lugar secundário dado à literatura. Como dito nos itens anteriores, palavras importam e fazem diferença. São elas que inviabilizam a dúbia interpretação ou a ausência

delas. Se pensarmos os problemas educacionais a fim de erradicá-los, precisamos ser enfáticos nos direcionamentos e claros sobre como executá-los. Assim, o ensino de literatura carece de mais do que a Base apresenta para a reforma acontecer. A reforma, portanto, se torna uma mudança que faz permanecer as mesmas ações. Percebe-se que o documento se apresenta omissivo e utópico em relação ao ensino de literatura e deturpa conceitos importantes para o ensino pleno da arte literária.

Assim, podemos constatar, por exemplo, como característica marcante nos documentos de políticas públicas dos organismos internacionais a presença do discurso fundador que ressignifica o que veio antes e institui aí uma memória outra. (ORLANDI, 1993, p. 13). Tal ‘esquecimento’ no domínio da enunciação dá a impressão de que o supostamente ‘novo’ só deveria ser dito daquela maneira. (SHIROMA et al, 2005, p. 14)

A BNCC se projeta como um norteador para a composição dos currículos escolares a fim de unificar a educação no Brasil. Contudo, como apontamos, unifica as diretrizes por meio da exclusão de orientações. O documento ignora aspectos essenciais para o ensino de literatura e o faz, como dito por Shiroma et al (2005), de modo que sua estrutura seja a única possível de o fazer. A Base comenta o papel secundário que a literatura tem ocupado, jogando ao acaso os problemas que estão no entorno dessa discussão. Simplifica o problema, colocando o texto literário como ponto de partida para o trabalho com a literatura. Para não ser totalmente alheio ao ensino literário, orienta que o contato com o texto seja intensificado, justificando que a literatura enriquece nossa percepção de mundo. Todavia, o trabalho proposto pelo documento mostra-se mais do mesmo em relação à literatura, evidenciando o pragmatismo em seu estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transmissão intencional do conhecimento artístico contribui efetivamente para a formação do gênero humano nos indivíduos. O objetivo principal da educação escolar é promover o processo de desenvolvimento das humanidades pela aquisição dos conhecimentos. A escola não deve responsabilizar-se pelas transformações imediatas da sociedade vigente, mas pela transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade já produziu. Assim, por meio da apropriação pelo aluno há o processo de humanização.

Ao longo deste estudo verificamos que o desenvolvimento dos indivíduos não se dá de forma espontânea, mas por mediações entre ele e a natureza. Por meio da produção dos instrumentos, o homem modificou a si mesmo e tudo à sua volta através de um trabalho complexo. A arte, portanto, é resultado da objetivação humana, uma forma de reflexo da realidade objetiva, que tem como função principal, assim como a educação escolar, contribuir para a constituição das subjetividades no homem. Essa produção não está ligada aos aspectos cotidianos da sociedade, mas de sua superação.

Vimos as concepções de Lukács sobre a arte, o qual iluminou os estudos estéticos e compreendeu a possibilidade da humanização e a elevação da consciência humana por meio da arte e, portanto, da literatura. O momento da catarse seria o ponto alto da relação entre o sujeito e a obra de arte. Momento em que há uma transformação na forma como o sujeito compreende a realidade em que vive. Compreendemos que a escola deve promover uma educação que propicie a superação da realidade cotidiana e corrobore com o desenvolvimento dos conhecimentos científico, filosófico e artístico.

A escolarização da literatura é uma necessidade, porque, segundo Saviani (2011), o conhecimento clássico é o que precisa constar no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, a literatura, quando utilizada como instrumento de introdução à gramática de língua portuguesa, como pretexto para interpretações rasas ou para o estudo de outras áreas de aprendizagem, nega a possibilidade de realização da catarse estética – conceito bastante abordado nesta dissertação. A defasagem na educação acarreta a formação alienada, que é pautada pelo conhecimento cotidiano na escola. A arte deve ser ensinada, mas, para que isso aconteça de forma efetiva, é preciso de clareza nas orientações documentais.

Mas é claro que para isso não basta o contato imediato, direto e espontâneo com as obras de arte. Será necessário o trabalho educativo com essas obras, da mesma maneira que é necessário o trabalho educativo com as objetivações científicas e

filosóficas. Para isso é necessário que o sistema educacional defina com clareza o que deve ser transmitido às novas gerações e como ocorrerá essa transmissão. (DUARTE, 2013, p. 67, grifo nosso)

A título de conclusão deste trabalho, retomaremos uma questão que esteve presente desde o início, a apresentação da literatura na proposta da Base Nacional Comum Curricular e a viabilização de suas orientações para a formação do gênero humano. É fato que o homem precisa de sua humanização e esse processo, como mencionamos, não é espontâneo e carece de intervenção. Sendo assim, compreendemos a necessidade da escola e, portanto, da literatura no processo de humanização dos indivíduos.

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. (CANDIDO, 2011, p. 177)

Constatamos, contudo, que a alteração dos documentos normativos não aponta para uma reparação de condutas adotadas no ensino de literatura e, ainda, as reforça. Segundo Rodrigues (2017), em seu laudo avaliativo da BNCC, a importância dada à literatura no documento é mais que falha, chega a ser omissa. Sendo assim, embora a Base Nacional Comum Curricular seja implantada com a intenção de unificar a educação no Brasil, ela se mostra negligente no ensino de literatura, porque supera os documentos anteriores por meio da exclusão das orientações e não por incorporação.

Compreendemos que a literatura possui grande importância para a sociedade. A arte literária tem seu diferencial na perpetuação das marcas históricas presentes nas narrativas e, conseqüentemente, a transferência dos costumes, valores e até dos problemas de épocas muito distintas. Assim, seu valor se encontra, também, na possibilidade de reflexão e identificação, resultantes da vivência dialética de dramas históricos por meio das narrativas, nas quais o homem compreende de forma profunda as dinâmicas sociais de épocas passadas e do próprio presente.

Com a possibilidade de o indivíduo viver realidades muito distantes das que ele pertence, a literatura lhe proporciona a incorporação dos dramas presentes nas obras de forma reflexiva e “aberta” para a compreensão das demandas presentes nos acervos literários; assim, é possível afirmar que não se precisa sentir fome para sentir a mazela da fome, porque, pelo exercício da leitura literária, o homem pode ser modificado em sua percepção da realidade a

ponto de rever sua prática social, constatando-se como um ensino essencial para o processo de humanização dos indivíduos.

Afirmamos que a concepção de Saviani sobre o ato educacional é fundamental para a práxis dos professores. A pedagogia histórico-crítica afirma o papel da escola em educar as consciências em um processo de apropriação e objetivação constante, em que se baseia na transmissão dos conteúdos clássicos. Portanto, a educação escolar cumprirá seu papel ao valorizar o trabalho do professor como transmissor do saber sistematizado e a aquisição desse conhecimento pelos alunos.

O objetivo principal foi analisar as orientações para o ensino de literatura no novo documento para a educação no Brasil, BNCC, e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos literários, em que possam promover a aquisição dos conhecimentos clássicos, viabilizando a catarse estética e a formação das humanidades nos indivíduos. Constatamos que a apresentação da Base é negligente em relação às orientações destinadas à literatura. Sua formulação inviabiliza a superação da espontaneidade. Além disso, ressalta o ensino literário por funções pragmáticas e ligadas às práticas da linguagem. A BNCC ainda adota a abrangência nas diretrizes de forma que as interpretações definirão a elaboração dos currículos, podendo contribuir para o distanciamento dos conteúdos escolares.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. A Formação de Professores Sob a Ótica Construtivista: Primeiras Aproximações e Alguns Questionamentos. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2.^a ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel. **Teoria da Literatura**. 4.^a ed. vol.1. Livraria Almeida Coimbra, 1982.

ARISTÓTELES. **Poética**. CultVox, 1981\2001. PDF.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

_____. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

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 3/2/2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Novo Ensino Médio**. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01>> Acesso em: 22/9/2018.

CANDIDO, Antonio. **A Literatura e a formação do homem**. In: Ciências e Cultura. São Paulo, USP, 1972.

_____. **Literatura e sociedade**. 10.^a edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2008.

_____. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 5.^a ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **Catarse e ensino da arte**. Palíndromo, n.º 14, ago./dez., 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.^a ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beça Produções Culturais Ltda., 1999.

DUARTE, Newton. **Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n.º 2, 461-479, jul./dez./2009.

_____.; et al. **O marxismo e a questão dos conteúdos escolares**. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: “História, Sociedade e Educação no Brasil” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/7 a 3/8/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5 p. 3.953 a 3.979.

_____. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a Formação da Individualidade Para Si**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n.º 2, p. 59-72, dez./2013.

_____. **Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: O Ser Humano na Psicologia de A. N. Leontiev**. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n.º 62, p. 44-63, abril/2004.

_____. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. *Cad. CEDES* vol. 19 n.º 44, Campinas, 1998.

_____. **A individualidade para-si (contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo)**. Campinas, Autores Associados, 1993.

_____.; et al. **Sobre o Construtivismo: Contribuições a uma Análise Crítica**. 2.ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. **A catarse estética e a Pedagogia Histórico-Crítico: Contribuições para o ensino de literatura**. Nathalia Botura de Paula Ferreira Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2012. 170 f.

_____. **A arte e a formação humana: implicações para o ensino de literatura**. In: MARTINS, LM., e DUARTE, N., org. *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 10.ª ed.: São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2006.

LUKÁCS, Gyorgy. **Estética: la peculiaridad de lo estético: cuestiones preliminares y de principio**. Barcelona: Grijalbo, 1966.

_____. **Introdução a uma estética marxista**. 2.ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

_____. **Ensaio sobre Literatura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1965.

LUKÁCS, Gyorgy. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Prefácio de 1967 à reedição da obra História e Consciência de Classe.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, Arte e Literatura: Textos Escolhidos**. 2.^a ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MARTINS, Lígia. **Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n.º 2, p. 130-143, dez./2013.

_____; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Pedagogias Psicológicas e Reforma Educacional. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **O ensino da Literatura**. In: NITRINI, Sandra et al (org.) Literatura, artes, saberes. São Paulo: ABRALIC, 2008.

PAULA. Laura da Silveira. **Teoria da Literatura**. Curitiba: Ibplex, 2011.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. Lisboa: Ática. 1982. p. 85.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptações?** 3.^a ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Leitura e Formação de Leitores: Vivências Teórico-Práticas**. Londrina: Eduel, 2009.

RODRIGUES, Rauer Ribeiro. **LAUDO AVALIATIVO DA VERSÃO PRELIMINAR da BNCC de Língua Portuguesa; leitura crítica inclui avaliação de documentos que contextualizam a BNCC de Português**. BNCC - Laudo, © Rauer Ribeiro Rodrigues, jan. 2017 – produzido para o Ministério da Educação. Disponível em: <http://fsb-portaldabase.homolog.inf.br/relatorio/arquivos/Parecer_3_LP_Rauer_Ribeiro_Rodrigues.pdf> Acesso: 16/3/2017.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e Alienação: As Origens do Poder de Atração do Ideário Construtivista. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2.^a ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Autores e Associados, 1999.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.^a ed. rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani**. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), vol.1, n.º1, p. 163-217, jan. /jun./2015.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação v. 15, n.º 45, set./dez./2010.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane F; GARCIA, Rosalba M.C. **Decifrar textos para compreender a política**: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n.º 2, p. 427-446, jul./dez./2005.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2.ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WELLELK, René; WARREN, Austin. **Teoria da Literatura**. 5.ª ed. – Nova Iorque: Publicações Europa-América, 1942.

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil na escola**. 2.ª ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibepex, 2010.

_____. Sim, a literatura educa. In: SILVA, Ezequiel Teodoro: **Literatura e Pedagogia**: Ponto & Contraponto. São Paulo: ALB, 2008.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ACANDA, Jorge Luis. **Sociedade civil e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4.ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 27, n.º 2, 461-479, jul./dez./2009.

LUFT, Gabriela. **Platão e Aristóteles: diferentes perspectivas da atividade mimética**. e-hum, Belo Horizonte, v.1, n.º1, nov./2008.

GRUPPI, Luciano. **Conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978.

LUKÁCS, Gyorgy. **Marxismo e a teoria da literatura**. Seleção, apresentação e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2.ª ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.º 52, p. 23-43, abr./jun./2014. Editora UFPR.

OLIVEIRA, Thiago Chagas; FELISMINO, Sandra Cordeiro. **Gramsci e a concepção marxista da escola**. *Revista Digital Filosofia e Educação*. Volume 2, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Nathalia/Downloads/8635537-4858-1-PB.pdf>. Acesso em 15/12/ 2016.

PESSOA, Fernando. **Antologia Poética**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22.^a ed. rev. e ampliada de acordo com a ABNT. São Paulo: Cortez, 2002.

ZILBERMAN, Regina. **Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?** Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 5 - n.º 1, p. 9-20 - jan./jun./2009.