

Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC

André Cechinel¹

¹Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma/SC – Brasil

RESUMO – Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. O presente texto propõe-se a debater o processo de instrumentalização da literatura decorrente do fechamento da área das Linguagens no âmbito das competências e habilidades que estruturam a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, o argumento divide-se em duas etapas fundamentais: primeiro, investiga a nomenclatura utilitária que controla a literatura no documento proposto; a seguir, debate o que de fato significa *formação humana* ou *integral* tendo em vista as operações intransitivas da literatura. O que se deseja demonstrar, em poucas palavras, é que, mesmo em nome de uma educação supostamente crítica, a BNCC precariza a potência de fato formativa do literário e daquilo que não tem uma aplicabilidade imediata.

Palavras-chave: **BNCC. Formação. Literatura.**

ABSTRACT – Literary Pseudo-Culture: the instrumentalization of literature in the new BNCC. The present essay discusses the process of instrumentalization of literature resulting from the closure of the area of Languages within the scope of the skills and abilities that structure the new BNCC. In order to do so, the argument is divided into two fundamental parts: first, it investigates the utilitarian nomenclature that controls the field of literature in the document; then, it debates what it really means to say *human* or *integral formation* in view of the intransitive operations of literature. The purpose here is to demonstrate that, even if in the name of a supposedly critical education, the BNCC weakens the formative condition of literature and of that which does not have immediate applicability.

Keywords: **BNCC. Education. Literature.**

Introdução

O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência sem fundir-se em sua continuidade, se transformam em substâncias tóxicas e, tendencialmente, em superstições, até mesmo quando as criticam [...] (Adorno, 2005, p. 13).

As discussões em torno de regras, orientações, diretrizes e parâmetros para o trabalho com a literatura são sempre atravessadas por um mal-estar inevitável. Seja pela impossibilidade de uma distinção apriorística, estável e imanente do que chamamos de *literatura*, seus gêneros e formas, seja pelo entendimento de que o literário institui um pensamento do exterior em relação ao discurso, um devir que instaura zonas de indiscernibilidade ou indiferenciação, ou mesmo uma escritura infinita, um texto que remete a outros textos numa travessia intertextual ininterrupta, o certo é que essas posições teóricas parecem pouco convidativas à fixação de fronteiras, limites, seleções, juízos e normas, como o fazem, por exemplo, os documentos oficiais que estabelecem o que deve ou não ser realizado em sala de aula com o espaço destinado à área. Aliás, talvez seja justamente por isso que os Departamentos de Literatura se mostrem refratários aos debates teóricos e/ou metodológicos sobre o vínculo entre literatura e ensino, apesar de historicamente consagrados os laços entre as obras literárias e uma noção mais ampla de Educação como espaço de *criatividade, sensibilidade e formação identitária* – e apesar, ainda, dos esforços da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) e dos pesquisadores que permitem a divulgação de estudos nessa área por meio, por exemplo, do Grupo de Trabalho *Literatura e Ensino*. Em poucas palavras, esse cenário complexo aponta para a dificuldade de atribuir concretude e estabilidade *pedagógica* a um conceito que, em vez de comunicar a materialidade de seus objetos, é, antes, continuamente informado e alterado por eles, sem integrar um corpo específico a cuja presença se possa conferir um determinado tratamento.

No campo das bases, diretrizes, planos e parâmetros curriculares, entretanto, a linguagem da discussão é outra, por vezes meramente pragmática, e o problema é debatido também em outros termos: ali a literatura, essa *conversa infinita*, plural e desconstrutora, está submetida ao mesmo regime político de divisão, partilha, distribuição e ocupação de lugares a que estão sujeitos os demais objetos, assuntos e disciplinas, sob o risco, portanto, de uma eventual redução a conteúdo palatável, simulacro inofensivo, ou mesmo de desaparecimento caso a sua frequência curricular não busque preservar e abrir campos de atenção e aprendizagem àquilo que lhe cabe. Como já se viu, por exemplo, no caso dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2000), em que, a partir de uma escrita apressada, pré-teórica e fragmentária, o literário é subsumido por uma noção vaga e precariamente bakhtinia-

na de *gêneros textuais* – que elimina qualquer diferença ou singularidade colocada na objetividade dos artefatos ou obras por meio de uma noção genérica e improdutiva de texto –, a permanência ou resistência curricular dos estudos literários depende tanto de uma postura política ativa, capaz de fortalecer e cavar espaços para uma ideia de formação não instrumentalizante ou mercadológica, uma *Bildung* produzida hoje negativamente e no contrafluxo, quanto de uma conceituação consistente do que pode ser e o que verdadeiramente representa a literatura em termos de formação humana ou integral.

Ora, sabe-se que, conforme explica Adorno (2005), reformas pedagógicas ou curriculares conduzidas isoladamente, sem uma reflexão aprofundada sobre a realidade extrapedagógica e as condições sociais que as motivam, não apenas pouco contribuem para alterar significativamente o horizonte cultural e formativo que se apresenta aos sujeitos, como também podem funcionar para enfraquecer as instituições ou reforçar a dimensão da crise que se pretendia a princípio combater. O presente artigo propõe-se a debater essa questão no que diz respeito ao texto sobre o ensino e papel da literatura formulado na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) para o Ensino Médio. A fim de defender o argumento de que a BNCC não oferece um olhar precisamente teórico, conceitual ou *formativo* para o literário, instrumentalizando seu lugar no mesmo âmbito das competências e habilidades que regulam as demais áreas do conhecimento, a análise divide-se em dois pontos principais: primeiro, busca-se demonstrar como o discurso de formação humana integral que consta do documento vincula-se a uma nomenclatura utilitária que controla a literatura e a singularidade de sua experiência intransitiva; a seguir, discute-se aquele que de fato seria o papel verdadeiramente crítico da literatura, associado não a um conteúdo, habilidade, competência, tema ou prática específica, mas sim a uma negatividade que, quando desfeita, nos coloca no campo daquilo que poderíamos chamar de semiformação literária, ou seja, uma presença-ausente da literatura que nada mais faz do que neutralizar sua potência a fim de formar semiformando.

De resto, para o propósito deste texto, compreende-se tanto a literatura quanto o conceito de objetos *literários*, não como um conjunto pré-estabelecido de artefatos que, devido a uma série de características neles presentes, são considerados parte de um corpo estável e apriorístico chamado Literatura, mas como um conceito que surge organicamente a partir do contato do leitor com uma materialidade específica que, para além do sentido historicamente atribuído a ela, pode diferenciar-se de si mesma produzir novos sentidos relevantes para o tempo presente. Essa concepção de literatura lança desafios importantes para o leitor, uma vez que resta a ele a tarefa de provar, por meio do exercício analítico e de um olhar atento às singularidades, que o funcionamento e a complexidade do artefato em mãos o vinculam a uma compreensão do que é literatura. Devido à falta de espaço e ao propósito específico deste artigo, sugiro a leitura de Fabio Durão (2012; 2017) sobre a mesma questão aqui apenas esboçada.

A Nova BNCC e a Semiformação Literária

A primeira questão que cabe destacar acerca da nova BNCC – e isso não se vincula somente ao literário, muito embora o afete diretamente e de forma bastante particular, como veremos a seguir –, diz respeito ao modo como toda a concepção conceitual e curricular do documento estrutura-se sobre uma noção problemática de *competência*, definida como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). A partir das “[...] dez competências gerais da Educação Básica” listadas na introdução, surgem, então, as *competências específicas* de cada uma das quatro áreas do conhecimento que compõem o Ensino Médio: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. São as competências específicas de cada área, por sua vez, que definem as *habilidades* que serão desenvolvidas ao longo do Ensino Médio. No caso que aqui nos interessa, Língua Portuguesa (Linguagens e suas Tecnologias), são sete competências específicas e cinquenta e três habilidades que devem ser organizadas e promovidas em sua relação com cinco *campos de atuação social*: Campo da vida pessoal, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública. A literatura encontra-se situada, pois, fundamentalmente no Campo artístico-literário, que inclui nove habilidades específicas. Quatro das habilidades, a título de exemplo, dizem o seguinte:

(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 (Competência específica 6) (Brasil, 2018, p. 515).

(EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams* etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, *playlists* comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo (Competências específicas 3, 6) (Brasil, 2018, p. 515).

(EM13LP52) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários e artísticos, *playlists* comentadas, fanzines, *e-zines* etc.) (Competências específicas 1, 3) (Brasil, 2018, p. 516).

(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, *fanfics*, *fanclipes* etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário (Competências específicas 1, 3) (Brasil, 2018, p. 516).

Para além do desconforto que significa localizar todo o percurso formativo em torno de códigos *matemáticos* e de uma mecânica fechada de meios e fins que estimula um procedimento adaptativo, por meio de uma estrutura conceitual que em muito se aproxima da linguagem do empreendedorismo de si que caracteriza a *nova razão do mundo* (Dardot; Laval, 2016) – os alunos devem desenvolver competências e habilidades vinculadas a campos específicos que, na verdade, em sua maioria, flertam de perto com os espaços de atuação profissional, evidenciando a aversão da BNCC a processos intransitivos ou mesmo *inúteis*, num utilitarismo em profunda sintonia com o espírito do nosso tempo. Essa política do uso ou da aplicação imediata significa, para a literatura, em particular, a sua própria negação. Como já se disse repetidas vezes, a literatura encerra uma experiência que não pode ser operacionalizada, e “[...] qualquer saber que se busque em uma obra específica pode ser mais proficuamente obtido em uma disciplina particular” (Durão, 2017, p. 19). Nesse sentido, não se trata apenas de afirmar que não há qualquer vínculo direto entre a literatura e a promoção de competências e habilidades, mas sim de lembrar que o caráter formativo da literatura se apresenta na utilidade de sua inutilidade, que “[...] funciona como crítica a uma realidade que não consegue conceber que as coisas possam existir por si sós, na qual tudo tem que servir para alguma coisa” (Durão, 2017, p. 19-20). Na BNCC, tudo serve para alguma coisa, a alguma coisa, não havendo lugar para restos, resíduos, negatividade, dispêndio etc.; por conta disso, o literário emerge controlado pela necessidade de promover um determinado fim ou uso não raro exterior a ele.

Além disso, chama a atenção, nas breves passagens do documento sobre o ensino de literatura, a nova partilha realizada em relação aos objetos de que deveria se ocupar o Ensino Médio: se antes o intuito fundamental era o de promover o encontro com a alteridade radical do texto literário, com o desafio analítico e interpretativo que a singularidade das obras impõe ao gesto da leitura, agora essa tarefa divide o espaço com a comunicação e expressão de si. Em outras palavras, “[...] está em jogo, também, nesta etapa, um trabalho mais sistemático com a escrita literária, o fazer poético [...]. Com isso, tais escolhas podem funcionar como processo de autoconhecimento, ao mobilizar ideias, sentimentos e emoções” (Brasil, 2018, p. 513-514). Uma vez mais, se a importância da literatura reside antes numa espécie de *saída de si*, num contato com uma linguagem *estrangeira* que desfamiliariza os sentidos e a experiência prévia de mundo, a proposta parece localizar-se dessa vez no encontro consigo mesmo – no *processo de autoconhecimento*, na possibilidade de *questionar e descobrir-se*, na *elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais*, na *exploração de emoções, sentimentos e ideias*,

na seleção de obras *significativas para si*, na *apropriação para si*, na socialização de *obras da própria autoria*, na *criação de obras autorais* etc. Prevalece nesse léxico a escolha individual, a expressão de sentimentos e uma prática terapêutica talvez em sintonia com os demais capítulos da BNCC, mas certamente problemática no que tange aos estudos literários como um campo crítico constituído de objetos particulares e recorrentes, que não podem nem devem, portanto, resultar da simples motivação criativa individual, principalmente numa fase em que o contato com a literatura necessita da escola para passar por um amadurecimento analítico e criativo. Sem o enfrentamento desde cedo com as dificuldades que a escrita e a leitura literária impõem, é a própria literatura que sai perdendo, pois além de não formar um público leitor específico, exigente e atento às particularidades das obras, ela permanece reduzida a uma imediatez irrefletida que alimenta um imenso clube de escritores cujas produções apenas se assemelham a diários íntimos repletos de anotações e sentimentos intercambiáveis entre si e que, com isso, oferecem testemunho concreto da irrelevância do campo para a vida escolar.

Aliás, a escrita criativa (*creative writing*), que passa a ocupar boa parte das competências e habilidades no Campo artístico-literário da BNCC, além de situar a literatura na dimensão do indivíduo e da revelação de si, reduz ainda mais o espaço curricular, já bastante exíguo, hoje disponível para o contato com os artefatos literários e o exercício de verificação dos seus mecanismos de produção de sentidos. Na verdade, a insistência na escrita criativa, durante o Ensino Médio, corre o risco de apenas fazer com que o adolescente replique no ambiente escolar uma experiência confessional que em nada lhe é estranha em sua vida cotidiana de *twitter*, *facebook*, *tumblr*, *instagram*, *snapchat*, *whatsapp*, *skype*, *blogs*, *vlogs*, *youtubers* e de uma cultura que pode, sim, criar autores capazes de se expressar literariamente e de produzir relatos ou narrativas pessoais, mas que terá dificuldade de formar leitores de obras literárias. Com isso, temos a concretização de um regime de contato sondado e estável com a literatura, em que esta, contudo, potencialmente se equivale a formas espetaculares e imagéticas de exposição e circulação de si que se inserem *nas diferentes práticas culturais de seu tempo*, impedindo que os sujeitos desnaturalizem ou problematizem essas mesmas *práticas culturais*. Em vez de uma leitura negativa do seu tempo, a literatura na escola acaba oferecendo uma extensão consensual da sociedade da transparência que força os indivíduos a um constante revelar-se para si e para os demais.

Como se sabe, a nova BNCC resulta, em parte, da gradativa adesão do governo brasileiro às políticas educacionais incentivadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por meio de entidades sociais privadas como, entre outros, o Instituto Ayrton Senna (IAS), que defende o ensino para a promoção das tão propaladas *competências socioemocionais*: “Pesquisas realizadas em diversas áreas do conhecimento – como educação, psicologia, neurociências e economia – revelam que o desempenho cognitivo dos alunos é

beneficiado quando esse grupo decisivo de competências é acionado e desenvolvido de forma intencional” (IAS, 2013, p. 6). Que competências cognitivas e socioemocionais são essas? *Responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, autocontrole, pensamento crítico, resolução de problemas, abertura*, ou seja, todo um conjunto de atributos em profunda sintonia, na verdade, não com uma perspectiva crítica de educação, mas com uma linguagem empresarial voltada para a adesão tranquila de jovens obedientes e ajustados a um mercado de trabalho cada vez menos disposto a ceder ou capaz de acolher e abrigar todas as pessoas. Nesse sentido, a partilha da literatura com a escrita criativa pode ser compreendida exatamente como parte da proposta de promover uma disposição *criativa, comunicativa* e participativa em adolescentes e jovens que, do contrário, terão maiores dificuldades de adaptação àquele mesmo mundo naturalizado de empregados e patrões que a literatura não cessa de problematizar.

Seja como for, não bastasse o amplo espaço concedido à escrita criativa e à suposta tarefa de “[...] propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias, que não encontram lugar em outros gêneros” (Brasil, 2018, p. 496) – projetando, assim, uma imagem comunicativo-confessional da literatura –, a BNCC é tudo menos clara quanto aos demais objetos literários de que deveriam se ocupar os professores no pouco tempo que agora lhes resta. Assombra a posição pretensamente conciliatória que o documento assume em relação à disputa entre o lugar do cânone literário frente aos demais objetos culturais; para a BNCC, tudo é importante e tudo deve ser ensinado, desde os clássicos da literatura aos objetos oriundos das mais diferentes práticas culturais. Logicamente, nesse esquema, que pressupõe um tempo infinito para um trabalho infinito, não deixam de aparecer afirmações mutuamente excludentes dispostas no breve intervalo de algumas linhas: de um lado, afirma-se a leitura e análise das principais obras do cânone ocidental ou da tradição literária e critica-se o fato de que “[...] 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”; de outro, defende-se a ampliação do repertório cultural do aluno a partir de diferentes formas de expressão – “[...] literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc., [...] em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, *games* etc.” (Brasil, 2018, p. 492). O resultado é a formulação de orientações genéricas cuja vagueza pode passar por generosidade teórica para com os diferentes objetos literários e culturais, mas que oculta os verdadeiros debates e impasses da área de Letras, os mesmos debates e impasses de que em alguma medida deveria se ocupar o documento e sobre os quais ele nada parece ter a dizer, precarizando a sua declarada condição normativa e estruturante. Apenas para citar um exemplo ainda mais evidente, o que está sendo indicado ou o que exatamente fica excluído de uma recomendação abrangente como esta? Segundo a BNCC, deve-se levar em conta “[...] a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas

referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana” (Brasil, 2018, p. 492). Mais uma vez, o que vemos ocultadas por detrás dessa conduta pré-teórica são as disputas e formulações mais caras à área, pois longe de defender, atacar ou harmonizar teoricamente questões como o ensino do cânone e o lugar dos demais artefatos culturais, o documento apenas silencia sobre elas, propondo uma reconciliação improvável que, sem o devido debate, tão somente desnuda a indiferença conceitual da BNCC. O resultado, pois, é um contato impressionista, especulativo e tateante com a literatura, além de um processo formativo controlado pela necessidade de produzir determinados efeitos previstos por um mecanismo de competências e habilidades que permanece não esclarecido do ponto de vista da teorização feita pela área dos estudos literários.

Literatura e Formação

Mesmo valendo-se heteronomicamente da literatura, ou seja, atuando a partir de uma lógica enrijecida de meios e fins, competências e habilidades, cálculos e metas, a BNCC supostamente o faz para enriquecer a *nossa percepção e nossa visão de mundo*, para ajudar-nos *não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando*, isto é, para promover a *formação humana integral* anunciada em suas páginas. Ora, talvez fosse o caso de lembrar que, ao longo do século XX, o discurso humanista que se deu em nome de metas, habilidades, eficácia, responsabilidade, colaboração, autocontrole, resiliência, resolução de problemas, entre outras das competências socioemocionais valorizadas e preconizadas não só pela BNCC, mas por agentes como o IAS, o movimento Todos pela Educação (TPE), a Fundação Lemann e demais proponentes “[...] do novo (velho) paradigma educacional para o século XXI” (Mueller, 2017), resultou exatamente na razão instrumental que acarretou as maiores atrocidades do passado recente. Nas palavras de Frédéric Gros (2018, p. 32), “[...] a experiência totalitária do século XX evidenciou uma monstruosidade inédita: a do funcionário zeloso, do executor implacável. *Monstros da obediência*” (grifo do autor) – o Eichmann descrito por Hannah Arendt em seu estudo sobre a *banalidade do mal* constituindo um caso emblemático, porém longe de único ou isolado. Talvez fosse o caso de denunciar a formação que se dá nesses termos e de demonstrar que a literatura é incompatível com a produção do bom funcionário adaptado ao cotidiano de suas tarefas; talvez fosse o caso, inclusive, de concluir que a literatura elabora um posicionamento crítico frente às várias leis injustas, à desigualdade social, à destruição do meio ambiente, às guerras iminentes, aos campos de refugiados, à violência de gênero, entre tantos outros problemas urgentes que hoje nos tocam e que solicitam uma desnaturalização do mundo para serem encarados eticamente.

Mas se a literatura não apresenta um conteúdo específico, um modo de ser particular, reconhecível e replicável, se a literatura por ve-

zes nos surpreende com formas e temas violentos, provocativos, contraintuitivos ou mesmo *antiéticos* – poderíamos citar não apenas a vida biográfica de inúmeros autores, vidas que jamais poderiam ser tomadas como exemplares de qualquer coisa que seja, mas também os casos de enredos que beiram a *imoralidade*, mesmo que para depois redefinir os seus contornos –, a ideia de que ela humaniza o ser humano é algo que carece e sempre carecerá de uma predicação específica ou pelo menos de um detalhamento que esclareça o que isso quer dizer. Conforme Fabio Durão explica, não se trata de somente evidenciar que “[...] autores hoje canônicos apresentam um código moral no mínimo questionável. [...] O problema aqui é que considerações morais, de qualquer espécie que sejam, levam a uma personificação, a uma antropologização da leitura, enquanto que a própria antropologização é um dos inimigos principais da literatura moderna” (2008, online). Em outras palavras, se a literatura humaniza, ela certamente não o faz pela via temática, por um código ético-moral rígido, por uma defesa das minorias ou da natureza, por nos ensinar a desafiar ou resistir às leis, muito embora tudo isso possa eventual e lateralmente decorrer de suas operações. Seja como for, o certo é que a literatura não atende a uma agenda específica, e talvez resida aí, paradoxalmente, parte do seu caráter formativo e, ao mesmo tempo, o lugar desconfortável por ela ocupado nas instituições de ensino e na escola em particular. Em suma, na contramão das afirmações mais corriqueiras sobre o direito à literatura e o aspecto humanizador dos estudos literários, que via de regra essencializam ou antropologizam seus conteúdos, valeria a pena, antes de mais nada, ressaltar o fato de que a literatura só emerge enquanto tal e só pode exercer sua atividade singular dadas algumas condições particulares e mínimas que se apresentam negadas ou deformadas na atual formulação da BNCC para o Ensino Médio. Que condições seriam essas? Cabe citar aqui pelo menos duas delas.

Os documentos oficiais que versam sobre o ensino de literatura são, de modo geral, obcecados pela ideia de seleção, recorte e escolha dos materiais que devem ou não ser incorporados nas práticas docentes. Segue disso, aliás, as intermináveis disputas sobre o uso ou não dos *best-sellers* nas aulas de língua portuguesa, muitas vezes sob o pretexto subjacente, um tanto cínico, de que não devemos ignorar *as culturas juvenis* (*best-seller*, vale lembrar, é uma categoria estritamente econômica, e não literária ou cultural). Embora esse seja um elemento indispensável para o debate sobre os conhecimentos de literatura indispensáveis ao Ensino Médio, a vitalidade do impasse pode ser relativizada quando deixamos de observar determinadas relações de fundo que provam ser, no frígido dos ovos, muito mais importantes e decisivas para o trabalho a ser empreendido, como, por exemplo, o caso da dimensão do tempo. No lugar da escolha – categoria que se apresenta em sintonia com a abundância capitalista de opções e mercadorias de que podemos livremente dispor, selecionar, usar e descartar –, vale a pena averiguar a noção de tempo que hoje opera nos estudos literários durante o Ensino Médio. Para não nos limitarmos aqui ao caso mais evidente dos vestibulares, que se colocam como ponto de chegada para boa parte das experiências

literárias dos alunos e estabelecem um uso do tempo vinculado à rendimento, competição, memorização, acertos e erros etc. – e que culminam nos conhecidos resumos das obras, que são a própria negação da literatura –, a BNCC parece pouco inclinada a debater a temporalidade específica que a leitura literária demanda, mergulhando o leitor numa profusão ininterrupta de textos, gêneros, produções, repertórios, formas, temas, lugares, imagens, tradições, práticas etc. que contrastam vivamente com o pouco tempo hoje disponível para a área. Enfim, paralelamente ou no lugar das questões de seleção, escolha e recorte, caberia empreender uma discussão acerca de noções como tempo, atenção, forma, dificuldade, leitura e releitura, que muito provavelmente dariam conta de deslocar alguns dos clichês que pairam sobre a suposta tarefa formativa e humanizadora da literatura. A literatura *humaniza* ao impor uma relação de confronto não instrumental com a alteridade radical da linguagem, gesto que precisa ser testado, exercitado e comprovado, jamais estando simplesmente garantido de antemão. Assim, falar de literatura é, sobretudo, falar de uma relação específica com o tempo, ou melhor, operar uma mudança no modo como nos entregamos temporalmente aos objetos.

Chegamos aqui ao segundo ponto ou condição indispensável para que a literatura não surja destituída de si mesma em meio a um império planejador que demanda que todas as coisas indiquem sua significação e eficácia. Em outras palavras, a literatura apenas se mantém *literária* se sua experiência permanecer exterior ao utilitarismo que domina o nosso mundo e, não por acaso, também a BNCC. A literatura não tem uma função específica: ela não nos torna melhores, não interfere direta ou pragmaticamente no mundo, não tem um conteúdo específico e não é nem mesmo um conceito definitivo ou definido aprioristicamente. Nesse sentido, a sua atuação será sempre *negativa*, ou seja, sua tarefa pode ser a de desarmar o pensamento, para ela ilegítimo, de que as coisas têm de ser úteis, têm de servir para algo, têm de produzir um efeito específico para além do que decorre da leitura. A literatura introduz, com isso, uma outra ideia de formação, segundo a qual formar-se significa desvincular-se parcialmente das exigências que o mundo coloca de modo naturalizado, na contramão, portanto, do que faz a BNCC com suas competências e habilidades. Para a literatura, a formação terá sempre que ver com um resíduo *deformativo*, ou melhor, a formação também ocorre ali onde o encadeamento entre meios e fins se parte, e é somente por isso que ela é capaz de instituir um outro regime de tempo. Ora, sugerir a presença de um determinado objeto nas instituições de ensino por meio da defesa de seu caráter *deformador* não é uma estratégia muito sedutora quando nossos interlocutores estão tão somente interessados em *saberes, fundamentos, práticas, objetivos, resultados*, para não falar na recente obsessão por *empreender e inovar*, o que geralmente quer dizer *usar, substituir e descartar* ainda mais rapidamente. De todo modo, eis a tarefa nada intuitiva que cabe aos professores de literatura (e educadores em geral) no instante em que o parafuso do utilitarismo e do pragmatismo dá um novo giro, apertando e sufocando ainda mais

o que há de resquício intelectual nos processos formativos: preservar e abrir espaço para objetos e ações que reinsiram a experiência literária no lugar aberto e imprevisível que lhe é devido.

Apontamentos Finais

Em publicação de 2016 que tem por objetivo expor “[...] as lições úteis da implementação, ora em curso, dos padrões curriculares norte-americanos (*Common Core State Standards* - CCSS)” a fim de esclarecer o que se pode esperar de positivo da nova BNCC brasileira, David Plank – consultor de organizações nacionais e internacionais como o Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, a Fundação Ford, além de parceiro constante do Ministério da Educação (MEC) quando o assunto é reforma educacional – não hesita em afirmar que a escolha de uma base comum passa por controvérsias políticas complexas, que suscitam desgastes para o governo. O que foi feito no caso estadunidense para contornar as polêmicas? “Os criadores dos CCSS procuraram evitar disciplinas que pudessem gerar controvérsia política e se ativeram a ‘disciplinas fundamentais’ [Linguagem e Matemática], onde os padrões de aprendizagem são, em princípio, indiferentes a um conteúdo curricular específico” (Plank, 2016, p. 3). O mais revelador no depoimento de Plank, para além das diretrizes pedagógicas imediatas e de sua semelhança com o caso brasileiro, é a compreensão de que Matemática e Linguagem, as *disciplinas fundamentais*, são áreas estáveis ou imparciais que não alimentam debates políticos e dispensam formulações singulares. Que imagem de formação ou de educação decorre de um tratamento instrumental avesso àquilo que produz atrito e que toma o âmbito da linguagem – e, por consequência, do literário – como não problemático? Para que *serve* a literatura quando lida nesses termos?

Há um livro de 1930, de Siegfried Kracauer, queimado em 1933 durante o Terceiro Reich, que expõe uma imagem de formação muito semelhante ao que vemos proposto na BNCC. Durante entrevista realizada com o gerente de uma conhecida loja de departamento berlinense, Kracauer percebe o papel decisivo por ele atribuído à aparência e ao comportamento de seus funcionários: “[...] compreendemos que é de grande importância manter uma aparência agradável” (Kracauer, 1998, p. 38), afirma o gerente. Ao lhe perguntar o que precisamente ele compreende por *agradável*, se seria algo como uma aparência *atrevida* ou *bonita*, o escritor ouve, então, a seguinte resposta, ao mesmo tempo sombria e esclarecedora: “[...] ‘não, não é bem ‘bonito’. Trata-se de algo muito mais importante... algo como, bem, você sabe, um aspecto moralmente cor-de-rosa” (Kracauer, 1998, p. 38). Um aspecto moralmente cor-de-rosa, é claro, diante de uma vida que é tudo menos cor-de-rosa, conforme o autor não deixa de nos lembrar: “É isso que as pessoas responsáveis pela contratação querem. Elas gostariam de cobrir a vida

com um verniz, escondendo uma realidade muito longe de cor-de-rosa” (Kracauer, 1998, p. 38). Uma vida impossível, porém, parcialmente reconciliada por meio de um verniz que indica o caminho da sobrevivência: um aspecto moralmente cor-de-rosa, sinônimo de *responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, autocontrole, pensamento crítico, resolução de problemas, proatividade, liberdade individual, abertura* e um uso de si e do corpo que jamais criará impasses aos empregadores e às formas legitimadas de estar no mundo.

Talvez a literatura desempenhe aí, presa à obrigação de promover competências e habilidades e a um convívio pacificado por meio de um espetáculo coletivo e integrador, um papel decisivo: cobrir com o verniz de uma suposta *formação integral* ou *humana* – uma tez moralmente cor-de-rosa – a sensibilidade de sujeitos que de outra forma poderiam eventualmente recusar um processo meramente adaptativo e demandar para si e para os demais uma outra vida. Em outras palavras, a literatura pode, sim, se controlada para tanto, ter uma função específica, uma utilidade clara e em harmonia com a preocupação constante da BNCC (2018, p. 14) em torno da “[...] construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”. Mas é justamente isso que poderíamos chamar de *semiformação literária*, não uma formação *pela metade*, mas sim uma experimentação mediana que situa a literatura num espaço em que suas operações intransitivas são neutralizadas e capturadas por um dispositivo espetacular de usos e funções, meios e fins, competências e habilidades. Nesse sentido, não é preciso aguardar para saber se a nova BNCC irá falhar, pois ela já falhou, e falhou repetidas vezes, basta olhar para os momentos decisivos de século XX a fim de conhecer os efeitos produzidos por uma racionalidade reduzida ao signo do produtivismo, da técnica, da competição e, portanto, da violência do *salve-se quem puder*.

Recebido em 27 de agosto de 2018
Aprovado em 16 de setembro de 2019

Referências

- ADORNO, Theodor. Teoria da Semicultura. **Primeira Versão (Edufro)**, Porto Velho, Ano IV, n. 191, p. 2-19, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2018.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo** – ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DURÃO, Fabio Akcelrud. Sobre a Relevância dos Estudos Literários Hoje. **Linguasagem**, São Carlos, v. 2, p. 1, 2008. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao02/02e_fad.php>. Acesso em: 19 ago. 2018.

DURÃO, Fabio Akcelrud. **Modernismo e Coerência**: quatro capítulos de uma estética negativa. São Paulo: Nankin, 2012.

DURÃO, Fabio Akcelrud. Da Intransitividade do Ensino de Literatura. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (Org.). **O que significa 'ensinar' literatura?** Florianópolis: Edufsc; Criciúma: Ediunesc, 2017. P. 15-29.

GROS, Frédéric. **Desobedecer**. Tradução: Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

IAS. Instituto Ayrton Senna. **Competências Socioemocionais**: material de discussão, 2013. Disponível em: <<http://www.educacaoec21.org.br>> Acesso em: 19 ago. 2018.

KRACAUER, Siegfried. **The Salaried Masses Duty and Distraction in Weimar Germany**. London; New York: Verso, 1998.

MUELLER, Rafael Rodrigo. O Novo (Velho) Paradigma Educacional para o Século XXI. **Cadernos de Pesquisa FCC**, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 670-686, 2017.

PLANK, David. Implementação da BNC: lições do *common core*. **Movimento pela Base Nacional Comum**, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.movimentopelabase.org.br>> Acesso em: 19 de ago. 2018.

André Cechinel é doutor em Teoria Literária pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professor do Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6620-3447>

E-mail: andrecechinel@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.