

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

# 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: 2024-05-29 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

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

**ANTONIO ISMAEL LOPES DE SOUSA<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6550-3931>  
<antonio.ismael@ufma.br>

**ANA CRISTINA TEIXEIRA DE BRITO CARVALHO<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1367-1893>  
<ana.carvalho@uemasul.edu.br>

**GEANE MARTINS MENDES<sup>3</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3440-4922>  
<geane.mendes@professor.to.gov.br>

**LILIAN CASTELO BRANCO DE LIMA<sup>4</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3405-6526>  
<liliancastelo@uemasul.edu.br>

**MÁRCIO ARAÚJO DE MELO<sup>5</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6665-4221>  
<marciodemelo33@gmail.com>

<sup>1</sup> Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT. Araguaína, Tocantins (TO), Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL. Imperatriz, Maranhão (MA), Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT. Araguaína, Tocantins (TO), Brasil.

<sup>4</sup> Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL. Imperatriz, Maranhão (MA), Brasil.

<sup>5</sup> Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT. Araguaína, Tocantins (TO), Brasil.

**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 minguado 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 histórico, por isso, banal. Circunscrevendo a literatura ao “não-lugar literário”, ao fazer recomendações esvaziadas, antagônicas, inconsistentes 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, cujo efeito principal é a nulificação das potências dessa arte plural. Imbuída de perspectivas intrincadas e esvaziadas de sentidos em um texto insignificante, na nova BNCC, a literatura não somente não logra o relevo de arte como também é (in)oportunamente enfraquecida, impulsionada ao esquecimento e/ou até mesmo a um propósito afastado dela.

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

**LITERARY NON-PLACE: THE PROVISIONAL SPACE OF LITERATURE AT BNCC**

**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 limited space that the document reserves for the area. In order to do so, 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, at the same time, crowded and empty, which as a physical structure actually exists, but without identity construction, nor relational and historical value, therefore, banal. Circumscribing literature to the “literary non-place”, by making empty, antagonistic, inconsistent and, at times, impractical recommendations to the artistic-literary field, the BNCC operates both towards exhausting access to literature in the educational context – since it collaborates for the erasure of this art in this space –, but also contributes to, covertly, directing it towards the path of marketing utility and other neoliberal ideals, whose main effect is the nullification of the powers of this plural art. Imbued with intricate perspectives and emptied of meanings in an insignificant text, in the new BNCC, literature not only fails to achieve the status of art but is also (un)opportunately weakened, driven to oblivion and/or even to a purpose far removed from it.

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

### **NO LUGAR LITERARIO: EL ESPACIO PROVISIONAL DE LA LITERATURA EN EL BNCC**

**RESUMEN:** Con el objetivo de identificar el tratamiento dedicado a la literatura en la Base Curricular Común Nacional (BNCC, en Portugués), este estudio propone un debate sobre el espacio limitado que el documento reserva para el área. Para ello nos guiamos por el concepto de “no lugar” que, en Augé (2005), corresponde a un entorno en el que prevalecen el utilitarismo y la fugacidad, es decir, un espacio, al mismo tiempo, poblado y vacío, que como estructura física existe realmente, pero sin construcción identitaria, ni valor relacional e histórico, por tanto, banal. Circunscribiendo la literatura al “no lugar literario”, haciendo recomendaciones vacías, antagónicas, inconsistentes y, a veces, poco prácticas al campo artístico-literario, el BNCC actúa tanto para agotar el acceso a la literatura en el contexto educativo – ya que colabora durante la borradura de este arte en este espacio–, pero también contribuye a, encubiertamente, encaminarlo hacia el camino del marketing utilitario y otros ideales neoliberales, cuyo principal efecto es la anulación de los poderes de este arte plural. Imbuida de perspectivas intrincadas y vaciada de significados en un texto insignificante, en el nuevo BNCC, la literatura no sólo no logra alcanzar el estatus de arte sino que también es (in)oportunamente debilitada, conducida al olvido y/o incluso a un propósito muy alejado del él.

**Palabras clave:** Literatura, BNCC, no lugar, irrelevancia.

### **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, do mega bilionário Jorge Paulo 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, como observado por Corrêa e Morgado (2020), bem como acusada de ter sido concebida às pressas e sem uma representatividade significativa por quem de fato contribuiria para uma educação brasileira com mais equidade, os contextos que influenciaram a

concretização do referido documento vão ao encontro dos desideratos de seus fiadores mais ilustres<sup>1</sup>, a saber, bilionários, mega empresas e defensores ferrenhos do capitalismo e dos ideais neoliberais.

Se, por um lado, o simples fato de uma participação expressiva do setor privado em um documento que define os rumos da educação pública e privada de todo o país já é suficiente para se vislumbrar uma propensão aos interesses neoliberais (a exemplo da lucratividade, trabalho com mão de obra barata, defesa da acriticidade etc.), por outro, como advertem Corrêa e Morgado (2020, p. 32), é ainda mais problemático que o currículo nacional tendeu a privilegiar os conhecimentos e os conteúdos “mínimos” para o ensino e aprendizagem (aqui entendidos como aqueles potencialmente favoráveis aos detentores do poder, seja econômico ou político), em detrimento dos “máximos”, ou seja, aqueles assuntos que, ao contrário dos “mínimos”, têm características marcadas pela complexidade, pelas perspectivas ampliadas acerca da vida, do mundo, da humanidade e da realidade etc., com faculdade, inclusive, de problematizar as circunstâncias que colaboram para a manutenção do *status quo* (estado de coisas). Desse modo, longe de ter suas potências, complexidades e possibilidades formativas estimadas e ratificadas em diversos documentos que orientaram e orientam as bases da educação básica ao longo do tempo, a literatura no Brasil se distancia ainda mais dessas possibilidades na nova BNCC, principalmente em razão do espaço insuficiente a ela reservado e das muitas perspectivas esvaziadas de sentidos.

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, por isso, banal. 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 constando 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 em um texto insignificante, na nova BNCC, a literatura não somente não logra o relevo de arte como também é (in)oportunamente enfraquecida, impulsionada ao esquecimento e/ou até mesmo a um propósito afastado dela.

Além disso, apresentamos a arte literária em suas (des)conexões com a educação no Brasil. Versando sobre assuntos que envolvem a literatura na escola, como um direito e enquanto potência, procuramos demonstrar como essa arte, em sua pluralidade de signos e sentidos, além de proporcionar as experiências do sensível que lhes são típicas, pode englobar também inúmeras possibilidades formativas, a exemplo da humanização de que fala Candido (2011), do “conhecimento do humano, o

---

<sup>1</sup> Conforme levantamento feito pelo jornalista Fernando Cássio, grandes empresas foram “corresponsáveis pela implementação da reforma nos estados”, fato que o autor denominou de “feirão virtual dos apoiadores privados da reforma do ensino médio”, ocasião na qual, ainda segundo o autor, “tudo”, foi barganhado, desde os planos de aula até os folhetos explicativos. *Revista Carta Capital*, 2023. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opiniao/o-bate-cabeca-dos-fiadores-bilionarios-do-novo-ensino-medio/>>, acesso: 16 nov. 2023.

qual importa a todos”, preconizado por Todorov (2012), a promoção do “fenômeno da identificação” descrita em Rouxel (2012), bem como uma ação com capacidade de promover um diálogo “com a parte mais secreta do ser” e que se concretiza “quando o leitor se completa, e não apenas quando ele completa a leitura de um livro”, como lembra Colasanti (2023) etc. Desse modo, 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 perfeitamente 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 ao utilitarismo.

## **O NÃO-LUGAR DA LITERATURA NA BNCC ENSINO MÉDIO**

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 alarmantes 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 (2015), 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 outras vãs posturas deslocadas da sua própria realidade. A tendência dessas ações é, por conseguinte, deixar em segundo plano fatores e importantes particularidades regionais e traçar um documento com base comum e fundamentado em um padrão de ensino “direcionado, prescritivo e vinculado a um modelo de avaliação eficientista”, conforme destacam Filipe et al. (2021, p. 783), bem como favorecer, veladamente, os ideais capitalistas e as políticas neoliberais, com ênfase para a preponderância dos interesses mercadológicos, como destacado por Filipe et al. (2021) e Corrêa e Morgado (2020).

Esse cenário, por sua vez, ora contribui para atingir os ideais que constituem o (encoberto) propósito utilitarista do documento, ora interferem (positiva ou negativamente) na seleção e na priorização de áreas de estudo na realidade das escolas brasileiras, a exemplo do que ocorre na nova BNCC, 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 por 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).

Por outro lado, dado o fato de que ser leitor é uma “função social, para qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas”, como alertam Lajolo e Zilberman (2019, p. 24), e sendo o exercício da leitura, conforme explica Petit (2013), um caminho que conduz à autonomia e à autoafirmação, além de ampliar as possibilidades de posicionamento crítico diante das mais diversas situações sociais, esse ato [da leitura], enquanto iminência de problematização e/ou perturbação da conjuntura ideal (*status quo*) do sistema capitalista, também pode irromper como uma prática a ser inibida, restringida ou, na melhor hipótese, contribui para que setores especializados apresentem resistência e ampliem ainda mais as discussões sobre o elo entre literatura e ensino, não obstante o reconhecimento histórico da arte literária como uma possibilidade formativa, conforme pontua Cechinel (2019, p. 2).

Nesse cenário, 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) com o 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 - como a capacidade de “elaborar uma experiência intensa que possibilite o questionamento do mundo e de nós mesmos”, como defende Almeida (2013, p. 59), por ser uma atitude de resistência cultural e política, como descreve Bosi (2002), entre outros fatores -; 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, por isso, banal. 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 (algo como abandoná-la à própria sorte).

Antes de apresentar os demais argumentos que respaldam esse conceito, importa destacar que nesse não-lugar literário realiza-se, indubitavelmente, a “semiformação literária”, contexto no qual Cechinel (2019) defende que há uma operacionalização da literatura na nova BNCC (2018). Para o autor, o documento circunscreve a arte literária a um fim bem definido – fato que, por si só, tanto limita as potências artísticas, posto que engessa ao currículo uma arte que é essencialmente plurissignificativa, quanto direciona o ensino de literatura a um rumo específico, a saber, o da utilidade mercadológica e de outros ideais neoliberais. Tal fato, segundo Cechinel (2019, p. 2), ameaça a literatura de ser reduzida 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”. É bem verdade que o utilitarismo é um dos pontos mais marcantes da nova BNCC – a começar pelo fato de que sua idealização e implementação se deu com ampla e tendenciosa participação da elite econômica do Brasil. Entretanto, em que pese a acertada percepção de Cechinel (2019), escapa à ideia de semiformação literária um outro lado, igualmente importante e determinante, no qual ocorre o ato de não (semi)formar, e que tratamos aqui como as circunstâncias de inclusão da literatura no não-lugar. O fato é que a tarefa de semiformar presume ações regularmente orquestradas e com atuação efetiva (o contínuo emprego da literatura na prática escolar, e com fins utilitários) na direção de um objetivo. Isso suscita, portanto, a convicção de que a literatura tem, em sala de aula, uma aplicação concreta e constante. 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 teria acesso a ela fora da escola – não passaria, portanto, de um bem simbólico de valor nulo.

Com direcionamentos que realçam mais a condição de subalterna 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 desamparo, 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 por 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 amesquinhada 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), o descomplicado engolfamento dessa arte no não-lugar, ou, subversivamente, implicar-se na nada fácil tarefa de adotá-la de modo amplo e imponderado, considerando também a pluralidade que lhe é própria.

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 com ambição de totalidade (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 perspectivas problemáticas do documento: ora reconhece a importância da leitura do texto literário no Ensino Médio - 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 incrimina/menospreza 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>2</sup> e “formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas”<sup>3</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 efetivamente possam pelo 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 que cabe em quatro páginas) inversamente proporcionais à sua real importância; e 3) ao apresentar ideias com anseios de totalidade, mas amparadas em bases inconsistentes, tais concepções, além de esvaziadas, 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 e para a renúncia da literatura em âmbito escolar.

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). 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 fracasso da literatura? Quais linguagens se combinam

<sup>2</sup> A BNCC (Brasil, 2018) cita, como exemplos, “resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.”.

<sup>3</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”.

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 um "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 externas 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, em nome de 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 - que guardam em seu vazio uma aparente benevolência com outras formas literárias, artísticas e culturais –, 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. 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", porém com a condição de 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 descomedidas), as 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 muito reduzido no currículo. Nesse caso, ou esse tempo escasso é dedicado à "leitura efetiva de obras selecionadas" (Brasil, 2018, p. 514), que a BNCC determina que não pode ser prejudicada, ou os termos que demonstram amplitude são impraticáveis.

Atuando dessa forma, como destaca Cechinel (2019, p. 2), a nova BNCC submete a literatura, “essa conversa infinita, plural e desconstrutora”, ao “mesmo regime político de divisão, partilha, distribuição e ocupação de lugares a que estão sujeitos os demais objetos, assuntos e disciplinas”. Instrumentalizando e reduzindo os conteúdos ao utilitarismo, Cechinel (2019, p. 5) chama a atenção para o fato de que,

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.

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 dessaber. Nesse último caso, a arte literária se marcaria, então, 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, há uma latente abertura à amplitude, enquanto o rigor metodológico é manifesto.

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 já diminuto 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 repara Eagleton (2021, p. 12), um contato mais duradouro entre essa arte e estudantes se justifica tanto por sua inerente magnitude quanto pela imprescindibilidade de aprimoramento para que o leitor, em interação com ela, possa agir de modo mais crítico e mais imaginativo/inventivo. Incompatíveis, portanto, com o ideal de leitura do texto literário defendido por Eagleton (2021), isto é, aquele marcado pela contemplação da totalidade de signos e sentidos e com o fato de que a “leitura dos textos literários na escola deve partir do texto para o entorno e não o contrário, pois os próprios textos ensinam a ler”, como propõe Terra (2014, p. 29), as orientações da BNCC não só enfraquecem as experiências com literatura “como oferecem testemunho concreto da irrelevância do campo para a vida escolar”, como destacado por Cechinel (2019, p. 6). 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.

Também reforça essa prerrogativa a presença massiva de sugestões de trabalho com formas mais simplificada<sup>4</sup> de arte, a exemplo de “microrroteiros, contos, nanocontos, minicontos, videominutos, resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários e artísticos, *playlists* comentadas, *fanzines*, *e-zines*” (Brasil, 2018, p. 513-516), demonstrando outro marcante paradoxo, pois o aspecto generalizante da BNCC parece pretender deixar claro que tudo é relevante, mas faz expressivas repetições de exemplos privilegiando os modelos simplificados, deixando de lado outros formatos literários. Denotando, portanto, um apreço ao imediatismo (quando hipervaloriza algumas formas artísticas cuja leitura/fruição tende a ser mais acelerada), além de colaborar para lançar ao esquecimento outros formatos, também afasta, dentre outras alternativas, as possibilidades de estabelecer a potência formativa e de alicerçar um espaço identitário para a literatura.

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, ela a arremessa tanto para o não-lugar – uma espécie de marginalização, que dada a sua transitoriedade e sua baixa consistência, não ascende ao patamar de “lugar” (com identidade, tratamento e sentido consistentes) –, quanto confere à arte literária um atributo de irrelevante, visto que, como semiformação, tal área não consegue alcançar o nível de respeitabilidade proporcional à sua grandeza. Em suma, a consequência dessas condutas para a literatura é a renúncia da sua aplicação em contexto escolar, ou, como destaca Cechinel (2019, p. 8), “um contato impressionista,

---

<sup>4</sup> Ao nos referirmos às formas “mais simplificadas de arte”, não temos a intenção de fazer julgamentos de valor, nem menosprezar formatos artísticos encurtados (de leitura rápida) ou de supervalorizar modalidades mais extensas (como é o caso dos romances). Muito menos, nesse contexto, pretendemos aconselhar que se faça controle, redução ou até mesmo exclusão de tais formatos, mas simplesmente evidenciar o fato de a BNCC optar, de modo quase excessivo, pela indicação de formatos que se caracterizam normalmente por uma leitura/apreciação mais célere, sem, todavia, incluir nos exemplos os livros, os romances ou fazer, ao longo das quatro páginas dedicadas ao campo literário, quaisquer menções à leitura completa de um livro (ou qualquer obra literária mais ampliada).

especulativo e tateante”, cujos efeitos são igualmente irrisórios, infrutíferos 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. Em linhas gerais, Todorov (2012, p. 30) explica que muitas teorias da literatura cometem um “abuso de poder” ao, de um lado, elevar a importância das formas e as histórias acerca da literatura e, de outro, reduzir<sup>5</sup> o acesso ao sentido promovido pela apreciação da obra propriamente dita.

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. No contexto escolar, Todorov (2012, p. 32-33) entende que o conhecimento acerca da literatura não é um fim em si mesmo, mas apenas uma das importantes rotas que levam à realização pessoal de cada um. Tal fato justifica, inclusive, a sua crítica às abordagens priorizadas atualmente no ensino envolvendo literatura, ou seja, aquelas que, ao contrário de privilegiar um contato mais estreitado com as obras literárias, seguem o modelo teoria/conceito x exemplificação, o que, de um lado, pode conduzir a uma situação muito embaraçosa e, de outro, dificilmente despertará nos envolvidos um sentimento de amor pela literatura.

Nessas circunstâncias de (des)encontros entre arte literária e ensino, abordamos a seguir a literatura em três contextos (na escola, como um 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) na escola, com o propósito de delinear alguns dos percursos enfrentados pela literatura no contexto educacional do Brasil; 2) 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, 3) sobre a potência da literatura, destacando que essa arte, 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

---

<sup>5</sup> Ao utilizar o verbo “reduzir”, não queremos dizer que a intenção dos teóricos seja limitar o acesso, pelos leitores, às obras literárias. Antes, e nos apoiando em Todorov (2012), a intenção é destacar o pertencimento a um sistema que privilegia, na prática, a crítica e a história da literatura. Nos termos de Todorov (2012, p. 31), inseridos nesse sistema, “não somos, na maior parte do tempo, mais do que anões sentados em ombros de gigantes”. Ainda conforme Todorov (2012), não há dúvidas de que “concentrar o ensino de Letras nos textos iria ao encontro dos anseios secretos dos próprios professores, que escolheram sua profissão por amor à literatura, porque os sentidos e a beleza das obras os fascinam; e não há nenhuma razão para que reprimam essa pulsão. Os professores não são os responsáveis por essa maneira acética de falar da literatura [...] em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim”.

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.

No caso do ensino de literatura nas escolas brasileiras, Cechinel (2018, p. 286-287) explica que não obstante as inúmeras defesas sobre a importância da literatura na formação escolar e humana, essa arte “não se apresenta como conteúdo” e “não se submete à rotina escolarizada dos saberes úteis à sociedade”. O autor segue afirmando que a arte literária “não tem lugar institucional assegurado” e que por vezes figura como “perda de tempo”, já que aparentemente não há lugar para ela nas escolas, isto é, o espaço dedicado à literatura em âmbito educacional é tão diminuto que não consegue abarcar, nem razoavelmente, as suas grandezas, complexidades e potencialidades. Desse modo, a literatura no Brasil ora se depara com uma realidade abastecida de ofertas de acesso por eventuais leitores (com ênfase para as bibliotecas públicas e as opções de aquisição de obras literárias, mediante pagamento, em livrarias físicas, virtuais e lojas de departamento), ora esbarra, em âmbito escolar, em restrições (como aquelas impostas pela nova BNCC), que tanto limitam o alcance como minimizam (ou até mesmo minam) o contato com essas obras, afastando também, nesse contexto, as suas possibilidades formativas e as experiências do sensível, ao passo que também corrobora para uma praxe de acesso apenas superficial com a obra literária.

Na esteira dessa facilitação de acesso às obras literárias, cumpre recordar, portanto, que em um Brasil profundamente marcado pela desigualdade social<sup>6</sup>, a leitura para cerca de 78% da população, que é pobre ou miserável, normalmente se efetiva, em grande parte, conforme destaca Lajolo (2002, p. 7), nas muito desgastadas escolas públicas. Para além das questões econômicas e de desigualdade social que assolam a população brasileira, outro fator que também chama a atenção é a permanência, nessas desgastadas escolas do Brasil, daquilo que Lajolo (op. cit., p. 14) chama de “políticas educacionais equivocadas”, cuja tendência é buscar soluções simples e imediatas para problemas complexos, geralmente afastadas da realidade do país<sup>7</sup> e que, sob o manto da imprescindibilidade, normalmente carregam uma parcela significativa de interesses utilitaristas e ideais neoliberais. Como consequências dessa postura afastada do real, Lajolo (op. cit., p. 15) destaca que, além do estranhamento ao texto, também desestimulam o ato da leitura, uma vez que “ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas”. Reforçando esse pressuposto, Zilberman (2012, p. 54) entende que a aspiração principal é por uma educação que vise, dentre outros resultados, um ensino de qualidade, que contribua para tornar a democracia um bem acessível a todos e que se apresente como “um sistema alcançável e exequível”, fato diretamente relacionado ao nível de leitura e de conhecimento que cada cidadão acessa.

Oriundo desse mesmo Brasil assolado por fortes desigualdades sociais, no qual impera um sistema educacional precário e que reiteradamente adota as políticas equivocadas de que fala Lajolo (2015), o estudioso brasileiro 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 (op.

---

<sup>6</sup> O Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD (2017) aponta o Brasil figurando como o sétimo país mais desigual do mundo. Além disso, 1% da população mais rica concentra a maior parcela total da renda existente (Moreira, 2019, p. 26). No contexto do Brasil, aproximadamente 20% da população pertence à classe média, apenas 2% à elite e aproximadamente 78% dos brasileiros pertencem à classe popular (Souza, 2018, p. 22).

<sup>7</sup> Sobre a conjuntura de intervenções políticas e de edição de texto que permearam a construção da BNCC, Cf. Corrêa; Morgado (2020), no trabalho intitulado “Os contextos de influência política e de produção de texto no currículo nacional brasileiro”.

cit., p. 177), 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 (op. cit., 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 (op. cit., 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 imprescindível. Para Candido (op. cit., 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, op. cit., 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 (op. cit., 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 a sorte acessar.

Nessa mesma direção, Jouve (2002, p. 17-22) destaca as potencialidades da leitura como: a) *um processo neurofisiológico* que, dada a sua complexidade e sua pluralidade, se desenvolve em diferentes rumos, exigindo a ação da visão e de várias funções do cérebro e que se efetiva como “uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos”; b) *um processo cognitivo*, já que após o contato e a decodificação dos signos, o leitor é induzido ao esforço de compreensão daquilo que leu e a transformação dos textos em “elementos de significação supõe um importante esforço de abstração”; c) *um processo afetivo*, posto que sua forma desperta sensações e, se a acolhida do texto invoca reflexão, “influi igualmente - talvez, sobretudo - sobre sua afetividade”; d) *um processo argumentativo*, visto que o texto, “como resultado de uma vontade criadora, conjunto organizado de elementos, é sempre analisável, mesmo no caso das narrativas em terceira pessoa, como ‘discurso’, engajamento do autor perante o mundo e os seres”; e e) *um processo simbólico*, uma vez que o significado extraído da leitura “vai se instalar imediatamente no contexto cultural onde cada leitor evolui. Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época”.

Esses e outros fatores, de acordo com Jouve (op. cit., p. 107), conferem ao ato de ler a qualidade de experiência, inclusive 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, op.cit, 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 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 (op. cit., 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 afeição para todos aqueles que com ele têm contato, bem como é perfeitamente 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, facilmente, naqueles diretamente a ela ligados (discentes e docentes), sentidos, significados e afetos, bem como é perfeitamente 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 fatalmente reservado um merecido lugar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Situado na periferia do capitalismo, o Brasil acumula uma série de problemas de ordem econômica, política e social (de altas taxas de analfabetismo, perpassando por uma desigualdade social alarmante até indicadores expressivos de corrupção e mau uso da verba pública), que adicionam ainda mais entraves à maioria da população do país, massa social essa já castigada pela falta ou limitação de acesso a bens básicos como a educação, a cultura, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social.

Esse contexto embaraçoso, por sua vez, parece ainda mais agravado ante o fato de que uma das áreas mais imprescindíveis ao desenvolvimento cognitivo e global de um ser humano, a educação, especialmente em países emergentes como o Brasil, normalmente é capturada para, disfarçadamente, operar na direção inversa do que entendemos ser (ou que deveria ser) o seus objetivos mais elementares: humanização, desenvolvimento da capacidade crítica, exercício da cidadania e quaisquer outros fatores que favoreçam a dignidade da pessoa humana. Por “direção inversa”, vale ressaltar, nos referimos às práticas de cooptação de políticas públicas para atender a interesses privados (por parte da elite, grandes empresas, setores e personalidades com alto poder de influência etc.), cujo impacto (positivo ou negativo) na vida de toda a sociedade, em especial dos mais desfavorecidos, é inevitável, a exemplo do que ocorre com a nova BNCC no Brasil, uma “referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas” (Brasil, 2018, p. 5), que foi concebida sob a égide dos ideais capitalistas e neoliberais.

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 forte, equânime, autônoma, libertadora e 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, 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, limitar e direcionar a fins específicos as possibilidades formativas e de apreciação das experiências do sensível – são inestimáveis. 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. Como já notou Lajolo (2002, p. 105-106), a participação na cultura “em boa parte é mediada pela leitura, habilidade que não está ao alcance de todos, nem mesmo de todos aqueles que foram à escola”. Assim, muito mais do que limitar a potência e tudo o mais que pode propiciar as experiências do sensível, a captação das artes para fins individuais ou corporativistas também pode provocar consequências catastróficas, como é o caso da desumanização e da “mutilação da personalidade e da humanidade”, que ocorre, segundo Candido (2011, p. 188), quando a literatura não é considerada “uma necessidade básica universal” e quando a sua fruição é negada a qualquer ser humano.

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, mais que insuficientes e incompatíveis com as potencialidades da literatura, são marcadas por “efeitos produzidos por uma racionalidade reduzida ao signo do produtivismo, da técnica, da competição e, portanto, da violência do salve-se quem puder” (Cechinel, 2019, p. 12). Marcada por um desleixo aparentemente intencional para com a literatura, a BNCC, sob o manto do utilitarismo que parece considerar que tudo é importante e serve a um fim específico (premissa

muito conveniente, por sinal, aos ideais capitalistas e neoliberais), 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 sorrrateiramente 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 e imputando-lhe um caráter de semiformação, a nova BNCC situa a arte literária entre o não-lugar e a irrelevância. No “não-lugar”, como definido por Augé (2005), pelo fato de que o texto do documento jamais ofereceu um tratamento justo à literatura e, quando tentou situá-la, apenas reconheceu que a arte havia sido relegada ao plano secundário, ocasião em que também elegeu os então “responsáveis” por tal situação, mas sem apresentar argumentos e orientações consistentes o suficiente para reverter tal cenário. A irrelevância, por sua vez, se manifesta tanto no minguado espaço textual dedicado à literatura (em um documento de 576 páginas, apenas 4 são dedicadas ao Campo Artístico-Literário), quanto pelo quase inexistente reconhecimento (ou talvez até desabono) da sua potência e magnitude e, principalmente, por vilipendiar as possibilidades formativas da arte literária, em nome de um utilitarismo controlador, sob a alegação de que deverá atingir um resultado específico. Em ambos os casos, essas ações corroboram para que o tratamento dispensado à literatura, em âmbito escolar, ocorra tanto de modo instrumentalizado como também para uma negação implícita, fazendo com que ela seja lançada ao que convencionamos chamar de não-lugar literário, isto é, uma condição tão precária 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, já que as perspectivas adotadas na nova BNCC realçam mais a sua prescindibilidade do que sua importância. Desse modo, restam aos envolvidos com a literatura na escola: a) subverter, e aplicar essa arte considerando as suas 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 em um não-lugar, já que as orientações genéricas, excludentes, antagônicas etc., parecem mais uma espécie de salvo-conduto para renunciar a sua aplicação na prática escolar.

Novos rumos para favorecer a centralização da arte literária nos documentos que regem a educação brasileira, devem começar com a inclusão 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), partindo de um reconhecimento global das 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

ALMEIDA, Leonardo Pinto de. O espaço político aberto pela leitura literária. *Psicologia & Sociedade*, 25(1), 58–67, 2013. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000100008>>, acesso: 10 abr. 2024.

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.

BOSI, Alfredo. *Literatura e resistência*. São Paulo, Cia. das Letras, 2002.

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.

CECHINEL, André. (2018). O ensino de literatura e a negatividade do literário. *Pro-posições*, 29(2), 285–298. DOI: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0149>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/B3byKMLBd9Tzk6Dsqs8wZ5nh/#>>. Acesso em: 7 nov. 2023.

COLASANTI, Marina. Onde Está a Chave?. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, v. 25, n. 63, 2023. DOI: <<https://doi.org/10.4322/2358-0801.2023.25.63.01>>, Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7677>>, acesso: 22 set. 2023.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. Os contextos de influência política e de produção de texto no currículo nacional brasileiro. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, [S.L.], v. 22, n. 50, p. 19-35, 31 mar. 2020. DOI: <<https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n50-5622>>. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5622>>, acesso: 27 set. 2023.

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

FILIFE, 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.

JOUE, 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.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Unesp, 2019.

MOREIRA, Eduardo. *Desigualdade & caminhos para uma sociedade mais justa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

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

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr, 2012. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100015>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/vbgD8LhYCcYxjFYf93P4Kwq/abstract/?lang=pt>>, acesso: 24 ago. 2023.

SOUZA, Jessé. *A classe média no espelho: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

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.

ZILBERMAN, Regina. *A Leitura e o Ensino da Literatura*. Curitiba: Ibipex, 2012.

## 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.