

Estado da publicação: O preprint foi publicado em outro meio.

DOI do preprint publicado: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.202539115.012>

# NÃO-LUGAR LITERÁRIO: O ESPAÇO PROVISÓRIO DA LITERATURA NA BNCC

Antonio Ismael Lopes de Sousa, Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho, Geane Martins  
Mendes, Lilian Castelo Branco de Lima, Márcio Araújo de Melo

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9004>

Submetido em: 2024-05-28

Postado em: 2024-11-21 (versão 2)

(AAAA-MM-DD)

Justificativa da versão: Versão Modificada - Estudos Avançados

# Não-lugar Literário: o Espaço Provisório da Literatura na BNCC

ANTONIO ISMAEL LOPES DE SOUSA<sup>I</sup>

ANA CRISTINA TEIXEIRA DE BRITO CARVALHO<sup>II</sup>

GEANE MARTINS MENDES<sup>III</sup>

LILIAN CASTELO BRANCO DE LIMA<sup>IV</sup>

MÁRCIO ARAÚJO DE MELO<sup>V</sup>

<sup>I</sup> É doutorando em Estudos Linguísticos e Literários, pela Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT e mestre em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL. Assistente em Administração no Centro de Ciências de Balsas/Universidade Federal do Maranhão-CCBL/UFMA. @ – antonio.ismael@ufma.br / <https://orcid.org/0000-0002-6550-3931>.

<sup>II</sup> É doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB e mestra em Estudos Literários pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Professora na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL. @ – ana.carvalho@uemasul.edu.br / <https://orcid.org/0000-0003-1367-1893>.

<sup>III</sup> É doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários, pela Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT e mestra em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL. Professora na Secretaria de Educação do Tocantins-SEDUC/TO. @ – geane.mendes@professor.to.gov.br / <https://orcid.org/0000-0002-3440-4922>.

<sup>IV</sup> É doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará-UFGA e mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Professora na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão/UEMASUL e na SEDUC/MA. @ – liliancastelo@uemasul.edu.br / <https://orcid.org/0000-0002-3405-6526>.

<sup>V</sup> É doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFGM e mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás-UFG. Professor Associado na Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT. @ – marciodemelo33@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-6665-4221>.

**RESUMO:** Com o mote de identificar o tratamento dedicado à literatura na Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio, o presente estudo propõe um debate acerca do espaço diminuto que o documento reserva à área. Para tanto, nos norteamos pelo conceito de “não-lugar” que, em Augé (2005), corresponde a um ambiente no qual imperam o utilitarismo e a transitoriedade, isto é, um espaço, ao mesmo tempo, lotado e vazio, que enquanto estrutura física existe de fato, mas sem construção identitária, nem valor relacional e/ou histórico. Circunscrevendo a literatura ao “não-lugar literário”, ao fazer recomendações esvaziadas, controversas e, às vezes, impraticáveis ao campo artístico-literário, a BNCC opera tanto no sentido de esgotar o acesso à literatura em âmbito educacional – já que colabora para o apagamento dessa arte nesse espaço –, como também contribui para, disfarçadamente, direcioná-la ao caminho da utilidade mercadológica e de outros ideais neoliberais, cujos efeitos principais são a diminuição ou até mesmo a nulificação das potências formativas dessa arte. Imbuída de perspectivas intrincadas, reunidas em um texto de pouca consistência, na nova BNCC, a literatura não somente não logra o relevo de arte plural como também é (in)oportunamente enfraquecida, impulsionada ao esquecimento ou até mesmo direcionada para um propósito afastado dela.

**Palavras-chave:** Literatura, BNCC, não-lugar, irrelevância.

**ABSTRACT:** Aiming to identify the treatment dedicated to literature in the National Common Curricular Base (BNCC, in Portuguese), this study proposes a debate about the small space that the document reserves for the area. To this end, we are guided by the concept of “non-place” which, in Augé (2005), corresponds to an environment in which utilitarianism and transience prevail, that is, a space that is both crowded and empty, which as a physical structure actually exists, but without identity construction, nor relational and/or historical value. By confining literature to the “literary non-place” and making empty, controversial and, at times, impractical recommendations to the artistic-literary field, the BNCC works both to exhaust access to literature in the educational sphere – since it contributes to the erasure of this art in this space – and also contributes to, in disguise, directing it towards the path of market utility and other neoliberal ideals, whose main effects are the reduction or even nullification of the formative powers of this art. Imbued with intricate perspectives, gathered in a text of little consistency, in the new BNCC, literature not only fails to achieve the prominence of plural art but is also (in)opportunistically weakened, driven to oblivion or even directed towards a purpose far removed from it.

**Keywords:** Literature, BNCC, non-place, irrelevance.

## INTRODUÇÃO

Entre 2015 e 2018, um grupo denominado Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC), composto por instituições e fundações ligadas a grandes empresas e à elite (como é o caso da Fundação Lemann, Instituto Itaú, Instituto Reúna, Fundação Telefônica Vivo etc.), bem como por pessoas da sociedade civil, do poder público e até políticos com notório poder de influência, envidou esforços para a implementação da nova BNCC - Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), atualmente em vigor no Brasil.

Atendendo a interesses obscuros do capitalismo e das políticas neoliberais, as orientações contidas no referido documento tanto vão ao encontro dos desideratos de seus fiadores mais ilustres, a saber, bilionários, mega empresas e defensores ferrenhos do capitalismo e dos ideais neoliberais, quanto também afastam, ainda mais, as possibilidades de uma educação mais crítica, mais autônoma e libertadora, ao passo que também operam, mesmo que indiretamente, para restringir significativamente as potências do sensível e as possibilidades formativas de gêneros artísticos como a literatura, que no documento é relegada a um plano secundário.

Nesse contexto intrincado, inicialmente, propomo-nos a investigar e problematizar o (não) lugar ocupado pela literatura na nova BNCC. Nessa tarefa, recorreremos precipuamente ao conceito de “não-lugar” que, em Augé (2005), corresponde a um ambiente no qual imperam o utilitarismo e a transitoriedade, isto é, um espaço, ao mesmo tempo, lotado e vazio, que enquanto estrutura física existe de fato, mas sem construção identitária, nem valor relacional e histórico. Sobre esse “não-lugar”, Augé (2005, p. 74) explica que “nunca existe sob uma forma pura” e, diferentemente do “lugar” – que “nunca é completamente apagado” –, ele “nunca se realiza totalmente”.

Semelhantemente, embora conste no texto da nova BNCC, as perspectivas inconsistentes e as recomendações contrastantes fazem com que a literatura alcance apenas o “não-lugar literário”, ou seja, um ambiente no qual a efemeridade impera de tal modo que essa arte jamais alcança os princípios que, para Augé (2005, p. 46), constituem um “lugar”, ou seja, o “princípio de sentido para os que habitam” (que trata da garantia de significação aos envolvidos) e o “princípio de inteligibilidade para aquele que o observa” (que significa a clareza, por parte do observador, de que se trata de fato de um lugar). Imbuída de perspectivas intrincadas e esvaziadas de sentidos, na nova BNCC, a literatura não somente não logra o relevo de arte (compreendida em sua totalidade) como também é (in)oportunamente enfraquecida, impulsionada ao esquecimento e/ou até mesmo direcionada a um propósito afastado dela, isto é, a instrumentalização da literatura em âmbito educacional.

Tendo isso em vista, intercedemos em favor de um de “lugar” para a literatura que, parafraseando a definição de Augé (2005), tratar-se-ia de um espaço identitário para essa arte, que facilmente despertaria, naqueles diretamente a ela ligados (discentes e docentes), sentidos, significados e afetos, bem como seria facilmente reconhecível como um lugar de fato para todos os demais a ela externos (não envolvidos diretamente na tarefa de ensino e aprendizagem de literatura em âmbito escolar). Por essa razão, as concepções de literatura que adotamos têm a ver com a pluralidade de sentidos, com as possibilidades formativas e as potências características das artes (as experiências do sensível). Mais que um bem básico incompressível e que deve estar ao alcance de todos, como advoga Candido (2011), as complexidades e as potencialidades da literatura devem ser consideradas da forma

mais estendida possível, atitude que é incompatível com controles convenientes a fins específicos e com posturas depreciativas e/ou tendenciosas à instrumentalização e ao utilitarismo.

## O NÃO-LUGAR DA LITERATURA NA BNCC

A educação no Brasil, desde os primórdios, sempre foi atravessada por diversos entraves, nos mais variados âmbitos, incluindo problemas que vão de altas taxas de analfabetismo até a evasão escolar, normalmente decorrentes das desigualdades sociais, cuja tendência é compelir as famílias desfavorecidas economicamente (que equivalem à maioria do povo brasileiro) a lutar pela própria sobrevivência e relegar a escola ao segundo plano. Se essa conjuntura já se revela sobremaneira difícil frente à tarefa de minimização das mazelas sociais, a recorrência das políticas educacionais equivocadas, de que fala Lajolo (2002), agravam ainda mais essa situação da educação brasileira, posto que, norteadas por um viés capitalista e com fortes influências de políticas neoliberais, ela não somente se distancia de uma formação crítica, autônoma e libertadora, como também tende a adotar posturas deslocadas da sua própria realidade. Essas ações, por conseguinte, contribuem para um certa negligência de fatores e importantes particularidades regionais, posto que um documento com base comum e fundamentado em um padrão de ensino “direcionado, prescritivo e vinculado a um modelo de avaliação eficientista”, como destacam Filipe et al. (2021, p. 783), normalmente favorece, ainda que veladamente, os ideais capitalistas e as políticas neoliberais, com ênfase para a preponderância dos interesses mercadológicos.

Esse cenário, por sua vez, ora contribui para atingir os ideais que constituem o latente propósito utilitarista da BNCC, ora interferem na seleção e na priorização de áreas de estudo na realidade das escolas brasileiras, a exemplo do que ocorre no referido documento, quando, mesmo diante de vínculos “historicamente consagrados entre as obras literárias e uma noção mais ampla de Educação como espaço de criatividade, sensibilidade e formação identitária”, como bem recorda Cechinel (2019, p. 2), ignora essas potencialidades e subestima a importância da literatura nesse contexto. Desse modo, o documento é abastecido de proposições que “se distanciam de um projeto educativo que vise a uma formação crítica e emancipatória, ao formar para o trabalho segundo as demandas neoliberais” (Filipe et al., 2021, p. 783).

Nessa seara, com o mote de identificar e questionar espaço dedicado à literatura na BNCC - Ensino Médio, apresentamos a seguir algumas reflexões sobre as (des)proporcionalidades entre o tratamento prestado a essa arte, em contraposição às suas potencialidades (seja em âmbito educacional ou não). Essa empreitada foi alicerçada, precipuamente, no conceito de “não-lugar”, proposto pelo antropólogo Marc Augé (2005). Antes, importa ressaltar que a adoção de um conceito antropológico (o “não-lugar antropológico”), associado às políticas educacionais brasileiras que envolvem a arte literária e seus entornos, foi estruturada com base em três premissas importantes: 1) no fato de que as artes, incluindo a literatura, estão imbricadas na tessitura social e representam uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”, como apregoa Candido (2011, p. 176); 2) face à “relação inextricável, do ponto de vista sociológico, entre a obra, o autor e o público” (Candido, 2000, p. 33) e ao seu caráter formativo (seja porque humaniza, problematiza, amplia as faculdades da imaginação e as concepções de si e do mundo etc.), a literatura influencia movimentos e demandas sociais, por isso, é uma ato de resistência cultural e política; e 3) ao despontar como potência formativa, simbólica, cultural,

política e social, fica evidente a relação entre Literatura e Antropologia, considerando-se que esta área se dedica aos assuntos que envolve os humanos em sua totalidade, isto é, contempla os aspectos culturais, comportamentais, psicológicos, particularidades raciais, hábitos, costumes, conhecimentos, crenças etc. Admitidas essas ponderações, passemos então a analisar o (não) lugar reservado à literatura na BNCC.

Em Augé (2005), a ideia de “não-lugar” é diretamente antagônica à de “lugar”, isto é, o espaço que possui uma identidade bem definida e no qual relações e/ou afetos são estreitados, com possibilidade de cativar a memória e os sentimentos, como é o caso do lar e outros espaços personificados. Inversamente, o “não-lugar”, para o autor, indica todos aqueles ambientes em que a circulação é transitória, como é o caso de terminais rodoviários, aeroportos, redes de hotéis etc., e nos quais as relações são igualmente breves e contingenciais. Nesses não-lugares desprovidos de identidade, por sua vez, prevalecem o utilitarismo, a banalidade comercial e, dada a baixa probabilidade de se estabelecer relações de afeto, o sentimento sobre eles tende a ser mais superficial. Assim, esse ambiente é, ao mesmo tempo, lotado e vazio que, enquanto estrutura física, existe de fato, mas sem construção identitária, nem valor relacional e histórico. Em um paralelo com o não-lugar de Augé (2005), designamos de *não-lugar literário* o espaço reservado à literatura na nova BNCC, uma vez que, como veremos a seguir, o referido documento – por meio de proposições genéricas e, às vezes, antagônicas e incabíveis para um dado espaço-tempo – trata essa arte ora como um recurso operacional na busca por um determinado fim, ora com uma dissimulada indiferença, que repercute tanto como um estímulo à subversão (realizar tarefas que não estão explícitas ou que foram ocultadas no documento) quanto para a recusa da arte literária em âmbito escolar (a prática de preterir essa arte por outros conteúdos).

Com direcionamentos que realçam mais a condição de instrumentalizada do que as potências formativas da literatura, a BNCC ora norteia os encarregados pelo ensino de literatura em sala de aula (os/as docentes) a seguir o roteiro que culmina na semiformação, ora os encoraja a relegar essa arte ao esquecimento, seja reduzindo a sua aplicação ao mínimo possível, seja simplesmente preterindo-a por outros conteúdos. Não por acaso, e apesar de constar nos currículos brasileiros ao longo de muito tempo, a literatura nunca logrou a autonomia que lhe é devida e, como observou Zappone (2018, p. 429), a sua condição de subordinada nos programas de língua portuguesa reduz as suas possibilidades formativas às meras tarefas de “análise linguística ou produção textual”. Imbuídos de uma noção distorcida de literatura, resta aos docentes, então, agir diante de um dilema que envolve a conveniente “formação de semiformado”, para usar aqui a expressão de Cechinel (2019), que indica a descomplicada precipitação dessa arte ao não-lugar, ou, subversivamente, implicar-se na tarefa de adotá-la de modo amplo e imponderado, considerando também as suas potencialidades e a pluralidade que lhes são próprias. Admitindo-se que o atendimento aos ideais neoliberais, nesse caso, cumpre-se tanto através do exercício direcionado da literatura (a exemplo da semiformação), quanto por meio de uma *intencionada dispersão*, as posições generalizadas, antagônicas, excludentes etc. da nova BNCC acarreta o enfraquecimento e, conseqüentemente, uma tendência à renúncia e o apagamento dessa arte na escola. Inexistindo na prática escolar, a literatura – para todos aqueles que não tem ou não teriam acesso a ela fora da escola – não passaria, portanto, de um bem simbólico de valor nulo.

Feitas essas considerações, deslocamo-nos para o propósito nuclear deste estudo: investigar e problematizar o (não) lugar dedicado à literatura na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (Brasil, 2018). Inscrita na área de Linguagens e Suas Tecnologias e na subárea Língua Portuguesa, a BNCC dedica, no Campo Artístico-Literário, quatro páginas (513 a 516) à literatura. Se esse quantitativo já se

mostra um número exíguo para dar conta da grandeza da arte literária, impressiona também as proposições instrumentalizantes (como as que consideram que tudo que envolve literatura deve ter utilidade a algum fim) até posicionamentos excludentes, como é o caso do trecho a seguir:

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-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (Brasil, 2018, p. 491).

Tomado de modo isolado, o fragmento acima citado ostenta algumas das diversas perspectivas problemáticas do documento: ora reconhece a importância da leitura do texto literário - e por isso advoga em nome de uma permanência “nuclear” e de sua (re)colocação como base principal na tarefa envolvendo literatura -, ora também admite a situação marginal (“um plano secundário do ensino”) à qual essa área é submetida, atribuindo a culpa por esse fracasso àquilo que chama de “gêneros artísticos substitutivos”. Impressiona também o fato de que o mesmo documento que aparenta priorizar a literatura e responsabiliza outros formatos artísticos pelas intempéries que atrapalham o seu êxito na educação, também se posiciona favorável à expansão de “gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais<sup>1</sup>” e das “formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas<sup>2</sup>” (Brasil, 2018, p. 495). Em outras palavras, quando a BNCC atesta a existência da literatura, reverencia as suas potencialidades e simula uma intercessão no sentido de (re)posicioná-la no centro do debate, mas adota posturas antagônicas a essa valorização, acaba por precipitá-la, ainda mais, no “não-lugar literário”, por ao menos três motivos principais: 1) porque, em se tratando de um documento tipicamente prescritivo, direcionado e vinculado, que detém o poder de orientação dos rumos do ensino, esperar-se-ia uma postura mais consistente, de modo que o documento se responsabilizasse, ao menos, por apontar novos e mais acertados nortes para a literatura; 2) quando mostra um esforço apenas aparente em reconhecer o valor da arte literária, sem, contudo, apresentar medidas que pudessem ao menos reduzir o caráter acessório dessa arte no âmbito da educação, a BNCC apenas reforça a condição trivial que a arte ocupa, ao declarar a relevância da área e, ao mesmo tempo, adotar medidas práticas (a começar pelo exíguo texto compreendido em quatro páginas) inversamente proporcionais à sua real importância; e 3) ao apresentar ideias instrumentalizantes, o documento traz concepções que, além de esvaziadas de sentidos, são, em potencial, empecilhos aos efeitos de uma arte cuja característica principal é a plurissignificação e a quem o crivo do utilitarismo não pode ser aplicado. Assim, simultaneamente, a BNCC, contribui para a instrumentalização (limitar as potências da arte para atender a um fim específico) e para a renúncia da literatura em âmbito escolar (empregar outros assuntos ao invés de literatura).

Além disso, de acordo com a BNCC, as “diversas linguagens se combinam de maneira híbrida” e se propõem a combater preconceitos de “qualquer natureza” (Brasil, 2018, p. 483-484), suscitando os seguintes questionamentos: se assim for, por qual motivo o documento considera alguns gêneros textuais/artísticos (como as biografias, o cinema e as HQs) como ameaças e/ou motivos do

---

<sup>1</sup> A BNCC (Brasil, 2018) cita, como exemplos, “resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.”.

<sup>2</sup> Como exemplo, a (Brasil, 2018) cita as “remediações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics* etc.” e afirma que tais formatos “continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas”.

fracasso da literatura? Quais linguagens se combinam positivamente? E negativamente? Se a ideia é combater preconceitos de "qualquer natureza", então por qual motivo a BNCC incentiva o preconceito contra alguns formatos artísticos? Para "(re)colocar" o texto literário em primeiro plano, bastaria então preterir "as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos" (Brasil, 2018, p. 491) pela literatura? Elegendo uma espécie de "inimigo" como culpado pelo fiasco do ensino de literatura, não estaria a nova BNCC se isentando de (parte da) responsabilidade por essa situação e, disfarçadamente, confundindo a sociedade sobre outras ideias alheias a essa arte? Sejam quais forem as eventuais respostas a esses questionamentos, as intrincadas propostas desse documento tanto apontam para uma direção incerta (que normalmente leva aos ideais capitalistas) quanto desnorteiam os professores em suas escolhas. Nesse último caso, e compreensivelmente, a seleção pode ser exatamente ignorar a arte literária ou, por um desvio tácito, até mesmo cambiá-la por outro conteúdo mais "admissível" – notadamente outros assuntos em Língua Portuguesa.

Avançando para o ponto em que a BNCC trata mais especificamente sobre o campo artístico-literário, é possível observar desde proposições genéricas, dispostas em nove competências específicas, até o estabelecimento dos princípios para a "organização/progressão curricular" (Brasil, 2018, p. 514). Acerca dessas orientações curriculares, merece destaque o emprego de ideias conflitantes e/ou inviáveis para um dado espaço-tempo. A título de exemplo, a BNCC (Brasil, 2019, p. 513-514) diz tencionar que estudantes ampliem "seu repertório de leituras", selecionem "obras significativas para si", diversifiquem as "produções das culturas juvenis contemporâneas", ampliem o "repertório de clássico brasileiros e estrangeiros" etc. Entretanto, e paradoxalmente, afirma consentir que cada local (região, cidade, escola) estabeleça ou não a "abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente", desde que a "leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada". Seguindo esses parâmetros, não nos parece ser possível alcançar essa "progressão", justamente porque o "não prejudicar" as obras já selecionadas representaria, dado o espaço diminuto dedicado à literatura, um retrocesso ou, no mínimo, um considerável embaraço ao processo de ampliação do repertório de leituras.

Assim, sob o disfarce de boas intenções (inclusive exageradas), a convicção de que se tratam de proposições controversas vêm à tona a partir de uma análise mais cuidadosa do texto do documento. Seja quando se mostra contrário aos formatos artísticos "responsáveis por relegar a literatura ao segundo plano", seja no momento em que se serve de termos como "diversificar", "ampliar repertórios", "diferentes", "encontrar outros tempos e outros espaços", ou até mesmo quando recomenda variar as "produções das culturas juvenis contemporâneas" (como é caso de "*slams*, vídeos de diferentes tipos, *playlists* comentadas, *raps* e outros gêneros musicais etc."), o documento se mostra claramente em desacordo com a ideia de privilegiar a leitura do texto literário ou quaisquer outras possibilidades de expansão nessa e em outras áreas. Isso porque a BNCC recomenda um planejamento que, como alerta Cechinel (2019, p. 7), "pressupõe um tempo infinito para um trabalho infinito", bem como pelo fato de que, sendo uma subárea da disciplina Língua Portuguesa, resta à Literatura um espaço-tempo muito reduzido no currículo e, por conseguinte, na sala de aula. Nesse caso, ou a prática recai sobre a "leitura efetiva de obras selecionadas" (Brasil, 2018, p. 514), que a BNCC determina que não pode ser impedida, ou os termos que demonstram amplitude são impraticáveis.

O resultado é que, ao fim e ao cabo, a BNCC não apresenta um ponto de vista "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”, conforme salienta Cechinel (2019, p. 3). Tal fato, em contrapartida, serve para aguçar, de um lado, comportamentos de obediência irrestrita – em que os envolvidos contribuem significativamente para a instrumentalização dessa arte no processo de ensino e aprendizagem – e, de outro, a percepção de que se trata de uma matéria [a literatura] apta ao descrédito e ao apagamento. Nesse último caso, a arte literária se marcaria muito mais pela ausência do que pela presença em sala de aula.

Já no que tange às circunstâncias que vão da formulação de políticas educacionais até a sua implantação na prática, cumpre destacar a regularidade com que tais políticas ocorrem e permanecem ao longo do tempo, bem como uma acentuada insistência, indicadas pela BNCC, no campo das competências e habilidades. Esses e outros aspectos que também chamam a atenção, podem ser notados nas recomendações mais ostensivas sobre a literatura no texto do documento. A título de ilustração, selecionamos quatro excertos, dispostos a seguir:

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais (Brasil, 2018, p. 513).

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (*slams*, vídeos de diferentes tipos, *playlists* comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, *best-sellers*, literatura juvenil brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil (Brasil, 2018, p. 514).

(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 (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.). (Brasil, 2018, p. 516).

Em comum, os fragmentos parecem enaltecer a diversificação de conteúdos e das formas de trabalho com a literatura, no entanto, deixam clara a pretensão de que tais processos se deem de modo sistematizado, isto é, ao passo que a abertura à amplitude é tímida, o rigor metodológico é evidente. Assim, com controle e instrumentalização bem definidos em relação à leitura literária propriamente dita, ganha relevo na maior parte do campo das competências “a própria produção artística” (Brasil, 2019, p. 513), a exemplo da escrita criativa (*creative writing*) que, em razão disso, contribui para abreviar ainda mais o reduzido espaço dedicado a essa área na realidade escolar. E sendo as obras literárias, mais que narrativas, “peças retóricas” que demandam um tipo de “leitura especialmente alerta, atenta ao tom, ao estado de espírito, ao andamento, ao gênero, à sintaxe, à gramática, à textura, ao ritmo, à estrutura narrativa, à pontuação, à ambiguidade”, como bem observa Eagleton (2021, p. 12), um contato mais duradouro entre essa arte e estudantes se justifica tanto por seu caráter humanizador quanto pela sua importância na tarefa de conduzir o leitor a agir de modo mais crítico e mais imaginativo/inventivo. Sendo prescindível, na “melhor” das hipóteses, a literatura torna-se instrumento de semiformação; como esmaecida ou descartada no âmbito escolar, na pior das hipóteses, ela é uma potência formativa ignorada,

posto que, relegada ao não-lugar, seus efeitos e sentidos, ao menos em âmbito escolar, sequer se manifestam.

Nesse contexto, e considerando o fato de que a BNCC detém poder e influência para guiar o rumos da educação brasileira, ao assumir posições controversas, embaraçosas e/ou até mesmo impraticáveis em desfavor da literatura, arremessa essa arte tanto para o não-lugar – uma espécie de marginalização, que dada a sua transitoriedade e sua baixa consistência, impedem sua ascensão ao patamar de “lugar” (com identidade, tratamento e sentido consistentes) –, quanto confere à arte literária um caráter inexpressivo, visto que, como semiformação, tal área não consegue alcançar um nível de atenção proporcional à sua complexidade. Em suma, a consequência dessas condutas para a literatura é ou a renúncia da sua aplicação em contexto escolar, ou, como destaca Cechinel (2019, p. 8), “um contato impressionista, especulativo e tateante”, cujos efeitos são igualmente irrisórios e com fortes tendências a atingir um fim muito distinto daquele normalmente proporcionado pelas experiências do sensível.

### **POR UM LUGAR DA LITERATURA NA BNCC (E NA ESCOLA)**

Advogando em favor de uma literatura que o “ajuda a viver”, Todorov (2012) tece duras críticas às formas como são conduzidos os estudos e as práticas em literatura no contexto francês, especialmente no âmbito educacional. Expondo a situação de “perigo” à qual a literatura se depara, Todorov (2012, p. 25) explica que essa arte foi “reduzida ao absurdo”, notadamente pela forma assimétrica com que seu objeto de estudo (a própria literatura) chega aos seus interessados (os leitores) na prática. Por esse motivo, Todorov (2012, p. 32-33) sugere uma problematização sobre qual seria, de fato, o propósito final das obras indicadas para serem lidas e/ou estudadas, já que o “leitor não profissional” não deve ser incumbido da tarefa de dominar técnicas de ensino, muito menos tem a obrigação de extrair informações acerca do contexto social em que as obras foram concebidas, mas sim encontrar nelas “um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência” e, assim, compreender mais de si mesmo.

Em circunstâncias semelhantes de (des)encontros entre arte literária e ensino, abordamos a seguir a literatura enquanto direito e enquanto potência formativa para, em seguida, defender o posicionamento dessa arte em um “lugar”, aqui entendido pelo viés antropológico de Marc Augé (2005), a ser dedicado a ela nos documentos que orientam a educação no Brasil, com base nas seguintes pressupostos: 1) como um “direito universal”, como defende Candido (2011), na busca por uma literatura que deve figurar como um bem incompressível e ao qual todos deveriam ter acesso; e, finalmente, 2) enquanto potência do sensível, destacando que a literatura, além de uma experiência do sensível – marcada pela pluralidade de sentidos e significações e capaz de despertar/cativar diversas emoções e sensações –, é também uma possibilidade formativa, dado o seu potencial de humanização, de criação de novos cenários, de problematização do mundo e da realidade, de ampliação das percepções de si e do outro etc.

Por essa razão, diante de um Brasil assolado por fortes desigualdades sociais, no qual impera um sistema educacional precário e que reiteradamente adota as políticas equivocadas de que fala Lajolo (2002), o estudioso Antonio Candido (2011, p. 177) defende a literatura como um direito universal, ou seja, com um dos bens básicos “incompressíveis” para o ser humano. Para Candido (2011), a exemplo da alimentação, da habitação, do vestuário, da instrução, da saúde, da liberdade individual, do amparo da

justiça pública, a resistência à opressão, à crença, o lazer etc., a arte e a literatura figuram como direitos que não devem ser negados às pessoas. A justificativa dessa defesa, segundo Candido (2011, p. 176), tem a ver com a sua concepção ampliada da arte, ou seja, “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”, que vai do folclore e a lenda até as “formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. Candido (2011, p. 176) segue afirmando que, ao admitir-se como válida essa concepção artística, a literatura, indubitavelmente, desponta como uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”.

Se o fato de a literatura ser considerada como um direito universal já fundamenta a sua expansão a todas as pessoas, outros aspectos igualmente importantes dessa arte também evidenciam o seu papel enquanto um bem básico fundamental. Para Candido (2011, p. 177), por exemplo, uma das potências da literatura diz respeito ao seu caráter vital de humanização, uma vez que opera, na maioria das vezes, no subconsciente e no inconsciente. Assim,

a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente [...] toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção* (Candido, 2011, p. 178-179).

No que tange às potencialidades da literatura e da leitura, Petit (2013, p. 31) reforça as ideias defendidas por Candido (2011) sobre o acesso universal às obras literárias ao advogar que a leitura coopera significativamente no processo de autoconstrução e de autodescoberta das pessoas, fato que resulta tanto em maior autonomia pessoal quanto auxilia no processo de empoderamento e de vislumbre de novos horizontes, ainda que em circunstâncias sociais embaraçosas. Por esse motivo, Petit (2013, p. 32) considera o ato de ler como uma “experiência insubstituível, em que o íntimo e o compartilhado estão ligados de modo indissolúvel”, que é sempre significativa, com poder de situar, “em uma lógica de criatividade e de apropriação”, todos que a ele têm acesso.

Nessa mesma direção, Jouve (2002, p. 107) defende que o ato de ler é uma experiência de “libertação” (desconexão da realidade) e de “preenchimento” (desperta para a invenção de novos mundos e novos cenários), com ação significativa sob o leitor, que nunca é neutra e cujo impacto se revela em formas que vão das “menores (a lembrança da leitura nos dá a coragem de quebrar alguns códigos)” até às “formas extremas” (Jouve, 2002, p. 129). Seja pelo caráter humanizador, como defende Candido (2001), porque “ajuda a viver”, como argumenta Todorov (2012), ou até mesmo por se tratar de uma “modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados”, como bem define Lajolo (2002, p. 105), a literatura (da forma mais abrangente possível) faz jus a *um lugar* – aqui interpretado no sentido antropológico do termo – tanto nos documentos que orientam a educação brasileira como efetivamente na sala de aula.

Nesse *lugar literário*, a arte literária é, portanto, admitida com o devido reconhecimento histórico, como valor relacional e simbólico, com caráter identitário e como uma presença (a ser) constante. A respeito desse “lugar antropológico”, Augé (2005, p. 46) explica que se trata de uma “construção concreta e simbólica” que, embora não possa, por si só, dar conta das “vicissitudes e das

contradições da vida social”, a ele podem se referir “todos aqueles aos quais ela atribui uma colocação, por mais humilde ou modesta que seja”. Augé (2005, p. 46) segue afirmando que esse “lugar antropológico” é “princípio de sentido para aqueles que o habitam e princípio de inteligibilidade para aqueles que o observa”. Dito de outro modo, esse lugar estabelecido pelo viés da Antropologia possui significação e identidade para todos aqueles que com ele têm contato, bem como é facilmente compreensível e evidente para aqueles que a ele não pertencem ou que com ele tem convívio apenas fortuito.

É, pois, a concepção de lugar proposta por Augé (2005), que intercedemos em favor da literatura na BNCC, isto é, um espaço identitário para essa arte, que desperta, naqueles diretamente a ela ligados (discentes e docentes), sentidos, significados e afetos, bem como é reconhecível como um lugar de fato por todos os demais a ela externos (não envolvidos diretamente na tarefa de ensino e aprendizagem em âmbito escolar). Enfim, e retomando os argumentos de Todorov (2012, p. 92-93), a defesa da literatura se alicerça tanto por sua potência humanizadora e todas as demais possibilidades formativas viabilizadas pelas experiências do sensível, quanto pelo fato de que, “sendo objeto da literatura a própria condição humana, aquele que lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano”. Em contexto escolar, a literatura efetivaria essas e outras prerrogativas e teria abertura para desempenhar (quase) todas as suas potencialidades se a ela fosse reservado um lugar que contemplasse todas as suas complexidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a combinação *neoliberalismo x capitalismo x políticas educacionais* já pressupõe resultados incertos, ao nos depararmos com uma realidade social que, de um lado, ostenta percentuais de 2,8% de ricos e super ricos, 13,2% de classe média e, de outro, alarmantes 81% de pessoas pertencentes às classes C, D e E, sendo 50,7% encaixados nessas duas últimas classes, é cada vez mais imperativa a existência de uma educação de qualidade, inclusive como forma de resistência frente aos desmandos provocados por políticas tendenciosas e descomprometidas com bem da coletividade.

Além disso, e adotando em particular o exemplo do campo artístico-literário, escopo deste estudo, que na nova BNCC foi reduzido ao patamar de não-lugar, utilitarismo e semiformação, é possível perceber que as perdas que se dão por ocasião de desvios de propósitos e/ou de ações praticadas por detentores do poder – com o objetivo de cooptar e direcionar a fins específicos as possibilidades formativas e de apreciação das experiências do sensível promovidas pelas artes – são incalculáveis. Isso ocorre porque, ao ser submetida a um crivo, como aquele interessado em instrumentalizar a literatura, por exemplo, a arte invariavelmente figura entre os bens culturais com distribuição desigual numa sociedade como a brasileira - cuja maioria só teria contato (ainda que fortuito) com as obras literárias em âmbito escolar ou em bibliotecas públicas.

Nessa seara, este estudo analisou e problematizou o (não) lugar reservado à literatura no documento que passou a orientar a educação do Brasil a partir de 2018 (BNCC), com o mote de demonstrar que, em se tratando das quatro páginas dedicadas por esse documento ao “Campo Artístico-Literário”, as proposições ali contidas, estabelecidas sob o manto do utilitarismo que parece considerar que tudo é importante e serve a um fim específico, mais que exíguas e desproporcionais às potencialidades

da literatura, ora desliza ao fazer sugestões excludentes e/ou preconceituosas em desfavor de alguns formatos artísticos (injustamente culpabilizados pelo fracasso da literatura em âmbito escolar), ora opera no sentido de limitar e/ou anular a potência artística, notadamente no momento em que tenta reduzir ao utilitário uma arte caracterizada pela pluralidade de sentidos, ou até mesmo quando se esforça para direcionar as experiências do sensível àquilo que pode ser vantajoso a um determinado fim privado.

Relegando a literatura a um plano secundário, o mínguaço espaço textual dedicado à literatura (em um documento de 576 páginas, apenas 4 são dedicadas ao Campo Artístico-Literário), sublinha um contestável reconhecimento das potências, das complexidades, principalmente, vilipendia as possibilidades formativas dessa arte. Essas ações corroboram para que o tratamento dispensado à literatura, em âmbito escolar, ocorra tanto de modo instrumentalizado como também para sua negação implícita, fazendo com que ela seja lançada ao que convencionamos chamar de não-lugar literário, isto é, uma condição acessória à qual essa arte é submetida no documento que, dentre as principais consequências, estão as possibilidades de rarear os efeitos, bem como renunciar a arte literária em sala de aula. Desse modo, restam aos envolvidos com a literatura na escola: a) subverter, e aplicar essa arte considerando as suas complexidades, potencialidades formativas e pluralidade de sentidos; b) empregá-la de modo utilitário (ou seja, como orienta a BNCC, em que seu uso deve atender fins específicos, inclusive externos à arte); ou c) até mesmo deixá-la de lado, jogada ao não-lugar, já que as orientações genéricas e excludentes, parecem operar mais no sentido de renunciar a sua aplicação na prática escolar do que emprega-la de modo irrestrito.

Novos rumos para favorecer a centralização da arte literária nos documentos que regem a educação brasileira devem começar com o reconhecimento da literatura como um bem incompressível e considerá-la como um direito básico universal e ao qual todas as pessoas deveriam ter acesso, como defendido por Candido (2011), de modo a contemplar globalmente as potencialidades dessa arte, inclusive enquanto formação e experiência do sensível. Cabe à literatura um lugar de fato, com identidade e afeição, que seja capaz de contemplar essa arte do modo mais ampliado possível. Outrossim, o ato da idealização, construção e implementação das orientações educacionais oficiais deve considerar os segmentos das mais diversas áreas da sociedade, da ciência, das artes, da cultura e de todos os demais setores que possam contribuir efetivamente para o processo, de modo a reduzir as possibilidades de captura da literatura (e de outras artes) para o atendimento de interesses privados e/ou externos àquilo a que elas se propõem.

## REFERÊNCIAS

AUGÉ, Marc. *Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. São Paulo: Papirus; 2005.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários Escritos*. Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro, 2011, p. 171-193.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2000.

CECHINEL, André. Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 4, 2019, pp. 1-13. DOI: <<https://doi.org/10.1590/2175-623686216>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/jbxZ5fBBCsXLpYKKdKkZLbM/#>>. Acesso em: 6 nov. 2023.

EAGLETON, Terry. *Como ler literatura*: um convite. Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM Editores, 2021.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/#>>, acesso: 16 ago. 2023.

JOUVE, Vincent. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: Unesp, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2002.

PETIT, Michèle. *Leituras*: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea [online]*. 2018, n. 54, pp. 409-433. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/10.1590/2316-40185421>>, acesso em: 10 abr. 2024.

## CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autor 1 – Supervisão, Conceitualização, Investigação, Metodologia, Curadoria de Dados, Redação – Revisão e Edição, Análise Formal, Validação.

Autora 2 – Análise Formal, Redação – Revisão e Edição, Investigação.

Autora 3 – Análise Formal, Redação – Revisão e Edição, Investigação, Conceitualização.

Autora 4 – Redação – Revisão e Edição, Investigação, Metodologia, Conceitualização.

Autor 5 – Redação – Revisão e Edição, Investigação, Conceitualização, Análise Formal.

## DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.