

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DIEGO RODRIGO FERRAZ

**LITERATURA E DESENTENDIMENTO: A BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR E A POLÍTICA DO LITERÁRIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. André Cechinel

**CRICIÚMA
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

F3811 Ferraz, Diego Rodrigo.

Literatura e desentendimento : a Base Nacional
Comum Curricular e a política do literário / Diego
Rodrigo Ferraz. - 2020.

140 p. ; il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do
Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Criciúma, 2020.

Orientação: André Cechinel.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2.
Literatura - Estudo e ensino. 3. Intransitividade.
4. Negatividade (Filosofia). I. Título.

CDD. 22. ed. 807

DIEGO RODRIGO FERRAZ

“LITERATURA E DESENTENDIMENTO: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A POLÍTICA DO LITERÁRIO”

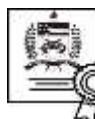
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 13 de novembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. André Cechinel
(Orientador – UNESC)



Documento assinado digitalmente
Celdon Fritzen
Data: 15/11/2020 15:23:47-0300
CPF: 556.547.119-20

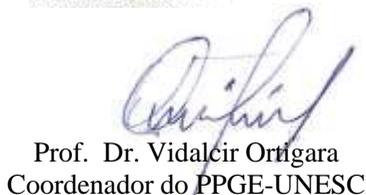
Prof. Dr. Celdon Fritzen
(Membro – UFSC)



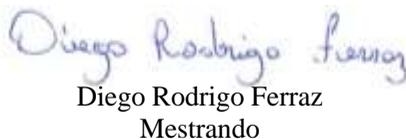
Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller
(Membro – UNESC)



Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral
(Membro – UNESC)



Prof. Dr. Vidalcir Orrigara
Coordenador do PPGE-UNESC



Diego Rodrigo Ferraz
Mestrando

Dedico este trabalho a todos os que
conheci durante o processo e aos
que não me abandonaram em meio
ao caos.

AGRADECIMENTOS¹

Agradecer é um dos momentos mais difíceis deste texto, não porque não tenha a quem agradecer, e sim porque, por mais que eu agradeça, sinto-me profundamente em débito com cada nome citado.

Primeiramente, não poderia ser diferente, agradeço ao meu orientador, André Cechinel. Da primeira aula — de Teoria literária II — até hoje, há um espaço de seis anos. Durante todo esse tempo, tens sido minha maior referência como professor, orientador e estudioso. Obrigado por todo conhecimento compartilhado, por todas as conversas e, sobretudo, por me ler durante tanto tempo, mesmo meus piores textos ou os medíocres — que eram maioria. Obrigado por me ensinar a generosidade do trabalho acadêmico, por me fazer ver que conhecimento não se constrói sozinho, por auxiliar no desenvolvimento de minha escrita. Aprendi com teus textos que densidade não é antônimo de clareza e que um texto pode ser denso, teórico e claro. Serei sempre agradecido pelo imenso aprendizado ao longo desse percurso!

À Capes e à FAPESC pela bolsa concedida indispensável para a dedicação a este trabalho e à minha formação.

Ao professor Celdon Fritzen por leitura tão atenta e pelo parecer tão belo, que li e reli diversas vezes ao longo desses meses. Tentei contemplar as reflexões suscitadas pelo professor tanto quanto pude e, por certo, foram fulcrais à escrita das considerações finais (nestas, procurei responder, singelamente, a pergunta feita durante a qualificação).

Ao professor Gladir da Silva Cabral, que pontuou cada detalhe que me escapou durante as revisões e me fez refletir sobre tantos elementos não contemplados em meu texto, muitos dos quais, infelizmente, continuaram fora deste trabalho. Obrigado também pela interlocução durante a graduação e, especialmente, no primeiro semestre do mestrado na disciplina “Educação, arte e literatura em Jacques Rancière”, imprescindível para a construção deste trabalho.

Ao professor Rafael Rodrigo Mueller pela leitura, pelos comentários e pela interlocução constante na disciplina de 2018.2, bem como no grupo FORMA. Tenho de dar os créditos ao professor, pois

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC).

muitas ideias desenvolvidas neste trabalho seriam inviáveis sem o diálogo com o professor e as leituras sugeridas.

Aproveito e agradeço ao Grupo de Pesquisa FORMA, que se faz presente em cada capítulo desta dissertação; a cada um daqueles que dedicou algumas horas de sua semana para a discussão tão necessária à construção do pensamento.

Preciso agradecer nessa trajetória acadêmica a uma colega em especial, que partilhou angústias e muito me auxiliou na leitura de Rancière. Muito obrigado, Ana Paula Freitas de Albuquerque! Foste uma das preciosidades com que me deparei durante o processo. Além da grande estima que criei por ti, foste essencial para minha escrita. Se entendi Rancière, tens grande parcela nesse entendimento.

Ao professor Claudio Celso Alano da Cruz por me permitir cursar a disciplina ofertada no Programa de Pós-graduação em Literatura da UFSC e me auxiliar profundamente na leitura de Walter Benjamin, bem como ampliar meu horizonte investigativo.

Aos meus professores da graduação em Letras, especialmente, à professora Fernanda Cizescki por todas as conversas, discussões, reflexões e provocações sem as quais eu não teria adentrado por estas veredas.

Aos colegas do PPGE, pelos risos e discussões.

À Vanessa, secretária do PPGE, pela paciência de me aturar como representante discente, por ser secretária, psicóloga e parceira nesta jornada. “É bem certo que o difícil não é viver com as pessoas, o difícil é compreendê-las”. Obrigado por me compreender tão bem, Vanessinha, mesmo em minhas rebeldias!

À minha mãe, Janete Borges, por todo amor, apoio e auxílio, sem a senhora nada disto me seria possível. Te amo profundamente.

Ao meu pai, José Nazaré Ferraz, por toda ajuda e ensinamentos durante os anos.

Ao Marino Neldo Stein pelo apoio desde quando fiz disciplina no PPGLit da UFSC, obrigado por todo cuidado.

Aos meus amigos, Maicom pelo caráter dionisíaco que me auxiliou a manter a (in)sanidade e Marlon por ser meu apolíneo, apoiando meus devaneios mais loucos, mas trazendo-me à racionalidade, sempre prontos a me ajudar.

Ao meu irmão, Dayvis Eduardo Ferraz, obrigado e desculpas por todo estresse de conviver com um mestrando. Lembre-se sempre que te amo!

Last but not least, à Raíne por me ensinar tanto, por toda a paciência, por todo auxílio, por ser a primeira leitora deste trabalho e

talvez a única além de meu orientador e da banca. Sobre tudo, agradecer pelo carinho e pelo amor, sem os quais a vida é tão mais triste.

“leite, leitura,
letras, literatura,
tudo o que passa,
tudo o que dura
tudo o que duramente passa
tudo o que passageiramente dura
tudo, tudo, tudo
não passa de caricatura
de você, minha amargura
de ver que viver não tem cura”

Paulo Leminski

RESUMO

Esta dissertação investiga a relação estabelecida entre a literatura e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (2018). A análise do documento é realizada em quatro momentos, a partir do diálogo com os escritos de Benjamin (2016; 2017), Rancière (1996; 2009; 2012) e Durão (2012; 2017). O primeiro capítulo se centra nos elementos estruturais da Base, com a discussão de alguns conceitos norteadores do documento. No segundo capítulo, empreendemos uma incursão dos PCNEM à BNCC para observar como a literatura é abordada em cada uma dessas propostas. Percebemos a ausência de conceitos substantivos acerca de um projeto educacional. Além disso, a ideia de progresso, presente nos documentos, faz com que a Educação se torne mera autenticação da ordem vigente. O reflexo disso é percebido no tratamento à literatura, cujo espaço nos parece exíguo. Como analisamos no terceiro capítulo, tomar a literatura para o exercício desse projeto formativo é modificar o próprio texto literário; entretanto, este trabalho pondera que a literatura pode atuar a contrapelo desse projeto por seu caráter intransitivo. Como as tecnologias ganham destaque no texto da BNCC, o quarto capítulo parte da análise da modernidade, realizada por Benjamin (2016b; 2017a; 2017b), e, em diálogo com Buck-Morss (2012), cunhamos o conceito de hiperatividade anestésica para refletir sobre o regime de percepção contemporâneo. Contra esse regime e para reaver as percepções anestesiadas por essa hiperatividade, apontamos para a negatividade do literário (DURÃO, 2012; 2017), isto é, a uma estética negativa. Defendemos, desse modo, o direito à intransitividade da literatura e de seu ensino como uma potência necessária à formação. Literatura, negatividade e intransitividade são, sobretudo, exercícios de liberdade.

Palavras-chave: BNCC. Literatura. Desentendimento. Intransitividade. Estética negativa.

ABSTRACT

This study investigates the relationship established between literature and the Brazilian National Common Core Standards of High School (BNCC, 2018). The analysis of the document is carried out in four moments, through the perspective of the writings of Benjamin (2016; 2017), Rancière (1996; 2009; 2012), and Durão (2012; 2017). The first chapter focuses on the structural elements of the BNCC, discussing some guiding concepts in the document. The second chapter studies documents such as the PCNEM and the BNCC in order to observe how the literary is approached in each of these proposals. It is important to highlight the absence of substantive concepts in terms of an educational project. In addition, the idea of progress, present in these documents, makes Education a mere adaptation process to the current social order. As a consequence, the third chapter analyzes how the literature is treated in terms alien to discussion carried out by literary criticism and theory. Paradoxically, the present study considers that literature can act against this very project due to its intransitive character. As technologies gain prominence in the BNCC text, the fourth chapter starts from the analysis of modernity, as carried out by Benjamin (2016b; 2017a; 2017b), and, in dialogue with Buck-Morss (2012), the concept of anesthetic hyperactivity is coined as a way of reflecting about the contemporary perception regime. Against this regime and to recover the perceptions anesthetized by this hyperactivity, the analysis points to the negativity of the literary (DURÃO, 2012; 2017), that is, to a negative aesthetic. In this way, the argument here presented concerns the right to literary intransitivity and its teaching as a necessary power for true education. Literature, negativity and intransitivity are, above all, exercises of freedom.

Keywords: BNCC. Literature. Disagreement. Intransitivity. Negative aesthetics.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
PMC	Prefeitura Municipal de Criciúma
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I - SOBRE ALGUNS CONCEITOS DA BNCC, OU DAS BASES INSTÁVEIS DA EDUCAÇÃO	31
CAPÍTULO II - A LITERATURA: IMPASSES DOS PCNEM À BNCC	55
CAPÍTULO III - LITERATURA E DESENTENDIMENTO: DA POLÍTICA POLICIAL À ESTÉTICA POLÍTICA	85
CAPÍTULO IV - A ANESTESIA DO CONTEMPORÂNEO NA BNCC E A NEGATIVIDADE DO LITERÁRIO	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS, OU O DIREITO À INTRANSITIVIDADE	125
REFERÊNCIAS	131

INTRODUÇÃO

A todo tempo, forças extrínsecas e intrínsecas nos impelem à procura por novidades. A ideia de história como progressão ou o uso da palavra “desenvolvimento” delineiam esse desejo pelo novo que está sempre a surgir no horizonte. Além disso, esse novo é geralmente tomado como melhor de imediato, ou seja, qualquer desenvolvimento social, econômico, histórico ou tecnológico é tomado como superior ao que predominava antes. Se, por um lado, temos visto problematizações acerca de uma ideia de progresso ou história linear, por outro lado, o desejo pelo novo, que inclusive apaga o passado, parece se manter. Com o desenvolvimento capitalista, uma ausência de possibilidade de transformação radical parece se exacerbar cada vez mais, isto é, deseja-se o novo, ao mesmo tempo que qualquer novidade advinda de uma transformação mais estrutural é impedida. Em contrapartida, tal sistema cria novas insígnias de novidade, as quais nos são impostas como imperativos — uma dessas em voga é a inovação, professada como necessidade básica de subsistência na conjuntura atual, tanto no âmbito das instituições e empresas quanto no âmbito pessoal e individual. Cada vez mais o sujeito tem de se tornar gestor de si, empreendendo medidas inovadoras para existir na volatilidade do mercado. Contrapondo-se a esse ideal de inovação, Crary (2016, p. 49) escreve que “a inovação no capitalismo consiste na simulação contínua do novo, enquanto na prática as relações de poder e de controle permanecem as mesmas”. Nesse mesmo sentido, vale ressaltar o que escreveu Benjamin, “este novo será tão pouco capaz de [...] proporcionar uma solução liberadora, quanto uma nova moda é capaz de renovar a sociedade” (2018a, p. 72). O mercado simula um novo ao passo que a concretude da vida cotidiana se demonstra cada vez mais tediosa e inerte. A pergunta que surge é: como a amálgama dessas questões impacta o conceito de Educação?

Observamos cotidianamente o tema educação ser professado nos diferentes meios de comunicação. Contudo, essas questões que permeiam o âmbito educacional não são pensadas ou refletidas de maneira aprofundada. Mesmo com as recentes mudanças na educação, as discussões orbitam em torno de questionamentos mais superficiais. Um exemplo disso é o vídeo de apresentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passa a ser referência para a construção dos currículos da educação básica no País. Esse vídeo descreve que a base “coloca a educação brasileira em compasso com as demandas do século

XXI”², isto é, adequa a educação ao novo. Resta saber que demandas são essas, pois, no vídeo, o tom é de que o fato de equalizar a educação com o tempo presente é algo bom em si mesmo, sem problematizar as demandas às quais se adequa ou os reflexos disso. O documento traz, portanto, diversas inovações atinentes a nomenclaturas usadas, por exemplo, o desenvolvimento de habilidades, e faz as adequações necessárias para a consolidação da reforma do Ensino Médio. De todo modo, parece carecer de uma discussão mais aprofundada acerca desses assuntos, como a questão sobre quais seriam as demandas deste século.

A reflexão que nos surge, portanto, é de como, em meio a esse desejo incessante pelo novo, se situa a Literatura na BNCC. Ora, se nos voltarmos para a discussão teórica, observamos que os discursos sobre certo declínio da literatura parecem cada vez mais presentes neste século. Perrone-Moisés (2016, p. 24) escreve que

Ao longo do século XX, vários teóricos pressentiram o fim da literatura. Nas últimas décadas, acentuou-se o sentimento de que algo terminou. Os títulos de vários ensaios, publicados já no século XXI, falam por si: *The ends of literature* [Os fins da literatura] (B. Levinson, 2001); *Le Dernier Écrivain* [O último escritor] e *Désenchantement de la littérature* [Desencanto da literatura] (R. Millet 2005 e 2007); *L'Adieu a la littérature* [O adeus a literatura] (W. Marx, 2005); *El último lector* [O último leitor] (R. Piglia, 2006); *Les silence des livres* [O silêncio dos livros] (G. Steiner, 2006); *La littérature, pour quoi faire?* [Literatura para quê?] (A. Compagnon, 2007); *La littérature en péril* [A literatura em perigo] (T. Todorov, 2009).

A vasta lista trazida pela autora sugere a presença da ideia de fim da literatura. Entretanto, ela aposta na possibilidade de fruição para continuidade da atividade literária: “[e]nquanto permanecer vivo o desejo humano de contar e ouvir histórias, de buscar uma formulação verbal mais significativa do que as que nos cercam e anestesiaram no

² Disponível na página inicial do portal da BNCC (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>) ou em <https://www.youtube.com/watch?v=ELQ2azcQC9Q> aos 38 segundos de vídeo.

cotidiano, ‘essa estranha instituição chamada literatura’ continuará existindo” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 266), ao menos em espaços não educacionais. Desse modo, “[o] que garante a sobrevivência da literatura não é a sua defesa teórica, nem a sua promoção por instituições e, ainda menos, o seu gerenciamento pela indústria cultural” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 265). Se, conforme a autora, por um lado, a literatura de algum modo perdura em nosso tempo — provavelmente perdurará por algum tempo mais, ainda que com mutações —, por outro lado, na educação formal, isto é, no âmbito escolar, ela sofre fortes abalos. Fritzen relata que

[h]oje, como sabemos, em função da exacerbação do pragmatismo, do tecnicismo, sua presença [da literatura] na formação precisa ser constantemente negociada, justificada. Reporte-se que há pouco mais de cinquenta anos poucos teriam imaginado levantar essa questão sobre a legitimidade de a literatura ser um objeto do currículo (2017, p. 110).

Todo esse cenário demonstra que temos um discurso de fim da literatura, uma diminuição do seu prestígio nos currículos escolares, e a implementação de uma nova base curricular alinhada às demandas do presente, sejam essas quais forem. Surge, diante desse breve esboço, a necessidade de se observar qual o espaço da literatura no documento supracitado em uma conjuntura escolar que parece não compreender ao certo o local da literatura na escola. O objetivo deste trabalho é, portanto, refletir sobre a relação e as tensões entre, de um lado, o ensino de literatura tal como formulado pela BNCC e, de outro, uma concepção de formação humana a partir da literatura que aposte no caráter negativo desta como potencialidade formativa, isso com base principalmente no pensamento de Walter Benjamin e Jacques Rancière. Cabe ressaltar que, no que diz respeito à literatura, focaremos no documento voltado ao Ensino Médio, pois essa etapa tem historicamente um espaço particular para o literário. Mesmo que somente por conta das listas impostas por vestibulares, nessa etapa, reserva-se espaço para os clássicos ou para o cânone. Ademais, diversos documentos oficiais foram redigidos a partir de impasses acerca do espaço da Literatura na disciplina de Língua Portuguesa durante o Ensino Médio (em aproximadamente seis anos, três documentos diferentes, que tocam nesse tema, foram publicados pelo MEC), o que fomenta nossa discussão a esse respeito. Por fim, a

Base voltada ao Ensino Médio é bastante recente, homologada apenas em 14 de dezembro de 2018, enquanto as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram aprovadas em dezembro de 2017.

Há a necessidade de se refletir sobre os vários aspectos desse documento, haja vista que é a base para nortear os currículos escolares. Poucos trabalhos versam sobre a relação entre o documento e a literatura. Dentre esses, destacamos a dissertação de Fontes (2019)³, defendida em 2018, mas publicada somente em 2019, que realiza a análise especificamente da Literatura relacionando com o modo como aparece na BNCC. Outra dissertação que também aborda a relação Literatura e BNCC é de Verdieri (2019), esta realiza uma análise do lugar precário da Literatura nas instituições de ensino ao percorrer o desenvolvimento do conceito de formação humana (da *Bildung* alemã ao contemporâneo), com isso, ao analisar o cenário brasileiro, dedica uma seção de seu texto à reforma do Ensino Médio e a BNCC. Ademais, há alguns artigos, mas a maior parte desses ou trata da etapa do Ensino Fundamental — porque era o que havia sido aprovado até então —, ou trata das versões preliminares — primeira e/ou segunda versão publicadas para discussão antes da atualização para a versão homologada. De todo modo, o propósito não é apenas uma análise do documento como algo isolado, mas sim a partir de sua unidade conseguir ampliar a constelação de pensamentos e reflexões sobre como a educação, o tempo presente e as concepções de formação refletidas pelo documento impactam as relações com o objeto literário. Dessa maneira, a BNCC é tomada como manifestação sintomática de algo mais amplo, cuja impossibilidade de se combater frontalmente exige-nos a demonstração de seus reflexos para que possamos, a partir de uma sintomatologia, vislumbrar alguns prognósticos, ainda que não definitivos.

Acreditamos que o momento atual carrega uma urgência política e, como Walter Benjamin sempre tratou de temas urgentes, este texto, de

³ Embora tenhamos tomado conhecimento da dissertação de Nathalia Soares Fontes, intitulada *A Literatura na Base Nacional Comum Curricular: o Ensino Literário e a Humanização do Indivíduo*, após o andamento da pesquisa, focamos a análise em pontos diferentes do documento e do contexto. Quando analisamos os mesmos pontos, fazemos por meio de argumentações que se complementam, isto é, a partir de perspectivas diferentes. No geral, os trabalhos se complementam porque o que falta a um texto se encontra no outro, ampliando o importante debate sobre a relação entre literatura e BNCC.

igual modo, se debruça sobre as figurações do literário neste momento, em específico, num documento oficial, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir da análise de como a literatura está abordada no documento, tecemos observações sobre como a relação que se estabelece com a literatura se dá a partir de uma fragilização do conceito de Educação que se torna cada vez mais vinculado a uma dimensão utilitarista e, por isso, põe em xeque a própria possibilidade de formação e de trabalho com o texto literário. Se a Educação passa a assumir um caráter mais pragmático, essa alteração reconfigura o espaço da Literatura na escola, bem como o tratamento que lhe é destinado. Mudanças no modo de percepção provocam transformação na relação com determinado objeto e recepção deste, concomitantemente, as alterações provocadas pelo objeto geram novos modos de percepção. As transformações do tempo presente se encontram expressas na BNCC, ainda assim a educação parece apresentar-se como neutra e a palavra política parece que se quer abolida desse campo. Cabe a nós pensarmos uma educação política e uma política da escrita, não no sentido panfletário da palavra, mas compreendendo-nos como seres contingencialmente políticos, cujas relações e produções podem ser políticas. No entanto, contrariando uma política da privatização e do controle, ou um exercício policial, como diz Rancière (1996), a ideia é instaurar uma política do desentendimento literário. A BNCC, que autentica o sensível tal como se apresenta, incorpora a Literatura em seu bojo. Desse modo, a Base atua como força policial ao determinar e legitimar as partes que cabem a cada um e mesmo pelo regime como determina a interpretação do sensível. Ao mesmo tempo que atua como força policial ante o literário, a Base abre margem para o desentendimento, isto é, para que a literatura, por outro lado, ponha à mostra um dano do sensível autenticado pela BNCC. A presença da literatura que se quer controlada pela força policial da BNCC, ao ser vista a partir de um regime estético, instaura um desentendimento por fazer ver o que a Base tenta ocultar ou mesmo por tomar como palavra o que para a Base é ruído. É nesse desentendimento que se expressa a política da literatura.

Para cumprir o intuito do trabalho, o texto divide-se em quatro momentos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, contextualizamos a BNCC; a análise, neste momento, se dá em torno dos elementos constitutivos do documento como um todo, ou seja, as premissas postas para organização das três etapas da Educação Básica. A ideia é percorrer da “Apresentação” à “Estrutura da

BNCC”, desvelando o sustentáculo do documento, para depois demonstrar como essa organização se reflete no trato com a literatura.

Posteriormente, no segundo capítulo, expomos o percurso pelo qual passa a literatura desde os PCNEM até a BNCC. A intenção é não somente percorrer o fenômeno como um desenvolvimento linear da história, mas, ao analisarmos a construção desses documentos, percebermos que se configuram como espaços de constantes disputas com avanços e retrocessos. A Base, portanto, não é um documento isolado, todavia se impõe como o norteador máximo cuja análise se torna imprescindível para observar o espaço da literatura na educação.

No terceiro capítulo, dialogamos principalmente com o pensamento de Walter Benjamin e Jacques Rancière. A partir de Benjamin, criticamos o modo como os documentos oficiais atuam e apostam em uma ideia de progresso, o que faz com que a Educação se torne mera reafirmação do presente e autenticação da ordem vigente. Tomar a literatura para o exercício desse projeto formativo é modificar o próprio texto literário. Assim, pensamos a literatura enquanto acúmulo de ruínas que denuncia o caráter “ruinológico” do agora que a BNCC procura negar, escamoteando as ruínas pelo sempre novo que, por isso mesmo, está a sempre perecer. A partir de Rancière, pensamos como o desentendimento entre o regime da BNCC e o da Literatura pode propiciar o exercício político da estética. Rancière (2017b), ainda que em outro campo conceitual, cita a Literatura do século XIX como uma espécie de ruína. Tal como em Benjamin, a ruína, todavia, não representa mero desejo de retorno a um passado idílico, mas a necessidade de construção do presente, de outro presente. Em Rancière, as ruínas da literatura realista abrem margem para uma igualdade dos temas, porque instauram um regime estético. Portanto, se a BNCC atua como polícia, para usar o termo de Rancière, ao procurar manter a ordem do sensível, a literatura, por outro lado, realiza a política ao realizar a repartilha do sensível.

No quarto capítulo, articulamos os dois capítulos anteriores, mantendo a análise do objeto específico, mas visualizando um fenômeno que é mais amplo: a mudança no próprio modo de percepção dos sujeitos. A ideia é demonstrar como os excessos presentes na Base acarretam uma anestesia dos sujeitos, entendendo esse excesso de estímulos (apelo ao múltiplo, aos gêneros digitais e ao trabalho, sempre articulando mais de uma modalidade textual) como anestésicos/anestéticos, em consonância com o pensamento de Buck-Morss (2012). Se as estratégias da BNCC estão em conformidade com as demandas do nosso tempo, a partir de Durão (2012; 2017), refletimos

sobre a potência de dissenso do literário, sua possibilidade de nos fazer escapar da anestesia do presente. Dessa maneira, destacamos a atuação disruptiva do literário contra os elementos que parecem se retroalimentar, isto é, a escola e a ordem vigente, porque, enquanto o espírito do tempo dita as regras à escola, esta alimenta esse espírito formando sujeitos a partir, por meio e para uma lógica de mercado sem escape. Por fim, apontamos algumas considerações exacerbando características da literatura que na conjuntura atual parecem imprescindíveis para um processo que se pretenda verdadeiramente formativo, ou seja, uma defesa do direito à intransitividade. O trabalho termina sem, com isso, resolver os conflitos.

1 SOBRE ALGUNS CONCEITOS DA BNCC, OU DAS BASES INSTÁVEIS DA EDUCAÇÃO

“A vida é imediata, o emprego é o que conta, o prazer está por toda a parte depois do trabalho. Por que aprender alguma coisa além de apertar botões, acionar interruptores, ajustar parafusos e porcas?”

(Fahrenheit 451, Ray Bradbury)

A BNCC surge como documento norteador para toda a Educação Básica, que, embora apresente as etapas separadamente, parte de uma premissa formativa comum desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Pretendemos, nesta investigação, discutir com mais consistência as relações entre o documento e a Literatura. Vale, entretanto, iniciar o percurso delineando brevemente o trajeto da aprovação da Base Nacional Comum Curricular, bem como seus princípios formativos, para posteriormente observar como isso impacta numa noção de Literatura. O documento constituído por todas as etapas da Educação Básica foi homologado em 14 de dezembro de 2018. No entanto, a ideia de uma base curricular consta indiretamente desde a Constituição Federal de 1988, e aparece expressa também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996⁴. Enquanto a Constituição Federal traz a necessidade de um currículo mínimo, a LDB descreve especificamente a ideia de uma Base Nacional Comum. A Constituição de 1988 registra que “[s]erão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 68). Por outro lado, o artigo n. 26 da LDB prescreve que

[o]s currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma

⁴ Uma linha do tempo que culmina na BNCC pode ser encontrada na página do MEC em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Fazemos apenas um breve esboço para corroborar com as reflexões que este trabalho pretende realizar. Inclusive, nesse link, as primeiras versões da BNCC estão disponíveis para consulta.

base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 19).

Apesar da ausência da educação infantil e do Ensino Médio na Constituição Federal, ambos os documentos apresentam em seu bojo a indicação da construção de uma base curricular comum para educação no Brasil. Entretanto, a BNCC só começa a ser realmente pensada a partir de 2014, com a promulgação da Lei nº 13.005, que diz respeito à aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Entre as passagens que tratam da implementação de uma base curricular, a lei determina que se deve

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 7).

A partir desse momento, inicia-se a movimentação para redigir o documento que tem sua primeira versão publicada em 2015, a segunda versão publicada em maio de 2016, e a terceira versão (somente das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental) em 2017. No final desse mesmo ano, é homologada a parte da BNCC que diz respeito a essas duas etapas. Cabe lembrar que foi também em 2017 que se aprovou a Lei nº 13.415/2017, conhecida por instaurar em definitivo a reforma do Ensino Médio, realizada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. No ano de 2018, mais especificamente em abril, publica-se a terceira versão da BNCC etapa Ensino Médio, homologada, como dito, em 14 dezembro do mesmo ano. A BNCC surge, então, como uma das muitas metas para balizar e melhorar a Educação Básica no País. Tal documento, portanto, passa a ser alvo de análise e estudos para reflexão acerca da educação básica, que o toma obrigatoriamente por referência.

A descrição, ainda que breve, desse panorama tem o objetivo de demonstrar minimamente como se deu a construção de um documento

cujo propósito central é o de melhorar os índices de educação do País, em especial aqueles atinentes aos indicadores da OCDE. Essa trajetória demonstra como o documento surge concomitantemente a um período turbulento pelo qual o País passa, com crises que vão desde o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff até a crise econômica e os mais de 12 milhões de desempregados no País⁵. Durante o período em que a BNCC era construída, foi aprovada a PEC 55 que, dentre os congelamentos que realiza, congela os gastos com educação por 20 anos. Observamos, então, as contradições presentes nesse contexto, pois, por um lado, a Base surge com o propósito de melhorar a qualidade da educação, por outro lado, vemos a estagnação em gastos referentes à educação. Pensar um projeto de expansão e melhoria da educação em um momento de paralisação de investimentos não parece uma ação razoável.

Esse contexto, embora significativo para compreender alguns pontos que serão abordados, não é o foco de nosso trabalho. Por isso, passamos à análise do texto da Base, atentando a alguns fundamentos conceituais. A BNCC serve para a elaboração dos currículos da Educação Básica, entretanto o 5º artigo da Resolução do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, prevê que o documento deve fundamentar também a formação de professores, a produção de materiais didáticos e balizar as avaliações. A própria apresentação da Base demonstra isso quando descreve que a BNCC “é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BRASIL, 2018a, p. 5). Desse modo, o projeto impacta tanto a formação na Educação Básica, quanto a formação acadêmica, isto é, dos professores que atuarão nas redes federais, estaduais e municipais de ensino. Destacamos isso, porque

⁵ Isso sem contar os desalentados, ou seja, aqueles que desistiram de procurar emprego ou não procuram por alguma razão específica, mas que gostariam de estar trabalhando. Se os considerarmos, o número salta para mais de 17 milhões sem emprego. Entretanto, falta trabalho para mais de 27 milhões de pessoas se incluirmos ao índice a taxa de subocupação: pessoas que têm carga horária inferior a 40 horas semanais que querem e têm disponibilidade para mais horas de trabalho. Disponível em: <<https://blogdoibre.fgv.br/posts/quem-sao-os-desalentados-no-brasil>>; <<https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,taxa-de-desemprego-fica-em-11-8-e-brasil-tem-12-5-milhoes-de-desocupados-aponta-ibge,70003070987>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

tratamos mais especificamente dos impactos que o documento acarreta à Educação Básica, haja vista que esse é o enfoque da Base, mas há de se considerar que a formação de professores também está no horizonte de influência da BNCC⁶.

A BNCC surge, segundo seu próprio discurso, para superar a fragmentação atinente às políticas educacionais do País, tornando-se, assim, um documento organizador e balizador das práticas e políticas educacionais. Para realizar isso sem recorrer à ideia fragmentária de conteúdos, aposta-se no desenvolvimento de competências. Na introdução, uma das primeiras conceituações realizadas é a do que seriam as competências.

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018a, p. 8, grifo no original).

Apesar de essa primeira apresentação do conceito denotar um sentido pragmático e utilitarista por trás da noção de competência utilizada pela Base, quando o documento elenca as competências gerais da Educação Básica, estas não parecem tão reducionistas, ainda que algumas tenham um imediatismo mais visível. Em seu caráter genérico, as dez competências apresentadas não demonstram ser, em um primeiro momento, problemáticas à educação. No entanto, o caráter pragmático visível na primeira definição se exacerba quando, para se atingir as competências gerais, cada área do conhecimento apresenta suas competências específicas que se relacionam a uma ou mais das competências gerais. Não fosse isso o bastante, para atingir essas competências específicas, o documento subdivide, por exemplo, a área

⁶ Quando da escrita deste trabalho, uma proposta de Base Nacional Comum (BNC) para formação de professores foi apresentada ao CNE. O documento, segundo a divulgação realizada pelo MEC, tem por norte a BNCC da Educação Básica. Muitas análises caberiam somente a esta questão, não realizaremos por não ser o intuito do trabalho. Além disso, as incertezas que circundam a conjuntura atual, como a mudança de governo e ministros, não nos permitem examinar com precisão o modo como essa situação será encaminhada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71951>. Acesso em: 24 jun. 2019.

de Língua Portuguesa em campos de atuação e, dentro de cada um dos cinco campos, distribui habilidades a se obter para desenvolver competências específicas que se vinculam a competências gerais. Para conferir maior clareza, o documento tenta amenizar essa babel por meio de códigos alfanuméricos responsáveis por explicitar a que etapa do ensino, a que área e a que competência específica determinada habilidade se refere. Relacionar as habilidades às competências se torna mais fácil com essa estratégia, ao mesmo tempo evidencia-se o caráter reducionista do desenvolvimento de habilidades para se atingir determinadas competências, isto é, fica explícito como os meios e fins estão delimitados e estabelecidos nessa relação. Emerge, então, uma contradição, pois todo o documento destaca e positiva uma ideia de flexibilidade e resiliência tanto em relação às instituições de ensino quanto aos alunos, entretanto engessa sua proposição curricular nessa lógica de meios e fins.

Podemos destacar outros dois momentos do documento que também expressam esse encadeamento fixo proposto a partir de competências. Primeiramente, ao realizar uma leitura do inciso IV do artigo 9º da LDB, a BNCC descreve que, “[a]o dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados” (BRASIL, 2018a, p. 11)⁷. Pelo modo como a sentença foi construída, anuncia-se a ideia de meio e fim. As aprendizagens essenciais substituem a ideia de conteúdo, e essa substituição parece carregar consigo a valorização de aprendizagens para uso no mercado em detrimento de uma ideia mais ampla e eventualmente intransitiva de conhecimento. Nesse sentido, pensar o conteúdo a serviço de seu norteador, a competência, é o mesmo que dizer que o navegador que ruma em direção ao norte está a serviço da bússola, e não que esta lhe serve de referência para a realização de sua atividade, isto é, a atividade do navegador não tem sentido em si, senão rumar no sentido para o qual aponta a bússola; nesse caso, desvios não são permitidos. Ora, se ensinar engloba o acaso — pois, conforme Larrosa, “[a] ideia de formação não se entende teleologicamente, em função do seu fim, em termos do estado final que seria sua culminação.

⁷ O texto da LDB referido pela Base traz o seguinte: “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, p. 12).

O processo da formação está pensado [...] como uma aventura. E uma aventura é justamente uma viagem no não planejado [...] uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa” (2015, p. 52) —, como fica isso ante a delimitação de meios e fins fixos?

Posteriormente, reiterando isso, “a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018a, p. 13); isso a partir “[...] da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’” (BRASIL, 2018a, p. 13). Para tanto, o documento delimita as competências a atingir e mobiliza as habilidades necessárias para chegar a cada uma das competências. A proposta é que os conhecimentos se vinculem a uma atuação para resolução de “[...] demandas complexas da vida cotidiana [...]” (BRASIL, 2018a, p. 13), ou seja, não basta estudar, esse estudo precisa ter uma finalidade aplicável, precisa-se saber fazer algo a partir desse saber.

O que foi chamado por Horkheimer (2015) de razão subjetiva, formalizada e instrumentalizada — isto é, uma razão que se torna irracional, automatizada que não reflete sobre si e sobre os processos que toma como razoáveis, apenas considerando a existência de uma finalidade como critério de razoabilidade — parece ser o modo de construção da BNCC. Para o filósofo alemão,

[e]sse tipo de razão [...] está essencialmente preocupada com meios e fins, com a adequação de procedimentos para propósitos tomados como mais ou menos evidentes e supostamente autoexplicativos. Dá pouca importância à questão de se os propósitos em si são razoáveis. Se, de algum modo, faz referência a fins, aceita como evidente que eles também sejam razoáveis no sentido subjetivo, isto é, que sirvam ao interesse subjetivo relativo à autopreservação — seja do indivíduo singular, seja da comunidade de cuja manutenção depende a do indivíduo (HORKHEIMER, 2015, p. 11-12).

Desse modo, conseguimos perceber a expressão desse tipo de racionalidade no documento, pois toda a proposta de formação se orienta por meio de competências cujos fins voltam-se sobretudo para um sentido prático. Além disso, o projeto formativo se orienta de modo máximo a atender aos interesses do sujeito, os quais, por sua vez, advêm

do próprio sistema político-econômico em que está inserido. A própria noção de uma subjetividade que não a do mercado ou para atender aos interesses do mercado parece inviabilizada no documento. Essa visão subjetivista é, sobretudo, a redução de conceitos e ideias a propósitos instrumentais, isto é, educação, formação, estudo e tudo que se relaciona ao âmbito educacional e/ou formativo podem ser abarcados por competências, porque se limitam simplesmente à aplicabilidade dos conhecimentos, sua serventia para algo. Ao estabelecer essa premissa, “ser razoável significa não ser obstinado, o que por sua vez indica conformidade com a realidade tal como ela é. O princípio do ajustamento é aceito sem mais” (HORKHEIMER, 2015, p. 18).

Se as competências, na BNCC, demonstram um caráter utilitário da educação, as habilidades expressam isso mais enfaticamente. A primeira referência a habilidades no documento divide-as em habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais (BRASIL, 2018a, p. 8), e a única definição, se assim podemos denominar, presente no documento, é a seguinte:

Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de **habilidades**, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio. Elas são descritas de acordo com a mesma estrutura adotada no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018a, p. 33, grifo no original).

Essa vaga definição faz-nos compreender somente que as habilidades têm que ver com o mínimo indispensável sobre o que deve um aluno aprender durante seu processo formativo, mas não esclarece o que seria de fato a habilidade. Nesse sentido, só saberíamos o que se entende por habilidade analisando uma habilidade presente no documento. Os conceitos expressos na Base parecem simplesmente nomes em torno dos quais se elencam uma série de ações que, por sua vez, se relacionam a outra série de ações organizadas por outro “conceito”. Por exemplo, as habilidades são ações realizadas para atingir competências, estas são outra série de ações organizadas em volta desse termo. Assim, os conceitos parecem mera abreviação para a sistematização do documento, sem de fato uma conceituação forte, ou seja, há uma ausência de substancialidade característica da razão

instrumentalizada nessas (in)definições. Tal como descreveu Horkheimer (2015, p. 29) acerca dos conceitos em sua época, “[o]s conceitos tornaram-se dispositivos ‘otimizados’, racionalizados, poupadores de trabalho”. Portanto, esses conceitos nada dizem por si só.

Em vista disso, observamos o que as atualizações das DCN para o Ensino Médio descrevem a respeito das habilidades para complementar o que a BNCC relata. No inciso VII do artigo 6º, as habilidades são descritas como “conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados” (BRASIL, 2018b, p. 3). Segundo a definição das novas DCN, as habilidades desenvolvidas durante o processo formativo dizem respeito a conhecimentos que podem ser transformados em ação, ou seja, mobilizados de forma prática, haja vista que têm de ter sentido para a vida. Por certo, qualquer proposta de formação carrega consigo algum sentido para a vida daquele que a vivencia, mesmo que o sentido resida na ausência de um sentido específico, porém o problema é que, quando lemos as definições de habilidades da BNCC e das DCN em conjunto com a ideia expressa pelas competências, esse sentido parece ser na verdade uma aplicabilidade dos conhecimentos imediatamente para a vida cotidiana e, sobretudo, habilidades que possam ser utilizadas no mercado de trabalho. O documento parece se alinhar a esse objetivo estritamente pragmático de um sujeito adequado ao mercado, mas este não é fixo nem estável. Se o mercado é volátil e instável, ao invés de propiciar uma reflexão crítica sobre isso, a ideia é proporcionar o desenvolvimento de habilidades que possam ser mobilizadas para atuação nessa fluidez que é o mundo contemporâneo.

A expressão máxima desse viés formativo da BNCC se dá em formar sujeitos amorfos para não se sabe o quê. Essa sentença pode soar estranha, pois a própria palavra formar sugere, em sua etimologia, o sentido de dar forma a algo. Contudo, o documento visa à formação de um sujeito amorfo para que este se modele de acordo com as necessidades do tempo e do mercado. Esse projeto formativo fica mais exacerbado na etapa do Ensino Médio, conforme o próprio descreve:

Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica,

em geral, e para o Ensino Médio, em particular (BRASIL, 2018a, p. 462).

A educação proposta é, durante o texto da Base, afirmada e reafirmada como em sintonia com os interesses do estudante e da sociedade contemporânea⁸. O intuito é, portanto,

a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 2018a, p. 465-466, grifo nosso).

O documento expressa o viés preparatório para o mercado de trabalho e depois recua dizendo que isso não se dá nem de forma precoce, nem precária, sem objetivo de cumprir demandas imediatas. Posteriormente, destaca a concepção de dotar o estudante de competência para um mercado imprevisível. É perceptível a tentativa de manter uma noção de criticidade no documento, ao mesmo tempo que propaga conformação. Desse modo, a argumentação, que a princípio mostra preocupação com a criticidade e com o modo de o jovem se inserir no mercado, se esfacela ao não pensar maneiras diferentes senão a mera adaptação, tomada como inevitável e boa em si. Em um mundo imprevisível e instável, a escola deveria fazê-lo pensar quais outras possibilidades de mundo, como resistir a essa lógica sem inviabilizar sua existência; a educação, em um sentido significativo do termo, não deve atuar como processo de simples adaptação, de modo a apresentar uma confortável acomodação do sujeito ao mercado ou à realidade que se apresenta. Apenas a partir do duplo adaptação e tensionamento com a

⁸ A afirmação é realizada logo na introdução e reiterada na página 465 da BNCC.

realidade imposta é que se pode pensar um verdadeiro processo formativo, cujo reflexo será a abertura de outras possibilidades. Como destacou Adorno (2000, p. 144), ao abordar as tarefas da educação em meio à homogeneização, a escola “[...] teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que a de fortalecer a adaptação” (ADORNO, 2000, p. 144). A educação da Base, pelo contrário, parece se tornar um aparato de “formação” de sujeitos unidimensionais para uma “sociedade unidimensional”, cujas possibilidades alternativas e de transformação dessa realidade se veem minadas por meio de uma consciência feliz com esse sistema; nesse esquema, a precariedade é transformada em oportunidade para se reinventar (MARCUSE, 2015). Uma reinvenção do mesmo simplesmente para se inserir nessa máquina que a todos consome.

O ponto máximo dessa proposta é “garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos” (BRASIL, 2018a, p. 473). Primeiramente, essa noção de preparar para profissões que não existem é uma ideia que emerge do próprio mercado. O Fórum Econômico Mundial (*World Economic Forum*) há algum tempo aborda essa questão, de maneira positiva por certo⁹; a Base, portanto, incorpora em si uma concepção de educação para se adequar a essa indeterminação. Educar para o incerto e para o inexistente é produzir sujeitos suspensos em um mundo que rumo ao desconhecido — provavelmente catastrófico — e junto dele o estudante. De modo contraditório, esse sujeito, cuja adequação ao incerto é a característica, deve realizar seu projeto de vida. Como construir um projeto, como arquitetar o amanhã se tudo é incerto, muda constantemente e deve-se aguardar o inexistente? Isso só demonstra mais enfaticamente a identificação dessa formação com o capitalismo, pois, como descreve Crary (2016), esse sistema é incompatível com a ideia de estabilidade, talvez o único traço estável do capital seja a sua instabilidade. Sobre essa questão, Crary escreve que

Marx foi um dos primeiros a entender a incompatibilidade intrínseca do capitalismo com formações sociais estáveis e duradouras, e a

⁹ Disponível em: <<https://www.weforum.org/agenda/2016/06/10-jobs-that-didn-t-exist-10-years-ago/>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

história dos últimos 150 anos é inseparável da “revolução contínua” das formas de produção, circulação, comunicação e construção de imagens (2016, p. 47).

Nesse constante fluxo de alteração, alguns setores podem apresentar “inúmeras fases de aparente estabilidade” (CRARY, 2016, p. 47). No entanto, essa estabilidade não se sustenta com o tempo, porque aquilo que aparentava ser essencial, permanente e estável também sofre alterações dentro deste sistema. Com isso, se tomarmos por princípio formativo estar em consonância com os modos de operação do capitalismo ou mesmo a adequação à tecnologia, estaremos fadados a sair derrotados nessa busca. Tal proposta formativa parece, então, preparar sujeitos para um mercado de trabalho informal, para os subempregos, para uma sociedade onde cada vez mais se reflete menos sobre a realidade ou qualquer outra questão, e a única coisa que se procura é a realização pessoal (projeto de vida) mesmo que em condições precárias. Há a procura intensa por adequação a um tempo e um mercado que estão sempre mudando. A proposta não aponta nenhuma saída, apenas lança-nos à mercê de discursos que condensam a máxima de um mundo pós-possibilidade de se pensar uma formação sólida, esse esfacelamento do mundo e de proposta formativa é o da própria razão denunciado por Horkheimer (2015). A única certeza que a Base oferece é a de que “grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais” (BRASIL, 2018a, p. 473).

Essa educação adaptada às solicitações do tempo e do mercado pode ser vista na utilização de termos da ordem do dia quando da construção da BNCC. Afinal, a palavra pós-verdade, que aparece citada seis vezes na versão final do texto, foi considerada a palavra do ano pelo *Oxford Dictionaries*¹⁰ em 2016. É interessante perceber também que essa palavra não consta nem na primeira versão nem na segunda do documento, ambas redigidas antes de maio de 2016, como referido no

¹⁰ Segundo a página do Dicionário Oxford, “[d]epois de muita discussão, debate e pesquisa, a palavra do ano de 2016 do dicionário Oxford é pós-verdade” (Tradução nossa). O site elenca, como razão para a escolha, o aumento expressivo do uso desse termo em 2016, durante as eleições dos Estados Unidos da América e durante o referendo sobre a permanência do Reino Unido na União Europeia. Disponível em: <<https://languages.oup.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>>. Acesso em: 29 jan. 2019.

início desta seção. Outro ponto que destacamos é que a terceira versão começou a ser redigida em agosto de 2016, ou seja, momento em que a palavra pós-verdade está sendo amplamente utilizada nos meios de comunicação. O *Oxford Dictionaries* elenca os meses entre junho e outubro de 2016 como período de aumento relevante da frequência de uso da palavra¹¹. Isso demonstra o vínculo imediato entre o documento e o momento em que é produzido, o que torna débil a proposta formativa pela contradição de se utilizar de um contexto imediato para sua construção ao passo que prevê como concepção máxima de formação a ideia de volatilidade e adequação ao futuro incerto e ao que ainda não existe. Paradoxalmente, há um excesso de tempo presente no documento e a própria negação desse tempo. Diante disso, a educação ou está fadada a prever o que o mercado exigirá e qual a palavra de ordem vindoura para preparar o estudante ao ainda inexistente, ou admite a impossibilidade de formação ante o mundo que se apresenta. Em vez de formar sujeitos verdadeiramente críticos e emancipados para pensar e construir a sociedade e o futuro, a ideia é formar sujeitos que intuem bem o que lhes aguarda e lhes espera o mercado para se adequarem a isso, formar sujeitos dominados e adaptáveis ao sistema político-econômico em vigor. O projeto formativo que se vê é irracional, isso porque, como descreveu Horkheimer (2015), quando a razão se conforma à realidade e se flexibiliza para atender a desejos dominantes, está próxima da irracionalidade, e não de uma concepção substantiva de razão ou racionalidade.

Nesse mesmo sentido, a BNCC traz um discurso bastante centrado nas tecnologias digitais, em especial em redes sociais e de comunicação em voga no tempo presente. Citamos isso apenas como mais um elemento sintomático da noção de atualização, novidade e tecnologia apresentada pelo documento. Quando descreve os gêneros textuais, por exemplo, chega a citar o meme e o GIF como importantes a se ensinar especialmente durante o Ensino Fundamental. Embora essa etapa de ensino não seja o foco da análise, citamos um trecho para explicitar como o trabalho com esses gêneros são defendidos. Conforme a Base, “[c]ompreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um gif ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir gifs e memes significativos também podem sê-lo” (BRASIL, 2018a, p. 69). A palavra meme é, por exemplo, citada quatorze vezes durante todo o documento, inclusive na etapa do Ensino Médio, ainda que nesta com

¹¹ Ibidem.

menos ênfase. Meme não é o único gênero em alta que o documento traz, os vlogs são citados 33 vezes durante o texto, além de três vezes ser referir ao termo vlogger. Em contrapartida, um gênero também digital, mas mais antiquado, é citado apenas uma vez em todo documento, o gênero e-mail, e até o gênero carta tem mais entradas do que este. Isso demonstra como o documento privilegia gêneros em alta quando de sua escrita. Contraditoriamente, ao passo que isso pode trazer um caráter datado ao documento em pouco tempo, o documento afirma a ideia de uma educação alinhada às exigências do tempo, sem questionamentos a essas exigências, e que, portanto, se constrói sobre bases efêmeras mutáveis de acordo com as necessidades. Por isso, estrutura-se a partir de competências e habilidades para operacionalizar e flexibilizar o ensino de modo a tornar precária uma noção de formação efetivamente crítica.

Muitas contradições podem ser percebidas. Por exemplo, por um lado, almeja-se a superação da fragmentação do ensino em conteúdos, considerando estes engessados, logo, contra a lógica da flexibilização e resiliência elogiada durante o documento; por outro lado, a fluidez que se conquista com a pulverização das disciplinas em áreas do conhecimento é solapada pelo engessamento do ensino por meios e fins estabelecidos a partir da relação competência-habilidade. Outra contradição observada é que o documento propõe uma formação para o incerto e faz isso a partir do desenvolvimento de competências e habilidades que podem ser facilmente manipuladas de acordo com que o mercado solicita; ao mesmo tempo, por outro lado, expressa seu compromisso com a educação integral. Esta é entendida no documento como:

[...] construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2018a, p. 14).

A educação exposta por essa definição é absolutamente contraditória em si e com o restante do documento. Primeiramente, esse excerto é contraditório em si, pois define a educação integral como

processos educativos que estejam em sintonia com “necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes”; isso descarta uma ideia de integralidade, tendo em vista que uma educação verdadeiramente integral não está apenas em sintonia com anseios e necessidades dos estudantes e do mercado, mas, também, em tensão. Posteriormente, esse excerto paradoxalmente contradiz e reafirma o próprio documento no sentido do que já expusemos anteriormente, a saber, uma educação para profissões que não existem e mercado/futuro incerto. Já foi dito que o excerto é contraditório, pois a ideia é de que os jovens criarão novas formas de existir a partir de si (de sua criatividade e anseio), quando, na verdade, o restante do documento deixa explícito que os novos modos de existir serão exigidos pelo mercado e os jovens lhe terão de se ajustar. Entretanto, o documento reafirma esse discurso de autoajustamento na medida em que prevê trabalhar dentro dos limites do necessário, do possível e do desejável, bem como antevê a questão de se criar novas formas de existir cujas necessidades a BNCC enfatizará ao longo de suas páginas.

Essa concepção de formação integral parece ajustada ao que Cechinel e Mueller (2019) denominam como educação enquanto falso negativo. Isto é, a máxima de “quanto mais educação melhor” ou de que a educação promoveria a criticidade, emancipação e seria, sobretudo, uma negação dos horrores que o avanço das sociedades capitalistas produz se demonstram como falsas. A negatividade proposta por uma educação abstrata e ausente de substancialidade não se realiza concretamente; pelo contrário, é cooptada pelo capitalismo moderno retroalimentando-o. Desse modo,

a educação permanece, no mais das vezes, em fina sintonia com a passividade generalizada, o funcionamento do sistema mercantil, a sociedade da abundância — que é a sociedade da miséria —, o elemento positivo e conservador, a má consciência social, a servidão de todos, a obediência antecipada etc., isso tudo sob o frágil verniz de um suposto espírito crítico que circula tão bem quanto as mercadorias que tanto condena (CECHINEL; MUELLER, 2019, p. 148-149).

Outros trechos da BNCC, os quais citam a ideia de educação (formação) integral, poderiam ser comentados. No entanto, eles apenas reafirmariam o que até este momento expusemos: as contradições do documento e a sua ausência de substancialidade. Portanto, trazemos as

novas DCN do ensino médio para complementar o que se diz sobre a formação integral, compreendendo que os documentos partem de uma mesma noção e dialogam diretamente, ainda que com uma textualização diferente. As atualizações das DCN descrevem no inciso I do artigo 6º que a “formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018b, p. 2).

Destacamos a ideia de formação integral vinculada à de protagonismo. Inclusive, os alunos são referidos como protagonistas algumas vezes na BNCC, em especial, no Ensino Médio. O interessante é que o intuito é o de colocar os alunos como autores de sua formação — o que reforça a hipervalorização do indivíduo/individualismo pelo modo como referido no documento —, todavia, a palavra selecionada já traz consigo o index de disputa ao conter em si o ágon que, entre as muitas significações, destaca a ideia de disputa ou competição. O sujeito protagonista do documento é o do mercado, da competição, da indeterminação de si. Além disso, a construção do projeto de vida se relaciona diretamente ao mercado de trabalho, e, articulando o que trazem as novas DCN e a BNCC, observamos que a formação integral é na verdade uma formação para integração do sujeito à sociedade existente e conformação desse ao que o mercado lhe exigirá.

Assim, há também muito forte, em especial na etapa do ensino médio, a proposta de formar para o trabalho. A proposta desse vínculo direto entre educação e trabalho, tal como afirmam Cechinel e Mueller (2019), é catastrófica, especialmente, dentro do que eles denominam, a partir de Debord (2017), sociedade do espetáculo. Para eles, “‘educar para o trabalho’ na sociedade do espetáculo não possibilita o ‘sonho acordado’ da emancipação humana, mas sim a materialização do pesadelo distópico, treinando e armando cada membro da sociedade com competências e habilidades para a guerra do todos contra todos” (CECHINEL; MUELLER, 2019, p. 161). E esse parece ser o fim da proposta formativa da BNCC. Diante disso, a formação integral expressa nas novas DCN e na BNCC visa somente “produzir e reproduzir a falsa sensação, individual e coletiva, de protagonismo diante da vida” (CECHINEL; MUELLER, 2019, p. 169).

Apresentamos aquilo que consideramos serem as bases estruturantes da BNCC, como a ideia de competência e habilidades, bem como seu ideal norteador, isto é, a proposta de formação integral. Todavia, no desenvolvimento do documento, essas noções aparecem subtraídas de conceituação suficiente ou substantiva, e o próprio documento se demonstra contraditório por conta da ausência de conceituação, bem como coeso em sua contradição, ou seja, parece lançar-se ao encontro dessas contradições tão inerentes ao capitalismo e à sociedade moderna. Isso traz dois problemas centrais ao conceito de formação. O primeiro é o que foi dito antes, a ausência de razoabilidade do documento, pois, ao apenas flexibilizar a proposta formativa às exigências do tempo, a Base demonstra a fragilidade e a ausência de reflexão que emerge dessa perspectiva. Se pensarmos que o modo como se organiza a educação no documento e os jargões utilizados advêm de índices internacionais, tais quais os estabelecidos pela OCDE e de organizações privadas, por exemplo, Instituto Ayrton Senna, percebemos a ausência de um projeto formativo pensado por meio de uma conceituação forte de educação, mas sim pautado em satisfazer o mercado.

A outra questão, que parece ao mesmo tempo causa e consequência da primeira, se refere à ausência de uma conceituação clara dos elementos centrais que organizam e compõem a Base. Por certo, a impossibilidade de realização disso surge da falta de subsídios que não os índices internacionais e os interesses de mercado postos. O documento parece dialogar diretamente com o que Crary (2016) denomina de lógica 24/7. Ao descrever sobre o “caráter inexorável do 24/7” (CRARY, 2016, p. 39), ele aduz que isso se dá por causa da sua ausência de substância e de sua abstração, por ser isso apenas um slogan. Outrossim, muitos “conceitos” na BNCC não passam de slogans sem substância, o que os torna meras abstrações. Por isso, o documento pode ao mesmo tempo usar palavras como formação crítica, formação integral e, simultaneamente, prescrever uma formação para o mercado incerto; pode criticar o engessamento que as disciplinas realizam no processo formativo e, por outro lado, engessar de maneira nova a partir de redução da educação em aquisição de habilidades para o desenvolvimento de competências. O slogan da BNCC em si tudo comporta, até mesmo as mais visíveis contradições, necessitando destas para sua manutenção. Entretanto, apesar de em si comportar as contradições, não consegue sustentar todas elas e se utiliza de alguns slogans para manter seu intuito central: uma formação conformada, isto

é, utiliza-se de termos como crítico e integral para gerar maior aceitação das propostas incabíveis que propõem.

A BNCC afirma elementos que parecem contrários a um ideal de formação e demonstram o esvaziamento do horizonte formativo por meio desse formar para nada. Mesmo a ideia de novo e de transformação ocorrem como meios de manterem a ordem do capitalismo em vigência. Crary (2012), para realizar suas reflexões sobre as mudanças do que denomina observador, constata, a partir de Vattimo (2007), Deleuze e Guattari (2010) e Marx (2011), que

a modernidade possui precisamente essas características “pós-históricas”, nas quais a produção contínua do novo é o que permite que as coisas permaneçam as mesmas. Trata-se de uma lógica do mesmo, porém situada em uma relação inversa à estabilidade das formas tradicionais. A modernização é um processo pelo qual o capitalismo desestabiliza e torna móvel aquilo que está fixo ou enraizado, remove ou elimina aquilo que impede a circulação, torna intercambiável o que é singular. Uma dinâmica que abarca corpos, signos, imagens, linguagens, relações de parentesco, práticas religiosas e nacionalidades, além de mercadorias, riquezas e força de trabalho. A modernização torna-se uma incessante e autoperpetuante criação de novas necessidades, novas maneiras de consumo e novos modos de produzir. (CRARY, 2012, p. 19)

Isso demonstra como se utiliza a novidade para perpetuação do mesmo. A BNCC não surge, portanto, como fenômeno isolado, mas como reflexo do desenvolvimento do capitalismo e da modernidade em nosso tempo. Esse caráter de perpetuar o mesmo e a exploração por meio de um “novo” permitem que o curso da história prossiga na senda catastrófica da ideia de progresso denunciada por Benjamin — dentre muitos de seus textos, em especial nas teses “Sobre o conceito de história”.

Um outro texto de Walter Benjamin que dialoga com essa questão, ao abordar o tema educacional diretamente, é seu ensaio, de 1915, intitulado “A vida dos estudantes”. Benjamin inicia seu texto declarando que “[h]á uma concepção de História que, confiando na infinitude do tempo, distingue apenas o ritmo dos homens e das épocas

que rápida ou lentamente avançam pela via do progresso” (2009, p. 31). Desde esse texto da juventude de Benjamin, é possível encontrar sua crítica à história como progresso contínuo, do novo como melhor ou mesmo como diferente do posto. A história não possui um desenvolvimento natural, tampouco esse desenvolvimento acarreta necessariamente uma melhoria, seja essa vista como a Revolução, cujo marxismo mais ortodoxo à época de Benjamin acreditava como fim irrevogável, seja a melhoria encarada, neste tempo, como esperança que o desenvolvimento tecnológico e digital nos propiciará conforto e uma vida melhor no futuro.

Esse texto de Benjamin, além de criticar a ideia de progresso, demonstra uma crítica mais profunda e perspicaz aos estudantes e, sobretudo, às instituições de ensino (especificamente trata das universidades da Alemanha à época). A ideia de uma profissionalização, de uma neutralidade científica e abandono das artes e filosofia no pensamento universitário acarretam numa formação precária. Para o autor, “a falsificação do espírito criador em espírito profissional, que vemos por toda a parte, apossou-se por inteiro da universidade e a isolou da vida intelectual criativa e não enquadrada no funcionalismo público” (BENJAMIN, 2009, p. 39). Com a profissionalização, toda possibilidade do presente da juventude se abrir para um autêntico novo, inclusive para as gerações vindouras, se esvai na adequação a cargos, a empregos, num total ajustamento. Benjamin ainda associa a ideia de aproveitar a juventude como a constatação da venda da alma a um espírito burguês, por conseguinte a manutenção do mesmo, isto é, aproveita-se a juventude, pois há “o medo do vindouro e, ao mesmo tempo, um pactuar sereno com esse filisteísmo inevitável, que surge agradavelmente perante nossos olhos como ‘velho senhor’” (BENJAMIN, 2009, p. 44-45). A BNCC, no entanto, procura amenizar esse medo adequando desde cedo o jovem ao vindouro certo de incertezas do mercado, à profissionalização e ao espírito do tempo. Utiliza-se desse falseamento do espírito criador chamando de criatividade a mera profissionalização e adequação do sujeito ao mercado.

A própria lógica de uma vida acachapada pelo cotidiano saturado e repetitivo inviabiliza qualquer possibilidade criativa. A BNCC busca conciliar o irreconciliável, a necessidade de subsistir em um sistema instável e precário que exige tudo de nós seja no tempo de trabalho, ou fora dele a partir da indústria cultural denunciada por Adorno e Horkheimer (1985), ao passo que propaga a necessidade de criatividade dentro desse sistema absurdamente repetitivo acrítico e sem

possibilidade de um autêntico novo. Diante disso, a crítica realizada por Vaneigem (2016) ainda condiz em muito com nosso contexto.

Em uma sociedade industrial que confunde trabalho e produtividade, a necessidade de produzir é sempre antagônica ao desejo de criar. O que sobra da centelha humana, de criatividade possível, em um ser arrancado do sono às 6 da manhã, sacudido nos trens suburbanos, ensurdecido pelo barulho das máquinas, lixiviado e vaporizado pelas cadências, pelos gestos sem sentido, pelo controle estatístico, e empurrado no fim do dia para os saguões das estações (essas catedrais de partida para o inferno dos dias de semana e do fútil paraíso dos weekends), quando a multidão comunga na fadiga e no embrutecimento? Da adolescência à aposentadoria, os ciclos de 24 horas sucedem-se com seu mesmo estilhaçamento, como balas acertando uma janela: repetição mecânica, o tempo-que-é-dinheiro, submissão aos chefes, tédio e fadiga (VANEIGEM, 2016, p. 69-70).

Qualquer possibilidade criativa se vê minada nesse cenário, cuja necessidade de possibilitar a própria existência toma todo o tempo do sujeito. Retomando o texto de Walter Benjamin, este reflete sobre a cisão de um projeto formativo subtraído de reflexão que gera a profissionalização desvinculada da vida, ou ao menos de uma vida autêntica. A vida passa a ter ausência de vida nessa situação, somente com a possibilidade de uma reflexão não pragmática se torna possível um “[...] aprofundamento maior da relação entre profissão e vida, neste caso porém uma vida mais profunda” (BENJAMIN, 2009, p. 41). Isso “[e]vitaria o enrijecimento do estudo em um amontoado de conhecimentos” (BENJAMIN, 2009, p. 41). Pensando na BNCC, poderíamos parafrasear Benjamin e dizer que isso evitaria um enrijecimento do estudo em um amontoado de competências e habilidades. A vida autêntica, mais profunda, reivindicada por Benjamin parece imprescindível para qualquer possibilidade verdadeiramente criativa especialmente para uma melhoria da sociedade. A BNCC defende a criatividade por meio da inserção no mercado de modo inovador, mas essa inovação não altera o sistema, a organização, a ordem das coisas, muito menos torna a vida melhor, sobretudo, esse

novo é efêmero e tão logo a ordem do dia mude esse sujeito precisará se lhe adequar. A inovação ou criação nada mais é, nesse sentido, do que a capacidade de se manter em um mercado volátil que cria novidades para continuar reproduzindo a si mesmo.

É importante destacar o papel das artes para um processo formativo substantivo defendido por Benjamin. Sobre isso, Cechinel (2018) comenta, a partir de Benjamin, que

A formação, uma vez dissociada das artes e voltada para o mercado de trabalho, afasta o indivíduo do espírito comunitário e degrada a própria ciência. Se a vida do estudante deve pressupor a produção de um atrito mínimo com o mundo estabelecido, o império das profissões converte o estudantado em um corpo passivo à espera de um lugar ao sol, ou melhor, um corpo disposto a adaptar-se justamente às demandas sociais que deveriam ser o objeto de suas críticas. Publicado há mais de 100 anos, o texto de Benjamin está condenado a ver o seu diagnóstico diariamente naturalizado nos mais variados espaços de formação, a ponto de constituir um retrato verdadeiro de uma realidade agora convertida na mais violenta regra. Se o ensaio de 1915 lamentava o abandono das artes em nome de uma formação mais estreita dirigida para a vida profissional, hoje podemos lamentar, então, o abandono da própria ideia de educação [...] (CECHINEL, 2018, p. 359)

Essa regra é agora ratificada ainda mais pela BNCC. A educação parece converter-se cada vez mais em adequação e, portanto, instaura-se contra um projeto verdadeiramente formativo. Compreendemos que, diferente da proposta que nos traz a BNCC, a educação em nossa época não deve atuar em outro sentido “senão o de intervir extemporaneamente” (NIETZSCHE, 2017, p. 31). A compreensão de Nietzsche acerca de como o filólogo clássico deveria atuar em sua época condiz com que acreditamos ser a atuação necessária da educação, “isto é, contra a época, sobre a época e a favor de uma época futura” (2017, p. 31). Temos, diante disso, três forças de atuação da educação: contra uma mera adaptação ao que está posto, mas atuando a partir desse status quo e intervindo sobre ele para possibilitar a abertura para um futuro

diferente do determinado pelo mercado, para efetivamente possibilitar o novo, a vida, a arte e a reflexão.

Um projeto formativo totalmente aparelhado com o seu tempo girando em torno da economia se torna suscetível a manipulações nefastas, podendo, inclusive, afirmar barbáries como descreveu Adorno (2000). Uma formação que objetive somente a técnica esvaziada de reflexão permitiu os horrores do século XX, e isso não se deu em detrimento da razão, mas a partir dos avanços da razão instrumentalizada. Diante disso, Adorno propõe — isso na década de 1960, mas hoje só vimos o aprofundamento da situação denunciada por ele, portanto, cabe mais do que nunca em nosso tempo — que a educação “[...] por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que a de fortalecer a adaptação” (ADORNO, 2000, p. 144). Defende-se, então, a possibilidade de a escola ser o local de o sujeito não se adaptar ao mundo, e sim de resistir-lhe, de se posicionar contra, de atuar a partir de sua consciência crítica. Contrário ao que a BNCC expõe, formar, nesse sentido, relaciona-se a uma educação de resistência contra as violências postas no mundo, ou ainda à ideia de um sujeito que obedeça menos às regras do capital.

Desse modo, para pensar um processo formativo significativo, parece imprescindível, conforme o pensamento de Rancière, “saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser ‘reduzida’, ou uma igualdade a ser verificada” (2017a, p. 12). Podemos aproximar, resguardando as diferenças, as ideias emancipatórias de Rancière com o que expomos até o momento. Para Rancière, as inteligências são iguais e o ponto de partida da educação deve ser a igualdade, inclusive, entre professor e aluno. Para o autor, isso é “uma questão política”, pois “[q]uem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito” (RANCIÈRE, 2017a, p. 11, grifo do autor). Rancière alerta, nesse sentido, que, na tentativa de diminuir as desigualdades sociais, as instituições de ensino abdicam de uma ideia de igualdade intelectual, porque, ao instruir, confirmam “uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la” (RANCIÈRE, 2017a, p. 11). Ademais, as instituições escolares parecem dividir os saberes entre o saber que tem prestígio e o saber que não o possui, bem como determinam os modos de se conhecer os objetos, cujo fim pode ser somente o determinado pelo professor. Por exemplo, se, na leitura de um texto, a interpretação do estudante se limita à do professor, aquele estaria sujeitando sua inteligência à deste; agora, se a inteligência e interpretação do aluno

sujeitam-se apenas a do livro, ele de fato se demonstra emancipado das determinações de outra inteligência que não a sua em relação com a do texto. Oposto a isso, a ideia da BNCC de proporcionar habilidades para atingir competências, cujo intuito principal é atuar num mercado, parte da desigualdade, da carência de algo por parte do aluno que a escola precisa propiciar. O contato com os objetos de estudo mediado por essas ferramentas (habilidades e competências) pressupõe a incapacidade de, por si mesmo, o aluno apreender dos objetos seus conhecimentos e desenvolver, se assim o quiser, habilidades e competências. A proposta da BNCC é se utilizar de conhecimentos como meios para se atingir a fins estabelecidos de antemão. Isso é, para usarmos um termo de Rancière, um processo de embrutecimento.

Em decorrência do embrutecimento, pode-se se sujeitar a determinadas divisões do sensível e a determinados modos de ser, renunciando, inclusive, a atividade intelectual que lhe é característica. Sobre a questão intelectual, Antelo explica que

Rancière diferenciava [...] três aspectos relevantes na intervenção de um intelectual. Ora ele é, como adjetivo, algo que se predica de atos e não de indivíduos e, nesse sentido, na medida em que agir com o pensamento é característico de todos, e não apenas de alguns, para tornar-se um substantivo, foi preciso que o termo se aplicasse a uma classe específica de indivíduos, cuja singularidade consistiria em somente realizar atos de pensamento. Mas assim como não existe o indivíduo chamado *intelectual*, também não há motivos para identificar esses atos com ações promovidas pelos assim chamados “homens de letras”, os eruditos. Nesse sentido, argumenta Rancière, ninguém tem direito a falar como intelectual, porque todo mundo já é um intelectual. Mas, para não diluirmos o conceito numa passividade niilista, Rancière definia o intelectual como um índice que remete às operações de divisão, através das quais uma sociedade se torna visível para si própria como uma partilha entre nomes, tarefas e modos de ser (2017, p. 206, grifo do autor).

Se a palavra intelectual tomada como substantivo é um modo de partilhar o sensível (RANCIÈRE, 2009a), distribuindo as partes que a

cada um cabe, ela instaura tanto uma divisão abstrata quanto uma concreta. Abstrata no sentido de se sustentar por meio de um falseamento, concreta por, a partir disso, criar cisões objetivas entre os sujeitos e os espaços, papéis e ações que podem desenvolver na sociedade. Por sinal, a BNCC parece trabalhar, ainda que discretamente, nesses termos, pois divide a ideia de uma educação profissional de sujeitos formados para simplesmente assumir uma parte que lhe cabe na sociedade, de uma educação para “o prosseguimento dos estudos”. Essa cisão demarca os sujeitos que realizarão atos de pensamento dos que se considerarão privados desse ato, embora, segundo Rancière, todos sejam intelectuais, alguns não se reconhecem enquanto tal pela parte que lhes cabe na partilha do sensível.

Diante disso, a proposta formativa deveria se orientar no sentido de impedir a mera adequação do sujeito ao mundo posto, ou seja, a sua mera adequação à parte que lhe é destinada no sensível. Isso se realizaria sobretudo com a igualdade das inteligências como premissa formativa. Uma inteligência não pode se subordinar a outra inteligência e esta não deve ser considerada exclusividade de alguns exercícios, mas estar presente em todas as atuações sociais. A emancipação, nesse sentido, só ocorre quando há “o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma” (RANCIÈRE, 2017a, p. 32). De maneira inversa, o sujeito formado a partir das diretrizes da BNCC é alguém totalmente alheio, não emancipado, pois pensa não por si, e sim por meio do capital, somente para o mercado, abstraindo o sujeito de sua consciência enquanto intelectual. Ao fazer isso, cria a cisão, uma não identificação com o que diz respeito à intelectualidade que possibilita sua sujeição à parte que lhe cabe na partilha do sensível.

Esse sujeito se torna totalmente adaptado ao sistema (im)posto, cuja maior característica é a incerteza. A impossibilidade de qualquer convicção lança o sujeito à deriva. Qualquer destino a que se chegue é vantagem, qualquer parte que lhe sobrar vale. Assim, o projeto de vida que resta ao sujeito formado nessas condições, em um mundo neoliberal cada vez mais volátil, é o de sobreviver à vastidão desse furioso mar do mercado que a todos devora. A própria ideia de um projeto de vida é solapada, pois, cada vez mais, o que conta é a sobrevivência, e o capital que elimina as possibilidades de se viver a vida que se almeja, elimina, inclusive, com esse projeto formativo, a possibilidade de almejar algo que não seja o imposto pelo sistema. Tendemos, diante disso, a contar com sujeitos adaptados no sentido que descreveu Adorno (2000), que se conformam com sua parte e autenticam a partilha do sensível por meio de sua aceitação não refletida (RANCIÈRE, 2009a; 2017a). Os sujeitos

embrutecidos, cuja inteligência sujeita-se à lógica do mercado e são reflexos desse modo como o sensível se organiza, reproduzem isso ao abdicarem da emancipação, da noção de que todos são intelectuais. A BNCC parece propagar ainda mais essa ausência de intelectualidade.

A proposta da BNCC pode ser condensada na epígrafe deste capítulo, extraída do livro *Fahrenheit 451*, de Ray Bradbury: a formação de um sujeito absolutamente pragmático entregue ao exercício de seu emprego ou ocupação — não falamos em profissão, pois o sujeito da BNCC não possui mais uma, haja vista a necessidade de adequação às possibilidades do mercado — e cujas horas vagas são preenchidas pelo entretenimento oferecido pela indústria cultural. Esse sujeito é impedido de pensar, refletir ou criticar, seja no exercício de seu trabalho ou no consumo de seu lazer. Absolutamente anestesiado, tem sua vida subtraída de si sem que perceba, acredita divertir-se enquanto seus dias passam de maneira vazia; para que oferecer uma formação integral para se viver uma vida mecânica e vazia? Em suma, a educação, na BNCC, parece ser vista, para usar um termo em moda, como um processo de *coaching*, ou seja, propiciam-se ferramentas (habilidades e competências) para que o sujeito alcance seus objetivos. No entanto, esses objetivos estão dados previamente pelo mercado, emergem do próprio mercado, não do sujeito. As vontades e as inteligências estão sujeitas ao mercado, enquanto isso a vida se torna impossível.

2 A LITERATURA: IMPASSES DOS PCNEM À BNCC

*“... o vaqueiro precisava chegar,
não sabia onde.”*

*“E andavam para o sul, metidos
naquele sonho. Uma cidade
grande, cheia de pessoas fortes. Os
meninos em escolas, aprendendo
coisas difíceis e necessárias. Eles
dois velhinhos, acabando-se como
uns cachorros, inúteis, acabando-
se como Baleia. Que iriam fazer?
Retardaram-se, temerosos.
Chegariam a uma terra
desconhecida e civilizada, ficariam
presos nela.”*

(Vidas secas, Graciliano Ramos)

Enquanto a vida é impossibilitada e a BNCC escamoteia e autentica essa vida impossível, a literatura, por outro lado, torna visível essa vida não vivida, trazendo à tona as catástrofes que constituem o mundo moderno. Os escombros acumulados sob ruínas estão presentes na literatura tal como demonstraram Benjamin (2016) e Rancière (2017b), cujos pensamentos desenvolveremos adiante. Nosso intuito neste capítulo é, portanto, analisar o modo como a BNCC se refere à literatura em seu texto, bem como qual tratamento é dado ao texto literário, relacionando com os pressupostos discutidos no capítulo anterior. Para tanto, apresentamos, antes, uma rápida análise de documentos que antecederam a Base e com os quais ela deve dialogar. Em outras palavras, os documentos anteriores à BNCC continuam em vigência, ainda que esta se apresente (ao menos por ora) como o norteador máximo para construção dos currículos por ser normativa.

Por tratarmos especificamente da parte referente ao ensino médio da BNCC, selecionamos os documentos que lhe são anteriores e que se referem a essa etapa do ensino. Analisaremos, portanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio — PCNEM (BRASIL, 2000), os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN+ (BRASIL, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino

Médio — OCEM (BRASIL, 2006). Realizaremos esse percurso seguindo a ordem cronológica de publicação dos documentos, a fim de assinalar o modo como esse percurso é permeado de disputas e, sobretudo, de indicar como os ovos da serpente, que vemos eclodir com a BNCC, estavam já postos na virada do século nos PCNEM. Como descreveu Perrone-Moisés, quando realizou sua análise dos PCNEM e das diretrizes para os cursos de Letras, “esses documentos evidenciam um fato: a literatura é disciplina ameaçada. As diretrizes do MEC não são a causa dessa ameaça; são o sintoma” (2006, p. 27).

Os PCNEM inauguram as divisões das disciplinas em áreas de conhecimento; tais nomenclaturas das áreas são mantidas até a BNCC com leves alterações. Os “conhecimentos de Língua Portuguesa” se encontram na área denominada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. A presença da ênfase na tecnologia desde o título demonstra esse caráter pragmático, uma vez que o título apaga a proposta de “conhecimento” e introduz as “tecnologias”. Como destacou Perrone-Moisés,

o título já diz muito. Estamos em tempos de “linguagens” no plural, isto é, multimídia, e, entre as linguagens, a verbal é apenas uma, e não a mais importante. Múltiplas linguagens supõem múltiplos códigos. E o domínio desses códigos não é considerado como sendo da ordem do conhecimento, mas da tecnologia (2006, p. 20).

Como bem observa Perrone-Moisés, a linguagem verbal passa a competir com as inúmeras linguagens, inclusive as não verbais, como as imagens; a ideia do múltiplo começa a se demonstrar como máxima. A Literatura perde sua especificidade em meio aos múltiplos códigos, e se torna linguagens, porque são muitas. Ao colocar tudo no mesmo bojo como linguagens, não só o campo literário se vê fragilizado, mas a própria língua portuguesa que, afinal, é uma linguagem verbal. Em meio a essas linguagens inúmeras, torna-se difícil deter-se reflexivamente em alguma delas. Na impossibilidade de despender tempo demasiado sobre um objeto, lança-se por meio da tecnologia às diversas linguagens, tomando o múltiplo como horizonte do processo formativo em “Linguagens”. Desse modo, anuncia-se o enfraquecimento de um processo de relação com o conhecimento, a partir da ideia de que a aproximação entre educação e tecnologia por si represente melhora

qualitativa, enquanto se abre mão de um processo significativo de reflexão.

Não adensar a reflexão é algo recorrente no documento que levanta questionamentos e problematizações, mas não os desenvolve suficientemente. Percebemos isso logo no segundo parágrafo dos “Conhecimentos de Língua Portuguesa”. O texto problematiza a dicotomização entre Língua e Literatura da antiga LDB nº 5692/71, sem especificar o problema disso, nem ao menos realizar discussão e argumentação consistentes de seu posicionamento contrário a tal prática; na verdade, o parágrafo simplesmente se encerra, como se pode observar:

A disciplina na LDB 5692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido (BRASIL, 2000, p. 16).

Depois desse parágrafo, os PCNEM começam a tratar dos estudos gramaticais que ocorrem de modo descontextualizado em torno de nomenclaturas. Diante disso, o texto parece tomar por óbvio que a divisão da disciplina é ruim por si e congrega a Literatura à Língua Portuguesa, algo que por si eliminaria a dicotomia do ensino, portanto, seria algo bom. Talvez isso decorra da perspectiva inter e transdisciplinar que o documento adota, mas nem mesmo isso se justifica, pois, ainda que com professores diferentes de Língua e Literatura, o trabalho poderia ocorrer interdisciplinarmente, se essa fosse a questão. O que se faz é colocar a Literatura como um dos conteúdos tradicionais (junto à gramática e à produção textual) em “uma perspectiva maior que é a linguagem” (BRASIL, 2000, p. 23). Assim, Literatura não apenas se torna um conteúdo junto aos outros dois elencados, como também divide mais espaço com tudo que diz respeito a esse vasto campo denominado linguagem, tomada como dialógica e majoritariamente comunicacional para os Parâmetros. O espaço da

Literatura é diminuído; em um ensino que prioriza comunicação, bem como transforma tudo em texto — até mesmo “[o] homem visto como um texto que constrói textos” (BRASIL, 2000, p. 18) —, a literatura passa, então, a ser apenas mais um dentre inúmeros textos.

Este último ponto citado é visível no documento, mais especialmente ao elencar o texto literário e a propaganda como símiles. “A simples inversão de um adjetivo modifica o significado da frase. O texto literário se apropria desse jogo do possível com maestria. A propaganda faz o mesmo” (BRASIL, 2000, p. 21). Primeiramente, se tanto o literário quanto a propaganda realizam a mesma operação, é possível trabalhar com apenas um desses gêneros e, por certo, muito mais prático será trabalhar com a propaganda. O texto literário se torna descartável quando é mero texto em meio ao fluxo ininterrupto de textos entre os quais nos encontramos hoje. Posteriormente, o documento, por ausência de desenvolvimento da argumentação, não demonstra abertamente o que pensa a respeito: seria o texto literário apenas um dos diversos lidos? Qual realmente seu espaço? E, por fim, de que texto literário se trata? Por não elaborar essas questões e pelo modo como predomina o campo da comunicação no documento, o texto literário tem seu espaço reduzido por essa esfera pragmática do ensino. Além disso, o próprio modo como os Parâmetros redigem essa parte citada, por sua falta de argumentação e desenvolvimento, abre margem para o uso da literatura enquanto mera demonstração de questões linguísticas como o adjetivo, suas funções e sua interferência no sentido da frase. Ora, ao possibilitar essa prática, é possível perder do horizonte a discussão da obra e da linguagem literária em si, especialmente, porque o documento prioriza essa esfera da comunicabilidade; a linguagem literária, entretanto, está além da linguagem meramente comunicativa.

Quanto à questão de saber de que literatura se trata, o documento problematiza o cânone sem nem ao menos definir um posicionamento mínimo ou argumentar e refletir mais profundamente sobre esse importante debate para a relação entre literatura e escola. O documento afirma categoricamente que “[o] conceito de literatura é discutível” (BRASIL, 2000, p. 16). Após essa afirmação, parodia uma afirmação, por vezes, proferida na academia, a saber: “Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não” (BRASIL, 2000, p. 16). Então, questiona o porquê dessa distinção, porém não responde à pergunta suscitada, apenas afirma que “[a]s explicações não fazem sentido para o aluno” (BRASIL, 2000, p. 16). Souza Neto (2008, p. 29), ao comentar essa e outras passagens do documento, escreve que

É fato que os PCNEM (1999) abordam questões importantíssimas, porém não as desenvolvem. Segundo os PCNEM, será que Paulo Coelho é tão importante como Machado de Assis? E a história da literatura seria um conteúdo tradicional? Baseado em quê? E mais, o que poderia se dizer sobre a restrição do ensino de literatura à leitura? Em que consistiria, então, esse novo ensino de literatura? São muitos os questionamentos que ficam sem respostas. O documento infere, também, que o professor deve promover “leituras” de textos literários, sem dizer sob quais critérios de seleção.

Embora algumas críticas que o documento levanta sejam importantes e o professor de Língua Portuguesa e de Literatura deva pensar a respeito, o modo como é conduzida a argumentação, genericamente e sem possibilitar uma proposição clara, parece reforçar uma espécie de crítica vazia, ainda mais por se tratar de um documento oficial de orientação/parâmetro aos professores e às suas práticas. O texto é, em certa medida, bastante combativo e, ao mesmo tempo, pouco profundo, portanto, ineficaz em seu embate. A falta de densidade, ou mesmo de argumentação teórica, no documento, não evidencia um descompasso com certa discussão acadêmica. Apesar de o documento se referir muito à teoria bakhtiniana, podemos visualizar consonância até mesmo com certas discussões da teoria literária (ou apenas Teoria); problematização ao cânone, alargamento dos objetos de estudo, perceber tudo como um texto passível de leitura e o apagamento de limiares ao postular tudo como linguagens. Tudo isso é mais visível hoje quando as discussões sobre a Teoria (literária) demonstram como o campo se constituiu nos últimos anos (DURÃO, 2011). Embora o documento não dialogue diretamente com uma teoria (literária) americana tal como descreve Durão, podemos visualizar o reflexo desses embates epistemológicos bastante presente no texto. Desse modo, os PCNEM não se afastam dos problemas que o próprio campo da teoria literária vivenciava e vivencia, na verdade os Parâmetros materializam sintomaticamente os impasses da área, mas sem o devido debate teórico.

O que vemos, em suma, é um documento que pode até ter bons intuitos, mas acarreta mais prejuízo ao debate sobre a Literatura na escola do que acrescenta contribuições. Todas as questões elencadas fragilizam o espaço do texto literário, que agora faz parte dos “Conhecimentos de Língua Portuguesa”. Entretanto, os golpes mais

fortes são desferidos quando a Literatura é tomada como conteúdo tradicional da linguagem, pois, em um mundo em que a procura incessante por novidade e inovação é a regra, o tradicional tem seu espaço reduzido, além da possibilidade de fomentar uma noção de literatura como objeto meramente elitista. O outro golpe faz-nos perguntar: por que manter a literatura, se suas operações fundamentais são semelhantes àsquelas da propaganda e de tantos outros gêneros discursivos abundantes em nosso cotidiano? O que parece se confirmar é a propaganda como “o verdadeiro motor da imaginação narrativa de nosso presente, [...] a erotização máxima da linguagem” (DURÃO, 2011, p. 25); com isso, autentica-se o próprio mercado como detentor das possibilidades narrativas do presente e deixa-se ver a lógica de meios e fins constante desde esse primeiro documento.

Para de algum modo tentar rever e desenvolver alguns tópicos dos PCNEM, em 2002, o governo publica os PCN+. Souza Neto (2008) demonstra algumas incoerências entre os dois documentos atinentes à abordagem da literatura no Ensino Médio, em especial o modo como os PCNEM relegam, ou quase rechaçam, o ensino de história da literatura, enquanto os PCN+ não excluem a história da literatura do ensino, inclusive citam-na e trazem-na como exemplo. Observamos que a primeira vez que a palavra Literatura aparece no documento é num excerto que discorre sobre práticas interdisciplinares tanto entre as disciplinas de uma mesma área de conhecimento quanto entre as diferentes áreas. Desse modo, ao abordar como a História, pertencente à outra área de conhecimento, pode dialogar com as linguagens, o documento se refere à Literatura como essa possibilidade de mediação.

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período. Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos

recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas (BRASIL, 2002, p. 19).

Não se trata aqui de diminuir as importantes aproximações entre literatura e história. No entanto, é significativo que a primeira referência à Literatura, de uma proposta da área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, seja como mero instrumento para a análise histórica. Mesmo que o documento inicie descrevendo que a Literatura possui “específica constituição estética”, isso se dá apenas nesse campo de afirmações genéricas que não esclarecem muito, ainda mais quando durante quase todo documento há a reafirmação dessa espécie de uso utilitarista do texto literário.

Visualizamos esse modo de abordar o literário no capítulo específico sobre Língua Portuguesa, haja vista que, mantendo a concepção dos PCNEM, a Literatura é conteúdo dentro desse grande campo chamado linguagem e, por isso, não possui um capítulo específico, aparecendo diluída dentro da Língua Portuguesa. O texto literário é, portanto, um dos representantes da linguagem verbal e pode (o documento incita isto) ser comparado a textos da linguagem não-verbal. Vale ressaltar que se, por um lado, os PCNEM questionavam o conceito de cânone e seu valor diferencial no âmbito do ensino, por outro lado, os PCN+ se valem fundamentalmente de exemplos do cânone em suas proposições. No entanto, a prática de aproximação dos textos literários canônicos aos de linguagem não-verbal parece ocorrer por meio de temas que não emergem de um contato com a obra, mas já são estabelecidos de antemão. Ao menos é o que apontam os exemplos dos PCN+:

Atualmente entende-se que também a linguagem não-verbal perpassa os conteúdos e temas da nossa disciplina [Língua Portuguesa]. Por exemplo, ao aproximar um texto literário de outro texto, construído em linguagem não-verbal, analisando os recursos expressivos de cada um deles com base em critérios de semelhanças e diferenças, podem ser relacionados textos e contextos de uso. Tais conceitos podem ser desenvolvidos comparando-se por exemplo o texto de Graciliano Ramos, em *Vidas secas*, com as imagens de Cândido Portinari, em *Os retirantes*; ou relacionando uma coletânea de

poemas que tematizem o trabalho e imagens extraídas do livro *Trabalhadores*, do fotógrafo Sebastião Salgado (BRASIL, 2002, p. 59).

Essa proposta de aproximação entre obra literária e as artes visuais constitui-se de um movimento interessante, mas engloba riscos como os de reduzir a obra literária a um tema muito circunscrito, de selecionar obras por temas sem explorar toda a complexidade, de utilizar o texto literário como mero meio de aproximação de áreas de conhecimento diferentes apagando sua singularidade. Quando analisamos este documento paralelamente à BNCC, percebemos como esse processo de comparação a priori — ou seja, como princípio e não como uma possibilidade que emerge da própria obra — culmina na substituição do próprio texto literário, priorizando, na BNCC, as novas tecnologias. O segundo exemplo do excerto acima transparece um dos problemas que é selecionar coletânea de poemas com o tema “trabalho” para relacionar à obra de Sebastião Salgado. Podemos questionar que tipo de coletânea? Qual critério de seleção? Seria esse o tema apenas? Muitas perguntas podem ser feitas, não basta o documento levantar exemplos, precisa desenvolvê-los minimamente, porque estes novos parâmetros surgem com intuito de preencher lacunas dos PCNEM. Por fim, a relação entre as obras pode se reduzir a um simples meio de aproximar linguagens diferentes, verbal e não-verbal, através de temas, sem necessariamente explorar nenhuma das duas obras em questão, apenas apontando semelhanças e diferenças da representação ou do meio de representação. Em vez de abrir os sentidos a partir da exploração da obra — o que pode, eventualmente, solicitar ou permitir paralelos com outros artefatos artísticos ou linguísticos —, o texto literário e a outra semiose podem ser apresentados como em relação inerente por meio de temas; nesse aspecto reside um problema dos modos de aproximação. Se a ideia é o mero contato com o múltiplo e o exercício abstrato da interdisciplinaridade, a singularidade dos objetos pode ser apagada em prol de um fim bastante delimitado preliminarmente. Isso permite, por conseguinte, um espaço privilegiado às multissemioses e aos gêneros digitais em detrimento da Literatura.

Isso nos remete, então, ao primeiro exemplo que o excerto traz sobre *Vidas Secas* e *Os retirantes*. A aproximação entre as obras tem de ser feita com cautela para que não se detenha apenas nos clichês da representação do(a) nordestino(a) ou em discussões superficiais. O documento, por utilizar a Literatura como meio para criar habilidades e competências, pode instaurar essa prática de utilização do literário para,

por um lado, compará-lo a outras linguagens e, por outro lado, para abordar temáticas que precisam ser tratadas em sala, o que pode reduzir o debate da e sobre a obra literária, dependendo de como é realizado. Tais questões precisam ser apresentadas para que não se tenha a falsa ideia de que se está trabalhando com o literário quando, na verdade, ele é utilizado como meio para um fim objetivo, até mesmo forçando o objeto ao fim desejado. Por exemplo, pensar *Vidas secas* apenas como representação de um povo do sertão que vive peregrinamente é circunscrever o debate em campo muito limitado; ou ainda trabalhar a obra para relatar a importância da água. Afinal, podemos discorrer que a imagem de um animal como Baleia, por vezes mais humanizado do que os próprios filhos de Fabiano, não é exclusiva do semiárido brasileiro; na secura de nossas metrópoles, essa imagem nos é também bastante comum. Mais do que tratar do Nordeste, da carência de água, de uma vida miserável e das inúmeras interpretações e relações que emergem da leitura, *Vidas secas* é construção artística de uma linguagem específica e uma visão de mundo singular. Forma e conteúdo são indissociáveis para a interpretação da obra; tratá-la como mera representação, pauperizar a importância da forma na organização do conteúdo, e vice-versa, é retirar o texto literário da sua esfera propriamente artística.

Podemos observar ainda outros elementos conflitantes. Quando, por exemplo, o documento trata das competências textuais, primeiramente é realizada uma definição de texto; posteriormente, afirma-se que os textos se apresentam sob a forma de gêneros textuais. A Literatura está entre as diversas possibilidades de texto. Entretanto, o que se destaca é o último parágrafo antes de se enunciar os procedimentos de trabalho com os textos. Os PCN+ descrevem que

[s]e, na sala de aula, o estudante analisa textos com os quais convive fora da escola, as relações que faz entre os conteúdos disciplinares e sua vivência tornam-se muito mais significativas. Não se pode relevar a importância de suportes diversos do livro – cuja leitura é tão cobrada nas aulas de literatura – e se estendem à revista, ao jornal, à enciclopédia, ao outdoor, para citar apenas alguns. Somente como leitores de múltiplos textos os alunos desenvolverão a contento sua competência textual (BRASIL, 2002, p. 78).

Esse parágrafo, em seus três períodos, expressa os argumentos que sustentam a redução do espaço do texto literário e,

subsequentemente, da leitura deste. O primeiro período parece privilegiar o trabalho com textos que sejam do convívio dos alunos, isso diminui o espaço do literário, já que o texto literário não é o que mais circula e está mais presente no cotidiano. Com isso, podemos deduzir que o trabalho de análise irá se dirigir aos prováveis *best sellers* que os alunos estejam lendo, em detrimento de um trabalho com cânone¹². O segundo período aduz que suportes diferentes do livro devem ter sua importância, o que é verdade, mas parece carregar de tom acusatório ao dizer que esse suporte, o livro, tem sua leitura tão cobrada nas aulas de literatura. Ora, o que essa sentença quer nos dizer? Que a leitura de livros não deveria ser exigida em aulas de literatura, ou que ela deve ser restrita a essas aulas. Esta segunda afirmação pareceria contraditória ao documento, pois a prática de aproximar gêneros e textos (verbais e não-verbais) é reiterada diversas vezes; restringir o suporte livro às aulas de literatura, nesse caso, não parece fazer sentido. Ou talvez este seja o sentido: a leitura do livro é restrita ao campo da literatura. Esta, por não se aplicar a um fim determinado no processo de ensino, é tomada como mero meio de realização da interdisciplinaridade e de trabalhar temas ou ainda estabelecer relações inter e plurissemióticas. Destarte, a primeira e única vez que o termo “aulas de literatura” aparece no documento parece vir em tom recriminatório, pois esse suporte, o livro, não pode ser o único prestigiado em Língua Portuguesa, mas, sim, devemos dar devida importância a outros suportes — como revista, jornal etc. — nas relações que esses estabelecem com os gêneros que se lhes integram. Por conseguinte, no terceiro período, explicitamente a leitura literária passa a competir com múltiplos textos sem os quais não se desenvolve a competência textual.

Diante disso, se os PCNEM deixavam muitas lacunas e questionamentos não respondidos, os PCN+, ao tentarem preencher essas lacunas e responder a alguns questionamentos equalizando o espaço da Literatura e dos múltiplos textos, demonstram como o

¹² Segundo dados do Instituto Pró-livro (2015), a *Bíblia* é o livro lido ou que se está lendo que aparece em primeiro lugar nas três edições da pesquisa realizada (2007; 2011 e 2015). Os dez mais citados de 2015 são: *Bíblia*; *Diário de um banana*; *Casamento blindado*; *A culpa é das estrelas*; *Cinquenta tons de cinza*; *Ágape*; *Esperança*; *O monge e o executivo*; *Ninguém é de ninguém*; *Cidades de papel*. Seriam esses os textos que os estudantes deveriam analisar em sala de aula para tornar sua vivência mais significativa? Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

trabalho com o texto literário se encaminha para um modo pragmático. Como demonstramos, a Literatura é meio para se atingir algum fim que geralmente a reduz, seja esse fim a realização da interdisciplinaridade, abordar algum tema específico, relacionar linguagens (verbal e não-verbal) ou ainda promover junto a outros múltiplos textos a competência textual do aluno. Esse trabalho pragmático e a diminuição do espaço literário parecem explicados na introdução do documento. Os PCN+ relatam a transformação que a educação brasileira enfrenta. Como o Ensino Médio dobrou em uma década seu número de alunos no País, houve o ingresso de alunos de classes sociais mais baixas e mudança não somente de perfil, como de demanda dessa etapa do ensino (BRASIL, 2002). Os parâmetros afirmam que, “em passado não muito distante, a quase totalidade dos que frequentavam a escola regular de ensino médio estava ali de passagem para o ensino superior. Na atualidade, essa parcela corresponde a não mais de um quarto dos alunos” (BRASIL, 2002, p. 10). O ensino médio deixa de ser “[...] um corredor de passagem entre o ensino fundamental e o ensino superior” (BRASIL, 2002, p. 23) e passa a ser “[...] transição para o universo profissional” (BRASIL, 2002, p. 23). E é a partir dessa alteração que se evidencia a diminuição do espaço da literatura no Ensino Médio ou, quando há esse espaço, o texto literário é capturado por uma lógica de meios e fins.

Se, por um lado, esses dois documentos se complementam, ao desenvolver e aprofundar a crise da literatura no ensino médio, por outro lado, o percurso histórico não é apenas linear. Em 2004, iniciaram-se as discussões para a produção de um novo documento (SOUZA NETO, 2008), publicado em 2006. Esse novo documento recebeu o título de *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias* (OCEM). A primeira diferença entre este e os documentos anteriores é que, nas OCEM, a Literatura deixa de ser apêndice da Língua Portuguesa, e passa, assim, a contar com uma seção específica para sua discussão: a de “Conhecimentos de Literatura”.

Esse documento se inicia com a reflexão sobre o modo como a Literatura na escola tem sido colocada em questão. Outro destaque é o espaço mais significativo para o debate acerca da especificidade do literário, bem como a análise de que a educação cada vez mais se vincula ao utilitarismo, o que prejudica e diminui o espaço do texto literário em sala de aula. Entretanto, se, por um lado, as OCEM atribuem espaço significativo para a Literatura e tecem críticas ao modo como na contemporaneidade as relações ocorrem de maneira mais utilitarista, acarretando em certa dificuldade para o trabalho com o

literário, por outro lado, o documento parece se apresentar como demasiadamente esperançoso tanto no que tange à legislação quanto ao próprio trabalho da literatura.

Sobre a legislação, o documento critica a LDB n. 5.692/71 e o contexto em que essa Lei foi elaborada; em contrapartida, elogia a LDBEN n. 9.394/96 como “um grande avanço” e a passagem dos “duros tempos” da antiga Lei de Diretrizes e Bases para esse novo momento. Por certo, a antiga Lei de diretrizes e bases foi redigida em um momento histórico de repressão pelo qual o Brasil passava durante o governo de Emílio G. Médici. Evidencia-se também seu forte vínculo entre Ensino Médio (2º grau à época) e a profissionalização, prevendo inclusive a relação entre escola e empresas. Conforme a Lei, “Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas” (BRASIL, 1971, p. 3). Em continuidade, o parágrafo único desse artigo descreve que “[o] estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento” (BRASIL, 1971, p. 3). Além dessa passagem, diversas outras enfatizam a formação para o trabalho do, então, denominado 2º grau. Mesmo com essas reiterações de um ensino profissionalizante, a Lei inicia seu texto postulando que: “Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971, p. 1). Esse primeiro artigo da Lei n. 5.692/71 não se distancia, portanto, do que traz a LDBEN n. 9.394/96. Embora a LDBEN n. 9.394/96 congregate em seu texto algumas conquistas, não representa apenas esse grande avanço declarado pelas Orientações Curriculares.

As OCEM, entretanto, criticam essa antiga diretriz por seu caráter profissionalizante e se referem à LDBEN (1996) como um avanço a partir dos objetivos que prescreve para o Ensino Médio. O texto da LDBEN descreve o seguinte:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 24-25).

A primeira consideração que realizamos é a de que as OCEM ignoram o quarto objetivo, o que parece bastante perspicaz para um documento que elogia a LDBEN e critica o utilitarismo do ensino, haja vista que esse último objetivo parece bastante pragmático. Além dessa exclusão, quando se refere aos três primeiros objetivos, o texto tenta ponderá-los de modo a descrever o primeiro objetivo como o “ensino médio preparatório para o ensino superior”, o segundo “como terminalidade” do processo educacional e, por fim, o terceiro “engloba os dois anteriores, ou seja, a escola deverá ter como meta o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho” (BRASIL, 2006, p. 53). Ao focar esse terceiro objetivo, inclusive realizando a exclusão do quarto objetivo e analisando a LDBEN (1996) como um grande avanço, as Orientações transparecem certa crença em um progresso ou desenvolvimento que parece não se sustentar, porque o segundo objetivo não só deixa claro a preparação para o trabalho como também demanda flexibilização do sujeito ao mercado, o que parece incompatível com um pensamento verdadeiramente crítico, sobretudo pelo forte vínculo prático que o inciso IV prevê.

Entretanto, o documento, ao associar a Literatura a esse terceiro inciso (objetivo), elenca seu caráter humanizador ao citar Antonio Candido (1995). Nesse momento, podemos vislumbrar certa negatividade do literário por meio desse diálogo com Candido (1995), isto é, certa contrariedade a um discurso de progresso que denunciemos existir nas OCEM. Isso porque, no texto “Direito à literatura”, de Antonio Candido, o autor prevê a literatura como um direito humano por vê-la como bem incompressível que tem um “papel contraditório

mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)” (CANDIDO, 1995, p. 176). Não entendemos o conceito de humanização no autor como mera positividade¹³, assinalamos, antes, essa esfera contraditória, considerando o que o autor escreve a esse respeito ao postular que

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. [...] A respeito destes dois lados da literatura, convém lembrar que ela não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as

¹³ O texto de Candido é um interessante exemplo desse caráter negativo do literário. Ao mesmo tempo que o autor positiva de algum modo o literário, dotando-o de uma qualidade humanizadora que melhora o sujeito e o faz ter “boa disposição para com o próximo” (CANDIDO, 1995, p. 180), ele precisa também assumir que a literatura “pode ser fator de perturbação e mesmo de risco” (*ibidem*, p. 176). O caráter negativo se dá porque o literário permite e nega essa ideia de humanização. Destacamos no texto do Candido este segundo ponto, isto é, o modo como a literatura, enquanto estética, põe à mostra o que não se poderia ver, e fazer sentir o que não poderia ser sentido, provocando mais um estranhamento do sujeito consigo mesmo e com o mundo do que uma identificação. Os resultados não podem, portanto, ser calculados. É com essa contradição que Candido tenta operar e que faz saltar o caráter negativo do literário mesmo que seu texto não tenha esse objetivo.

normas estabelecidas (CANDIDO, 1995, p. 175-176).

Desse modo, a humanização que a literatura propicia congrega em si certo grau de indeterminação, de perigo, de deriva ou mesmo de negação dos sentidos postos ao mundo e dos fins estabelecidos a priori. Ela carrega algo de caótico, pois a organização linguística do caos realizada pela literatura é também a demonstração desse caos, cujo cotidiano procura apagar; organizar o caos é torna-lo visível, e não mera atividade positiva de organização pelo ocultamento. A humanização pela organização do caos é, sobretudo, a visibilidade do caótico que se oculta dia a dia e que não nos é percebido. Além disso, podemos enfatizar, ainda, que o direito à literatura hoje assume um caráter mais negativo em uma sociedade de multimídias digitais e de reafirmação dessas mídias, pois ela gera um confronto com essa identificação e reafirmação constante do presente e de si. Por isso, importa observar as distâncias contextuais entre a publicação do texto de Candido e o nosso tempo. Fritzen (2019) realiza uma leitura de Candido 30 anos depois do ano de primeira publicação, ele destaca que

as consequências do vazio pós-moderno, a voracidade bárbara do capitalismo e o avanço de frentes totalitárias coloca-nos novamente diante da necessidade de debater direitos humanos. E talvez nos cumpra também defender na nova configuração de forças em que estamos imersos não mais o direito à literatura, mas os deveres que ela nos impõe. Nesse aspecto, gostaria de lembrar o modo como as Humanidades, a literatura, podem ser compreendidas como um antídoto à barbárie tal como se depreende não só no texto de Candido aqui em questão, mas em sua obra em geral (FRITZEN, 2019, p. 88).

O autor, portanto, traz o texto do Candido para discussões que nos são contemporâneas. O desenvolvimento tecnológico e digital que ocorre nesse percurso de 30 anos é visível, todavia esse desenvolvimento não foi acompanhado de mais autonomia ou mesmo de democratização da cultura erudita. Na verdade, com o desenvolvimento tecnológico, o que houve foi a instauração de uma cultura de massa de modo mais cabal. Disso decorre uma simplificação linguística e uma cultura imperiosamente imagocêntrica, as quais passam a cooptar os

sujeitos por meio do mercado e pensamento absoluto, o que os faz atuar a partir de “interesses que não são seus” (FRITZEN, 2019, p. 85). Ao realizar um paralelo com o livro *1984*, de George Orwell, Fritzen (2019) destaca que o empobrecimento da língua gera um controle do pensamento que, na obra de Orwell, acarreta em controle do passado e reafirmação do presente. Em contrapartida, a literatura, por sua complexidade linguística e conhecimento crítico da tradição, permite tanto uma memória crítica do passado quanto a crítica do presente e, portanto, propicia a emancipação por um modo não determinado do pensar. Assim, a literatura assume a negatividade ao, por um lado, questionar os modos de viver impostos na contemporaneidade e, por outro lado, ao rejeitar as chaves interpretativas que tentam minar seu caráter contraditório, colocando o leitor em suspensão.

A humanização por meio da literatura, para Candido, não pode ser lida como simples moralização do sujeito, pelo contrário, é o confronto com a moral estabelecida, a visualização do caos ocultado no dia a dia. As leituras expostas anteriormente — seja nossa leitura com vistas à negatividade do literário, seja a de Fritzen (2019) que atualiza o texto de Antonio Candido para nossos tempos — não são leituras óbvias de “O direito à literatura”. A leitura mais óbvia é tomar o mero contato com o literário como realização da humanização, esta vista como o melhor trato com o outro, inclusive considerando o termo humano como natural e bom em si. É certo que Candido escreve que a humanização é “a boa disposição para com o próximo” (CANDIDO, 1995, p. 180), mas seu texto não se reduz a isso, pois há a expressão de uma literatura que problematiza o humano e, se realiza certa humanização, talvez seja por colocar o próprio conceito sob suspeita, por resistir a função apriorística tomada como imediata ao contato com o texto literário, ou seja, por não ser estabilizadora, ou nas palavras do próprio Candido (1995) “inofensiva”.

As OCEM, ao citar esse texto de Candido, possibilitam essa reflexão. Contudo, como mencionamos, por não serem essas as leituras mais óbvias, incorre-se o risco de mera leitura ética ou moralizante do literário. Propor simplesmente uma leitura ética significa o apagamento do caráter formativo da Literatura, que está associado ao seu caráter destrutivo tal como esse termo é proposto por Benjamin (2013b)¹⁴ e expresso por Cechinel (2017). Isso se reflete no apagamento de sua

¹⁴ Em seu “Imagens do pensamento”, Benjamin se refere a esse caráter destrutivo, Cechinel, em seu texto, associa alguns desses elementos atribuídos ao caráter destrutivo como pertencentes à literatura.

maior força contra o utilitarismo e o progresso desmedido e catastrófico que se apresenta tanto para as humanidades quanto para o ensino de literatura, ou seja, seu caráter negativo. Além disso, as orientações, como dito anteriormente, parecem expressar confiança num avanço legislativo e não visualizar como esses avanços seguem reafirmando o presente, o mercado e a adequação; sobretudo, parecem ignorar o fato de que esses avanços não são irrevogáveis.

Vale destacar que, apesar das críticas aqui realizadas, esse documento se demonstra como o mais significativo para a Literatura, pois se constitui como um texto de fato teórico com referências aos debates sobre literatura feitos pela área. Além de realizar esse debate, incita a reflexão acerca da literatura, da sua especificidade e de seu ensino, bem como reserva um espaço especial para tal discussão. As OCEM são o documento mais significativo para o debate e a reflexão sobre o ensino de literatura, contrastando, nesse sentido, expressivamente com os outros três documentos aqui analisados. Seu problema maior talvez realmente seja esse elogio a legislações que em si não demonstram um progresso tão significativo quanto o anunciado pela OCEM, mesmo porque todo avanço pode ser seguido de retrocesso, como é o caso da distinção entre as Orientações e a Base Nacional Comum Curricular. Se dos PCNEM às OCEM parece que temos um ganho significativo no debate sobre a literatura e seu ensino, das OCEM à BNCC existe um retrocesso o qual pretendemos analisar e que demonstra que nenhum avanço pode ser lido como perene.

Nesse movimento, que não é de todo linear, temos, com a publicação da BNCC, novamente a perda da especificidade curricular da Literatura. Esta deixa outra vez de possuir uma seção específica e volta a estar diluída dentro da Língua Portuguesa. Esse não se demonstra o único retrocesso ou aprofundamento de uma crise. Se os PCNEM constituíam os sintomas denunciados por Perrone-Moisés (2006), a causa desses, ignorada por muito tempo, tomou significativa proporção, o que acarreta sintomas mais agressivos ainda que sob aparência dócil. A área de Linguagens e suas tecnologias (agora sem a palavra códigos no título) prestigia as tecnologias digitais mais do que os documentos anteriores. Não por acaso, em 2007, temos o lançamento do *iPhone*, e desde então vivenciamos também expansão das redes de internet móvel no País; vivemos cada vez mais *online* e nos aproximamos do que se denomina “a internet das coisas”. Este fenômeno prevê não apenas que os objetos estejam conectados à internet e entre si, mas também um avanço da inteligência artificial autonomizando a máquina da intervenção direta com o ser humano. Todo esse desenvolvimento

tecnológico, no entanto, não somente não resolveu ainda os problemas que se vivencia dia a dia, como agregou novas questões à sociedade contemporânea.

O percurso dos documentos oficiais parece estar a par desse desenvolvimento tecnológico, priorizando, inclusive, no nome das áreas de conhecimento tal desenvolvimento. Ao mesmo tempo, há uma contradição entre essa ode à tecnologia e a realidade das escolas, por exemplo; segundo o INEP, quase 20% das escolas públicas não têm acesso à banda larga¹⁵. A Base Nacional Comum Curricular surge em meio a esse cenário contraditório. Destacamos alguns pontos de suas premissas no capítulo anterior. Posteriormente, apresentamos um panorama de como os documentos que lhe antecederam abordaram o trabalho com a Literatura; voltamo-nos, a partir deste momento, a observar o espaço destinado à Literatura na Base. Reiteramos que o ensino médio passou por reforma pela Lei n. 13.415/2017; a partir dela, apenas Língua Portuguesa e Matemática são descritas como componentes obrigatórios durante os três anos de ensino médio. A Língua Portuguesa se encontra dentro da área “Linguagens e suas Tecnologias” junto à Arte, à Educação Física e à Língua Inglesa. Destacamos, primeiramente, que a abordagem sobre a Língua Portuguesa se dá em 29 páginas. Se contarmos com a área de Linguagens e suas Tecnologias, temos 65 páginas, o que se apresenta como um número ínfimo se compararmos com as OCEM, que somente para discussão sobre Literatura reserva 32 páginas. É certo que isso decorre do fato de que os documentos anteriores à BNCC tinham o intuito de discutir e refletir sobre o ensino, enquanto esta objetiva prescrever as competências e habilidades a se adquirir durante o ensino médio em cada uma das áreas do conhecimento.

Diante disso, há uma breve apresentação da etapa do ensino médio e explicação de como se orientar a partir dos códigos alfanuméricos. Esse preâmbulo demonstra o tom que acompanhará toda a área de Linguagens, isto é, enfoca bastante o projeto de vida, bem como as tecnologias digitais e a computação. A primeira área do conhecimento abordada pelo documento na etapa do ensino médio é Linguagens e suas Tecnologias. Nessa área, Língua Portuguesa será o último componente abordado. Entretanto, a Literatura é citada apenas

¹⁵ Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-noventa-e-cinco-por-cento-das-escolas-de-ensino-medio-tem-acesso-a-internet-mas- apenas-44-tem-laboratorio-de-ciencias/21206. Acesso em: 25 out. 2019.

uma vez e não em Língua Portuguesa, mas sim em Arte. Nesse primeiro espaço destinado à Língua Portuguesa não há citação explícita à Literatura ou ao literário, somente na seção exclusiva à Língua Portuguesa se fará essa referência, seção que existe porque a disciplina estará presente durante os três anos, precisando, com isso, de maior detalhamento. Em contrapartida, as menções às tecnologias digitais ou a gêneros que lhes estão associados são diversas ao longo dessas quase três páginas.

O texto da Base procura conciliar as novas tecnologias com o impresso e, desse modo, cria certas contradições. Ao declarar que as linguagens digitais tendem a multissemieses, o documento afirma a necessidade de se priorizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), descrevendo que

[...] muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiesótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição.

Assim, propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. [...]

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. (BRASIL, 2018a, p. 487).

Como as práticas digitais instauram o contato com essa multimodalidade da linguagem, elas precisam ser tomadas por prioridade no ensino. Ainda que no parágrafo seguinte essa prioridade a ser dada ao digital divida espaço com a centralidade da cultura impressa (escrita), o que parece realmente acontecer é um nítido privilégio do digital em detrimento do impresso. As multissemieses e a cultura digital

são reiteradamente elogiadas e reafirmadas tomadas positivamente como podemos observar neste excerto, bem como na nota de rodapé que o acompanha:

Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como post, tweet, meme, mashup, playlist comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, vlog, videominuto, political remix, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ser seguido, remidiar⁶¹, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transformam as próprias mídias e seus usos e potencializam novas possibilidades de construção de sentidos.

[...]

⁶¹ Remediação é o processo pelo qual um gênero ou enunciado migra de uma mídia a outra. Esse processo acelerou-se tanto na Web 2.0 que provocou um funcionamento transmídia, isto é, um processo em que artefatos culturais (e comerciais) passam sucessivamente através das diversas mídias, incentivando o consumo, de tal forma que um mesmo personagem famoso está em livros, no cinema, na TV, em chaveiros, camisetas, mochilas e até em garrafinhas de água mineral (BRASIL, 2018a, p. 487).

Os gêneros elencados — e não apenas nesse trecho, mas nos subsequentes — são majoritariamente digitais, o que demonstra o descompasso de um documento que postula a centralidade no impresso enquanto cita quase sempre gêneros digitais. Todo esse excesso é visto como positivo e não é problematizado. Ademais, a nota de rodapé coloca lado a lado artefatos culturais e comerciais, inclusive compreendendo estes como forma de cultura. Tais artefatos se proliferam entre as massas estimulam e produzem o consumo, e tudo

que o documento tem a dizer a respeito é o elogio ao modo como, nesse processo de circulação mercadológica, esses artefatos se vinculam a diferentes semioses.

Na sequência, o documento na “área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio prioriza cinco **campos de atuação social**” (BRASIL, 2018a, p. 488, grifo no original). Esses campos são: da vida pessoal; das práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; de atuação na vida pública; e artístico. Os campos de atuação social tanto valem para toda a área de Linguagens (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), quanto são reiterados na parte destinada especificamente à Língua Portuguesa — a distinção é que nesta especificamente o campo artístico é denominado artístico-literário. A nomenclatura de cada campo apresenta os modos pelos quais se tem de abordar as Linguagens durante o ensino médio. Por fim, são apresentadas as sete competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias (que valem para Língua Portuguesa também), bem como as habilidades que se vinculam a essas competências cujo objetivo é se desenvolver a partir de cada componente da área.

Dessas sete competências, a competência 6 parece ser a que mais se relaciona com a Literatura, mesmo porque quase todas as habilidades do campo artístico-literário, que abordaremos ao tratar especificamente da área de Língua Portuguesa, têm intuito desenvolver esta competência. A descrição relata que se deve

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018a, p. 496, grifo no original).

No entanto, a Literatura é citada explicitamente na competência 2, não como objeto específico, e sim um entre os muitos elementos necessários para se alcançar o objetivo proposto. Essa competência se centra na necessidade de

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as

práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.

[...]

Para desenvolver essa competência, os estudantes de Ensino Médio precisam analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos. Isso significa interpretar de modo contextualizado tanto produções artísticas (uma pintura como *Guernica*, um romance como *Macunaíma*, uma obra literária como *Terra sonâmbula*, uma peça musical para coro e orquestra como *Choros nº 10* ou uma canção como *O bêbado e a equilibrista*, um espetáculo de dança como *Gira* em suas relações com a música do Metá Metá etc.) quanto textos de outros campos (o remix político *George Bush/Imagine*, determinado projeto de lei, uma notícia acompanhada de artigos de opinião em algum veículo jornalístico, entre muitos outros exemplos) (BRASIL, 2018a, p. 492, grifo no original).

Na seção “Linguagens e suas tecnologias”, a Literatura não aparece explicitamente ou, quando aparece, como no excerto acima, é encadeada a uma lógica de meios e fins bem estabelecidos, isto é, para desenvolver uma competência muito específica. Desse modo, a literatura disputa com muitos outros textos, em especial com os novos gêneros multissemióticos digitais que são reafirmados em quase todas as competências, além de possuírem uma específica para si (competência 7).

Quando o documento aborda especificamente a Língua Portuguesa, vemos alguns impasses serem reafirmados, mesmo porque a estruturação se dá a partir dos mesmos cinco campos de atuação social e as competências a se desenvolver são as mesmas. A diferença é que as

habilidades desenvolvidas são direcionadas especificamente à Língua Portuguesa (não tão genéricas quanto às da área de Linguagens) e se tratará explicitamente da Literatura. Nosso enfoque é, então, analisar como a Literatura é vista pelo documento, quais relações se estabelece com ela, bem como apontar as eventuais incongruências do documento.

Como dito anteriormente, a organização se dá por meio dos cinco campos de atuação social (campo da vida pessoal; campo da atuação na vida pública; campo jornalístico-midiático; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa). A seção de Língua Portuguesa, todavia, inicia tecendo uma cisão entre “**práticas contemporâneas de linguagem**” e “**Literatura**” (BRASIL, 2018a, p. 498-499).

Do ponto de vista das **práticas contemporâneas de linguagem**, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor) [...] (BRASIL, 2018a, p. 498, grifo no original).

A linguagem contemporânea descrita é essa das mídias sociais digitais e do cotidiano seja aquele com o qual o aluno tenha contato direto (*Facebook, Twitter*, jornal digital, impresso ou televisionado etc.) ou aquele com o qual não tenha um contato direto tão visível, como leis e documentos oficiais (como exposto no campo de atuação pública). A BNCC prevê, entretanto, destaque à cultura digital, novamente reafirmando os multiletramentos, a hibridização tanto de gêneros como de papéis, vendo positivamente esse excesso de estímulos e de respostas que tais mídias exigem. Em contrapartida a essa linguagem contemporânea, o documento descreve que

[e]m 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 HQs⁶², 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, 2018a, p. 499, grifo no original).

É importante não nos iludirmos com palavras como “centro do trabalho” e “nuclear”, pois este momento trata especificamente da relação com a Literatura. Assim, se nas práticas de linguagem contemporânea o centro é a cultura digital, no trabalho com a Literatura, a leitura do texto literário é nuclear, mas não única atividade, dividindo espaço com outros gêneros substitutivos. A própria nota de rodapé presente nesse excerto demonstra como o texto literário passa, mesmo dentro da especificidade do literário, a dividir espaço com outras modalidades, ao expor que “[é] possível e **desejável** que se trabalhe com HQs, filmes, animações, entre outras produções, baseadas em obras literárias, incluindo análises sobre seus processos de produção e recepção. O que deve ser evitado é a simples substituição dos textos literários por essas produções” (BRASIL, 2018a, p. 499, grifo nosso). Por fim, se as passagens anteriores apresentam a leitura literária como nuclear ao trabalho com a literatura (o que é de certo modo um truísmo ainda que necessário de ser lembrado), ao virar a página, deparamo-nos com uma lista extensa de objetos que disputam espaço com o literário na BNCC. Não farto com todos os gêneros e mídias citados, o texto acresce ainda um “etc.” ampliando *ad infinitum* as possibilidades. Ao retratar as progressões de aprendizado, um dos parágrafos menciona a ampliação de repertório que deve considerar

[...] a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc. (BRASIL, 2018a, p. 500).

A disputa entre a cultura digital e a literatura que se manifesta nesse fragmento se desdobra por todo o documento quando a literatura é

citada. Todavia, destacamos que as práticas de linguagem contemporâneas, especialmente em sua expressão digital, vencem a disputa, haja vista que perpassam os cinco campos de atuação social. A Literatura, por sua vez, se restringe ao campo artístico-literário. Se outrora esta teve espaço privilegiado no ensino de Língua, a BNCC delega apenas a quinta parte ($1/5$) a tal atividade, na verdade, mesmo essa parcela que se lhe dedica é dividida ainda com outras atividades e gêneros.

Cabe, portanto, saltarmos a análise para o campo artístico-literário, pois que a Literatura é abordada apenas nesse ponto do texto. Essa abordagem se divide em dois momentos. O primeiro são três pequenos parágrafos que delineiam o que representa esse campo; o segundo momento diz respeito às quatro últimas páginas da seção de Língua Portuguesa, quando são descritas as habilidades a se desenvolver com vistas às competências específicas da área de “Linguagens e suas tecnologias”. Esse primeiro texto de apresentação mantém as contradições que já destacamos: por um lado, enfatiza o destaque que os clássicos da literatura e das produções artísticas devem ter no ensino médio, por outro lado, apresenta diversos gêneros e mídias que não dizem respeito diretamente ao literário, dispersando, assim, esse destaque aos clássicos. Para o documento,

No campo artístico-literário, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics* etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (BRASIL, 2018a, p. 503).

Além da contradição a que nos referimos, o texto é inconsistente no uso de alguns termos como “desenvolvimento da fruição”. Esta seria mero divertimento, o prazer no sentido comum com o qual estamos habituados, ou tange à categoria estética específica das artes e da literatura, ou ainda ao conceito barthesiano de fruição? Na ausência de um desenvolvimento específico do termo, que aparece também em outros excertos, inferimos a partir do próprio documento que se trata muito mais de uma ideia de prazer, divertimento num sentido comum. Isso porque, em outro momento do texto, há a descrição de que, a partir do campo artístico-literário, os estudantes devem “[...] ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si [...]” (BRASIL, 2018a, p. 523), ou seja, a ampliação de repertório se dá no intuito de criar uma espécie de *self service* literário no qual as obras estão a serviço do próprio sujeito que escolhe o que lhe for significativo. Mas significativo para quê? Provavelmente, para um uso pragmático seja para o vestibular, seja para lhe divertir e emocionar.

Fruição — no sentido de divertimento banal — e emoção — tomada como sentimentalismo — parecem elementos recorrentes no que se denomina indústria cultural. Uma espécie de afetação emocional que reafirma um *eu* ausente de subjetividade. Essa é a prática da BNCC com o literário conforme descrito. A reafirmação disso aparece no último parágrafo sobre o campo artístico-literário quando a literatura é associada à função de trabalhar com sentimentos e emoções. Para a Base,

[o] que está em questão nesse tipo de escrita não é informar, ensinar ou simplesmente comunicar. O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e ideias que não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados) (BRASIL, 2018a, p. 504).

Pensamos que a Literatura não informa, ou ensina ou comunica, ao menos não no sentido usual de como essas palavras aparecem na Base, mas, nem por isso, ela simplesmente se afilia à ideia de algo majoritariamente emocional, sentimental, pelo contrário, para linguagem atingir esse grau de incomunicabilidade comunicativa é necessário uso de sofisticados recursos linguísticos e de pensamento que, por isso mesmo, congregam em si um conhecimento mais integral, pois não separa, para usar termos nietzschianos, o apolíneo do dionísíaco (NIETZSCHE, 2013), como costuma fazer a razão instrumentalizada, da ordem, de meios e fins bem estabelecidos, expressada pela BNCC. Diante disso, se a Literatura na Base se vincula ao trabalho mais voltado ao emocional — afastado de certa noção de razão — e não tem esse intuito comunicativo, ainda que lhe seja destinado algum espaço no documento, ela aparece de modo marginalizado, visto que desde os PCNEM, o trabalho de Língua Portuguesa tem foco na esfera comunicativa da linguagem, e no primeiro capítulo deste trabalho demonstramos como os conteúdos estão a serviço de competências e habilidades. Na dificuldade de adequar o literário a essa lógica, extraem-se dele alguns elementos cuja função possa ser domesticada ao desenvolvimento de competências e habilidades. Em suma, a literatura não tem espaço para si, destina-se a ela o mínimo necessário, talvez porque ainda seja possível fazer-lhe uso para o vestibular.

Outra questão acerca da citação acima é o modo como é prescrita uma leitura moralizante dos textos literários. Ver a Literatura como meio de se propiciar empatia, solidariedade, sentimento e emoção é dotá-la de caráter moral, com risco de com isso reduzir sua face estética (a própria ideia de associar o trabalho com o literário a temas, como descrevemos ser recorrente nos PCN+, pode também assumir essa esfera moralizante) e, portanto, eliminar obras simplesmente ou domesticá-las. Esse regime de leitura, no entanto, não é raro, inclusive, gerou casos conhecidos no Brasil de textos censurados. Para citarmos um caso que ocorreu no estado de Santa Catarina, temos o livro *Aventuras provisórias*, de Cristóvão Tezza, que foi recolhido das bibliotecas escolares após certa polêmica. À época, Antônio Pazeto, diretor de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação, atestou o valor literário da obra, mas disse retirá-la das escolas para “não criar um choque ou ferir os princípios éticos, morais e religiosos das famílias” (PAZETO *apud* NSC, 2009, p. 1). Essa polêmica foi gerada mesmo em se tratando de um livro premiado (prêmio Petrobrás de Literatura) e destinado ao Ensino Médio. Nesse sentido, é visível um elemento cuja discussão é aprofundada ao final deste capítulo a partir de Jacques

Rancière (1996; 2009a; 2009b; 2012), isto é, os diferentes regimes de interpretação da Literatura (arte).

Desse último parágrafo sobre o campo artístico-literário, podemos ainda destacar o fato de o texto literário apresentar-se distanciado de uma ideia de conhecimento (separação de Apolo e Dioniso¹⁶). O ordenamento proposto pelo documento transparece essa mensagem. Enquanto o campo artístico-literário se encerra, o campo subsequente é o “das práticas de estudo e pesquisa”. O documento delinea uma divisão entre Emoção = Literatura e Estudo/Pesquisa = Razão. A própria Língua Portuguesa é em certa medida descartada da esfera do estudo e pesquisa; neste campo, ela se torna mero meio para se atingir fins, ou seja, o modo como se tem contato com os conhecimentos produzidos nas outras áreas. Segundo a BNCC,

O campo das práticas de estudo e pesquisa
mantém destaque para os gêneros e as habilidades
envolvidos na leitura/escuta e produção de textos

¹⁶ Em *O nascimento da tragédia*, Nietzsche (2013) realiza uma leitura da tragédia grega como modo de pensar e viver grego que conciliava duas forças em tensão: a apolínea e a dionisíaca. A primeira diz respeito à ordem, ao belo, ao comedido, já a segunda ao caótico, ao trágico, ao exuberante. Na tragédia grega, essas forças tensas se encontravam conciliadas, ainda que mantivessem seu caráter de tensão, exerciam uma complementaridade. Entretanto, o pensamento grego a partir de Sócrates instaura uma metafísica que divide a vida em polos opostos, não conciliados, e privilegia um desses polos em detrimento do outro. Vida e morte, por exemplo, para Nietzsche, estão unidas; criar é destruir, destruir é criar, a vida é bela (apolíneo), mas também é trágica (dionisíaca) desde seu início isso fica marcado: a vida surge em meio às dores do parto. Esse caráter destrutivo, trágico, caótico, exuberante da vida, que era visível na tragédia grega, se perde pela afirmação somente do ordeiro, belo e comedido apolíneo. A vida é, então, negada ao se negar sua face dionisíaca; as forças contingentes e criativas são subtraídas do horizonte do possível. Diante disso, vemos a BNCC como a dupla cisão dessas duas forças e a negação da esfera dionisíaca, pois primeiro separa a Razão e a Emoção, aquela está no âmbito das ciências, esta no das artes; posteriormente nega em ambas o caráter dionisíaco em prol de uma afirmação da ordem, do *establishment*, de um fim determinado previamente, realiza, portanto, a negação da vida ao negar toda sua potência. A partir dessa relação com Nietzsche, poderíamos dizer que a Literatura teria um papel duplo: negativo e afirmativo. Negativo por negar a negação da vida feita pelo pensamento metafísico ocidental, ratificado pela BNCC, e afirmativo porque, ao realizar essa negação, se transforma em afirmação da vida em toda sua força contingencial.

de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo. Ganham realce também as habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa: estabelecimento de recorte da questão ou problema; seleção de informações; estabelecimento das condições de coleta de dados para a realização de levantamentos; realização de pesquisas de diferentes tipos; tratamento de dados e informações; e formas de uso e socialização dos resultados e análises (BRASIL, 2018a, p. 504, grifo no original).

Essas práticas de estudo e pesquisa demonstram uma visão específica e bem determinada de cada um desses termos. Primeiramente, a referência a textos de diferentes áreas do conhecimento corrobora com certa perspectiva de que a pesquisa e o estudo se apresentam como estudos estatísticos, metodológicos, empíricos, afastando-se de uma ideia de estudo teórico, ou filosófico, a própria Língua Portuguesa se transforma em mero meio de comunicação do conhecimento, não um conhecimento em si. Além disso, analisar e refletir se tornam procedimentos de coleta de dados, seleção de informações, recorte de problema etc. Não se ignora a importância de se discutir modos de pesquisa, confiabilidade da fonte de dados e outros elementos afins, mas o modo como se determina certa cisão entre uma Literatura da empatia, da solidariedade e a pesquisa/estudo como leitura de textos de outras áreas do conhecimento, recorte e seleção determinam esse modo pragmático da Base que mina tanto as possibilidades da Literatura quanto as da ciência (haja vista que estudo e pesquisa parecem nesses termos se restringir às ciências em especial às empiristas e exatas).

Por fim, no momento do documento destinado à descrição das habilidades artístico-literárias a serem desenvolvidas no ensino médio, a Literatura continua dividindo espaço com outros gêneros. Não fosse o suficiente o documento contar com apenas quinta parte destinada ao literário, dividindo espaço com outros gêneros textuais e mídias digitais, este campo prevê a produção de escrita literária “ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas” (BRASIL, 2018a, p. 503). Em consonância com essa noção, a última habilidade descrita no documento é a de

(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, *fanfics*, *fanclipes* etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário (BRASIL, 2018a, p. 526).

Assim, a escrita literária e as produções artísticas diversas crescem-se a todas as demais demandas. Não que não se possa exercitar a escrita literária. Entretanto, o documento tem caráter normativo, isto é, aquilo que expõe como habilidade a ser desenvolvida deve ser cumprido pelas escolas. A questão que surge é como lidar com toda essa quantidade de obrigatoriedades e complementá-las ainda com aquilo que é local ou significativo para a realidade escolar como descreve a BNCC, ou seja, como abordar aquilo que estaria além do documento. A Base demonstra a impossibilidade de aprofundamento e trabalho significativo por conta desse excesso. Por um lado, refere-se à leitura literária como nuclear no trabalho com a literatura, por outro lado, parece não haver tempo hábil para a realização de tal leitura, bem como um maior destaque à cultura digital e aos gêneros multissemióticos durante todo o texto. A Literatura tem seu espaço curricular drasticamente reduzido na BNCC seja pela ode ao digital, ao multissemiótico, às práticas contemporâneas, seja por relacioná-la unicamente ao campo das emoções e sentimentos em detrimento do verdadeiro conhecimento: o científico (no sentido pragmático da ciência), ou ainda por essa dificuldade de dotá-la de uma finalidade bem estabelecida e estável. Desse modo, essa precariedade do literário parece apontar sua potência.

3 LITERATURA E DESENTENDIMENTO: DA POLÍTICA POLICIAL À ESTÉTICA POLÍTICA

“Assim, cada um a seu modo, os amigos tocam a vida, com e sem reflexão; tudo parece seguir o rumo natural, da mesma maneira que, como ocorre nas situações excepcionais, quando tudo está em risco, continuamos a viver, como se nada nos ameaçasse.”

*(As afinidades eletivas,
Johann Wolfgang von Goethe)*

Antes de nos determos nessa potência da Literatura, destacamos algumas descontinuidades desse percurso dos PCNEM à BNCC, bem como certo fio conciliatório entre os documentos. Observamos, nos documentos oficiais, momentos em que a Literatura tem seu espaço reduzido, mais especialmente nos PCNEM e na BNCC. Já os PCN+ e, sobretudo, as OCEM tentam reaver um espaço para a Literatura. Esta possui seção específica para abordá-la nas *Orientações*. Se há, por um lado, entre os documentos descompasso sobre o espaço para a Literatura no ensino médio e sobre os modos de se lhe relacionar (como linguagem, como ferramenta para humanização, a partir de temas, por meio da história da literatura etc.), por outro lado, existe, dos PCNEM à BNCC, uma aparente crença no progresso, uma afirmação do caminho de progresso, cujo desenvolvimento das tecnologias digitais baliza o percurso determinando o amanhã. Os PCNEM privilegiam já nos nomes das áreas de conhecimento a palavra tecnologia, bem como iniciam esse apelo ao multissemiótico, ao interdisciplinar e ao tecnológico. Os PCN+ aprofundam a relação com as competências e habilidades. As OCEM veem explicitamente a LDBEN/1996 como um grande avanço, comparando-a à LDB/1971; para fazer esse elogio, apagam de sua análise alguns incisivos. A BNCC, por fim, se apropria da lógica de meios e fins, transforma tudo em habilidades e competências, assim como prioriza as tecnologias digitais e o pragmatismo da adequação do sujeito a um mercado posto a priori, mas que paradoxalmente se modifica a todo instante sem, contudo, provocar uma mudança efetiva. Procuramos ponderar, neste capítulo, o trabalho com o texto literário expresso pela Base por meio de reflexões que partem dos pensamentos de Walter Benjamin e Jacques Rancière, demonstrando os impasses emergentes do

documento e as potencialidades do literário que acabam ali sendo minadas.

A educação, que foi considerada um processo formativo do sujeito com vistas à sua emancipação, inserção e transformação do mundo, não tem mais esse intuito. A autonomia do sujeito se desfaz por meio da heteronomia à tecnologia e ao mercado. A formação não mais visa à provocação de uma transformação, mas à adequação à parte que lhe cabe nesse mundo cada vez mais volátil e instável, contentando-se caso ainda lhe sobre alguma parte nesta sociedade da competitividade, onde se compete contra os homens e contra as máquinas. Os documentos fazem crer que a educação nada com a correnteza, Walter Benjamin, em suas famosas teses “Sobre o conceito de história”, alerta sobre o perigo de quando se crê estar a favor da correnteza, em especial na tese XI. Nessa tese, Benjamin descreve como a ideia progresso pode estar conciliada com o fascismo e como o desenvolvimento tecnológico e científico não se demonstra bom em si mesmo. Para Benjamin (2005, p. 100), “esse conceito [conceito vulgar de trabalho, mas podemos pensar hoje em conceito vulgar de educação] só quer se aperceber dos progressos da dominação da natureza, mas não dos retrocessos da sociedade. Ele já mostra os traços tecnocráticos que serão encontrados, mais tarde, no fascismo”. O desenvolvimento tecnológico que não é acompanhado de um desenvolvimento social se transforma em barbárie, como escreveu Benjamin e a história já nos mostrou.

As causas da barbárie não são apenas o retrocesso e a ignorância, a realização da barbárie pode ocorrer também em nome do progresso e da razão. Esta, quando formalizada (HORKHEIMER, 2015) ou instrumentalizada (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), perde sua razoabilidade e capacidade de autorreflexão, enfoca os fins desconsiderando os meios intoleráveis. Susan Buck-Morss (1977, p. 187), ao comentar o livro escrito por Adorno e Horkheimer, descreve que “[o] tema da *Dialektik der Aufklärung* [*Dialética do esclarecimento*] era uma crítica ao ‘progresso’ da razão, que, fracassando em uma revolução na estrutura socioeconômica, começou a duplicar as características dessa estrutura e voltou a cair no mito”¹⁷. Essa crítica — à razão instrumental que se torna, então, mitológica — cabe ao modo de operação da BNCC, pois, por não se preocupar com uma ideia de formação substantiva, absorve em si as estruturas do mercado com suas

¹⁷ “The theme of *Dialektik der Aufklärung* was a criticism of “progress” in reason, which, failing a revolution in the socioeconomic structure, began to duplicate the characteristics of that structure and fell back into myth”.

nomenclaturas, códigos e práticas, tornando-se conformação. Diante da crença no progresso e da instauração de uma racionalidade fraturada, a BNCC se utiliza da literatura para confirmar o presente, para isso acomoda-a em meio a uma multiplicidade de mídias, gêneros e estímulos dentre os quais ela é apenas mais um.

Walter Benjamin, como outros membros da Escola de Frankfurt, em alguns de seus textos tangencia e em outros ataca frontalmente esse tema do progresso e da razão que coadunam com a barbárie, bem como esfacelam a possibilidade de vida autêntica. Além do ensaio citado no capítulo anterior, “A vida dos estudantes”, em que denuncia a vida estudantil como esse processo de adequação do espírito ao mercado, Benjamin defendia um ensino que priorizasse uma formação cultural (*Bildung*) significativa, não mera adequação ao progresso linear da história, tampouco uma apropriação neutra da cultura (*kultur*). Nesse sentido, Benjamin abre o ensaio intitulado “História literária e ciência da literatura” denunciando que “[s]empre que a história literária [...] se encontra numa fase de crise, essa crise não é mais do que um sintoma parcial de uma outra, muito mais ampla” (BENJAMIN, 2018b, p. 131). Essa crise mais ampla comentada por Walter Benjamin é a crise cultural e de formação intelectual, cuja palavra alemã que expressa esse duplo sentido no original é *Bildung*. Tal crise tem como causa e consequência a razão formalizada, uma reafirmação do tempo presente, bem como a propagação de um discurso homogêneo e acrítico de autenticação da ideologia dominante no período. Benjamin, nesse curto ensaio, analisa como algumas leituras da história literária se transmutaram coadunando com o tempo do qual emergiram. Assim, para o autor, “a história literária não é apenas uma disciplina, representa antes, na sua evolução, um momento da história geral” (BENJAMIN, 2018b, p. 131). Ao observar os passos trilhados por essa “disciplina” em meio à crise da *Bildung*, ele observa que “[é] espantoso ver como [...] a ciência acadêmica se adapta a tudo, como vai na onda” (BENJAMIN, 2018b, p. 137). Esse espanto com a academia é o espanto com um mundo onde a formação se transforma em mera adequação à cultura (*kultur*), ao mundo enquanto tal, ao acolhimento das modas no âmbito da educação, logo, há o esvaziamento de um pensamento substantivo, a impossibilidade de formação (*bildung*) que impossibilita uma vida autêntica.

Portanto, para o autor, “há uma relação direta entre a crise da cultura¹⁸ e o fato de a história literária ter perdido completamente de

¹⁸ Ter em mente que a palavra original utilizada por Benjamin é “*Krise der Bildung*” de difícil tradução para o português representando tanto a crise da

vista a sua missão mais importante [...] que é de ordem didática” (BENJAMIN, 2018b, p. 136). É preciso compreender que essa questão didática diz respeito à ideia de um ensino pela literatura, mas não instrumentalizado. Entretanto, por conta de uma crise ampla de um projeto formativo, acaba-se por ter a própria literatura instrumentalizada pela ciência acadêmica, autenticando o presente, ao mesmo tempo que a literatura perde espaço no âmbito de constituição formativa, isto é, em vez de a Literatura ser o “*organon* da História” ela passa a ser material “da História” (BENJAMIN, 2018b, p. 138). De igual modo, na BNCC, com uma crise de um conceito forte de educação, como demonstramos no primeiro capítulo, tem-se a própria crise da literatura no processo educacional, cujas práticas ocorrem de modo engessado autenticando as tecnologias digitais que dominam o tempo presente. O texto de Benjamin se torna fulcral uma vez mais em nosso tempo, pois, como descreveu Lima (2016, p. 55), esse ensaio tem como cerne o “[...] desdobramento de uma ideia de educação pela literatura”. Vale ressaltar que Benjamin não se abstém do caráter múltiplo da literatura, bem como de qualquer monumento cultural, afinal, para ele, “[n]ão há documento de cultura que não seja também documento de barbárie” (BENJAMIN, 2016b, p. 13). Diante disso, educar pela Literatura não é simplesmente tomá-la aprioristicamente como um bem neutro, é, antes disso, ler o que ainda não foi lido nessas obras, ou ler a contrapelo; sem implicar numa predeterminação da leitura, e sim tomando-a como indeterminação. Um exemplo disso é a leitura que Benjamin faz do Drama Barroco, contrariando a tradição de sua época e a determinação dos sentidos impostos às obras desse período, mesmo que isso não implique uma indeterminação absoluta, pois há balizas que os textos nos colocam.

Em seu *A origem do drama trágico alemão*¹⁹, Walter Benjamin realiza essa leitura que foge às convenções. É importante perceber que essa fuga não ocorre por se tratar de algo absolutamente novo, mas por, a partir de algo que estava na ordem do dia no discurso acadêmico, realizar sua leitura de modo contrário a muitos de seus contemporâneos. “Desse modo, em sua valorização do Barroco, Benjamin estava

cultura, quanto a crise da formação intelectual. Para uma discussão mais aprofundada sobre o termo e sua crise, indicamos a dissertação de Geisiane Gregório Verdieri (2019), “**Literatura à deriva:** a crise da *bildung* e a instrumentalização literária nos processos formativos”. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/7007/1/Geisiane%20Greg%20c3%b3rio%20Verdieri.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2019

¹⁹ Ou na tradução de Rouanet, *A origem do drama barroco alemão*.

inteiramente sintonizado com a nova sensibilidade, e em seu interesse pela literatura dramática alemã do século XVII não estava sendo de modo algum pioneiro” (ROUANET, 1984, p. 26-27). O que se pode tratar como novo, na leitura que Benjamin faz, é o modo como ele procura se desvencilhar de uma leitura moral da tragédia e do drama trágico (barroco), “[...] buscando sempre um olhar mais voltado ao estético [...]” (BARCELOS, 2017, p. 191). Segundo Barcelos (2017), a leitura realizada por Benjamin contraria uma tradição hegeliana e acadêmica de análise das tragédias e do drama trágico que se pautava na moral. Para Benjamin (2016a, p. 106-107),

[a] arte não pode, de fato, permitir de forma alguma que alguém a promova, nas suas obras, a tribunal de consciência, dando mais atenção ao assunto representado do que à representação. O conteúdo de verdade dessa totalidade, que não se encontra nunca na doutrina abstrata, e muito menos na moral, mas apenas no desdobramento crítico e comentado da própria obra, só de uma forma altamente mediatizada pode incluir prescrições da ordem moral.

Diante disso, forma e conteúdo estão imbricados, pois o conteúdo se manifesta na forma e esta revela o conteúdo²⁰. Assim, o assunto nunca emerge separado da forma que o representa, a reflexão ou o assunto moral deve emergir do próprio contato com a obra, e não lhe ser imposto de fora, isto é, a questão moral pode surgir posterior ao contato com a obra, mas nunca deve ser o modo de se lhe adentrar. As “prescrições de ordem moral” surgem somente mediadas por um “desdobramento crítico e comentado”, quer dizer como uma das facetas da obra que pode, ou não, se apresentar após o contato. Esse argumento pode ser aproximado ao de Durão. Ao analisar a obra de Wallace Stevens, ele comenta que “as obras de arte fortes resistem à pressão de realidade no mesmo movimento pelo qual parecem acolhê-la plenamente” (DURÃO, 2012, p. 95). De igual modo, para Benjamin, as obras de arte parecem resistir a esse discurso moral apriorístico, ao

²⁰ Ainda que Benjamin critique esses termos (forma e conteúdo) como chavões que esterilizam a discussão por “[...] abordar a temática literária de forma não dialética” (BENJAMIN, 2017c, p. 84), utilizamos essa nomenclatura para, inclusive, deixar claro como para Benjamin esses dois elementos são indissociáveis e atuam reciprocamente.

mesmo tempo que há a possibilidade desse desdobramento moral após o confronto com a obra. Em suma, “a preocupação de Benjamin e de seu *Origem do drama trágico alemão* [é]: repensar as relações entre a tragédia e o drama trágico, fugindo do lugar comum empreendido pela filosofia até aquele momento, oferecendo aos estudiosos do tema outro prisma de leitura da questão, ampliando a problemática” (BARCELOS, 2017, p. 193).

Nessa análise, a *alegoria* está entre os elementos destacados por Benjamin no *Drama Barroco*, figura interessante para pensar, talvez, não somente o drama trágico, mas até mesmo a literatura e as artes. É importante observar que esse texto desenvolve pontos de sua filosofia da linguagem, cujo ensaio de 1916, “Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem”, já prenunciava o modo totalmente singular da abordagem benjaminiana. Nesse texto, ele se utiliza da história bíblica do livro de *Gênesis* para abordar a linguagem,

[m]as Benjamin faz uma leitura profana do *Gênesis* [...] Semelhante a tantos outros textos que ainda escreveria, o jovem Benjamin coloca-se nesse momento num *limiar*, num lugar de *passagem*. No caso, entre um enfoque de caráter mais científico, quando delimita o uso profano que faz do *Gênesis*, e um de caráter mais místico, ou mais propriamente aberto à magia. [...] Ele permanece, de fato, nesse espaço *indecidível* entre o sagrado e o profano (CRUZ, 2015, p. 65, grifo no original).

Benjamin tece considerações sobre a linguagem antes e após a queda do homem do paraíso, essa linguagem que emerge do pecado original é a linguagem como meio, como mero signo comunicacional. Assim, “[...] o homem, pela queda, abandonou a imediatidade na comunicação do concreto, isto é, o nome, e caiu no abismo do caráter mediado de toda comunicação, da palavra como meio, da palavra vã, no abismo da tagarelice” (BENJAMIN, 2013a, p. 69). A linguagem se desgasta; então, pouco faltava para se chegar à confusão das línguas, *Babel*. “Partindo dessas considerações, podemos entender por que Benjamin valoriza tanto a experiência de Baudelaire, Proust, Kafka, Breton, Brecht e a de outros artistas preocupados em libertar as palavras do desgaste provocado pelo utilitarismo da linguagem comunicadora de conteúdos” (D’ANGELO, 2006, p. 12).

É a partir dessa duplicidade que a alegoria se potencializa, pelo caráter profano e místico. Profano porque, como linguagem pós-queda, caracteriza-se por uma significação outra, a não-identidade, a tagarelice, “[...] porque a linguagem sempre diz outra coisa (*allo-agorein*) que aquilo que visava” (GAGNEBIN, 2013, p. 38); ao mesmo tempo místico, pois a alegoria barroca não carrega em si o mero desejo comunicacional, a linguagem não é mero meio, mas ela mesma conteúdo por expor-se ao risco de em seu jogo “[...] trair-se a si mesma e de não conseguir comunicar mais nada, fora sua própria ruína” (GAGNEBIN, 2013, p. 38). Desse modo, “[c]ada personagem, cada coisa, cada relação pode significar qualquer outra coisa” (BENJAMIN, 2016a, p. 186) na linguagem alegórica. Esse qualquer outra coisa é limitado pela própria linguagem, mas o que está em jogo na alegoria é o sentido meramente comunicacional da linguagem. A ideia, o conceito, o místico e o jogo linguístico se materializam na linguagem alegórica cuja potência emerge dessa instabilidade, isto é, da carência da linguagem comunicacional pós-queda surge o excesso alegórico, um excesso que emerge denunciando também a falta; como um monumento construído a partir de ruínas.

Aliás, essa é uma ideia cara à teorização de Benjamin. Para ele, “[a] fisionomia alegórica da história natural, que o drama trágico coloca em cena, está realmente presente sob a forma de ruína” (BENJAMIN, 2016a, p. 189). Esta não é apenas representada como destroços do passado, mas visível nos monumentos do presente. Conforme Gagnebin (2013, p. 50), “[...] as ruínas do passado correspondem às de hoje; a morte não habita só os palácios de ontem, mas já corrói os edifícios que estamos erguendo”. “É porque o antigo nos aparece como *ruína* que o moderno, igualmente fadado a uma destruição próxima, se parece tanto com ele” (GAGNEBIN, 2013, p. 49-50). Desse modo, Benjamin trabalha tanto com uma concepção de linguagem alegórica ruinológica, quanto com uma concepção de história calcada sobre ruínas; os destroços se acumulam ante o anjo da história, as camadas desses destroços estão embaralhadas, isto é, “não estão empilhadas em ordem” e a “força disruptiva do presente pressiona o passado, espalhando seus pedaços por lugares inesperados” (BUCK-MORSS, 2018, p. 5). A concepção de história benjaminiana desde a *Origem do drama trágico alemão* não é linear. Para Benjamin (2016a, p. 189), “[...] a história não se revela como processo de uma vida eterna, mas antes como progredir de um inevitável declínio”, isso antecipa seu comentário acerca de Marx quando escreve que “Marx diz que as revoluções são a locomotiva da história universal. Mas talvez as coisas se passem de maneira diferente.

Talvez as revoluções sejam o gesto de acionar o travão de emergência por parte do gênero humano que viaja nesse comboio” (BENJAMIN, 2016b, p. 177-178), ou seja, esse trem chamado história não transita em direção a um futuro majestoso, e sim à catástrofe, ao declínio ou à ruína.

Ora, “[a]s alegorias são, no reino dos pensamentos, o que as ruínas são no reino das coisas” (BENJAMIN, 2016a, p. 189). O que demonstra a outra faceta da ruína, a linguística, pois

[...] é esta [a ruína, o fragmento] a mais nobre matéria de criação barroca. O que é comum às obras desse período é acumular incessantemente fragmentos, sem um objetivo preciso, e, na expectativa de um milagre, tomar os estereótipos por uma potenciação da criatividade. Os literatos do Barroco devem ter entendido assim, como um milagre, a obra de arte. E se esta lhes acenava, por outro lado, como o resultado calculável de uma acumulação, as duas perspectivas são tão conciliáveis como, na consciência de um alquimista, a ‘obra’ prodigiosa com as sutis receitas da teoria (BENJAMIN, 2016a, p. 190).

O artista barroco, portanto, conciliava o acúmulo quase que desprezioso desses cacos para miraculosamente formar sua obra, ao mesmo tempo que o resultado era reflexo não apenas do mero acaso, como também de uma profunda reflexão. Benjamin o compara ao alquimista, cujo produto final parece fruto de um milagre e do acaso, mas que por trás reside muita pesquisa, teoria e experimentação, aliada ao acaso. Gagnebin (2013, p. 46), ao tratar da linguagem alegórica, descreve que “somente esses destroços, esses fragmentos dispersos de uma totalidade, reconhecida como sendo enganosa, deixam entrever o esboço de uma outra realidade, redimida”. Ela ainda afirma que “[a] interpretação alegórica, essa produção abundante de sentido, a partir da ausência de um sentido último, expõe as ruínas de um edifício do qual não sabemos se existiu, um dia, inteiro” (GAGNEBIN, 2013, p. 46). Isso aponta para

[a] predileção barroca pela matéria fragmentada, partida, decomposta, em suma, por tudo o que mostra a morte em obra, “este eterno depercimento” que é a inscrição da morte até na florescente natureza, esta predileção específica

cumpre, com uma sombria jubilação, uma das tarefas reservadas por Benjamin à análise crítica: isto é, reconhecer a ação corrosiva da história e do tempo cujo efeito consiste em que as mais belas obras envelhecem e se nos tornam alheias (distância que motivou, lembremo-nos disso, a necessidade de uma leitura alegórica dos textos antigos) (GAGNEBIN, 2013, p. 44).

Diante disso, a alegoria barroca aponta tanto para uma estética, quanto para uma outra relação com a história. Enquanto linguagem, a alegoria congrega a faceta profana e mística que Benjamin descreve em seu texto de juventude “Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem”. Atinente à história, a alegoria aponta para a ruína, os destroços, a morte e o perecível, bem como para a possibilidade de redenção dessa história catastrófica. A partir disso, emergem como potência a melancolia e a figura do saturnino, desse que afastado consegue visualizar melhor, desse que por causa da melancolia de enxergar os destroços consegue pensar outro futuro para além da linearidade da história, do novo como sempre o mesmo. Afinal, para o autor, “[a] alegoria instala-se de forma mais estável nos momentos em que o efêmero e o eterno mais se aproximam” (BENJAMIN, 2016a, p. 242). Portanto, as facetas vistas como opostas estão em tensão, mas não afastadas no pensamento benjaminiano, como monumento e ruína, melancolia e ação, rigor e acaso, essencial e acessório, sobretudo vida e morte. Uma não sucede a outra, e sim convivem, conflitam, digladiam-se. A linguagem alegórica, poderíamos dizer a literária, é a que expressa essa tensão que cotidianamente se tenta apagar, é a que faz “explodir o *continuum* da história” tanto auxiliando a espalhar seus estilhaços, quanto auxiliando a reconfigurá-los de maneira que possamos nos relacionar de outro modo com o tempo.

Esse complexo pensamento de Benjamin é interessante para pensarmos as relações estabelecidas pelos documentos oficiais com a literatura, pois toda abordagem realizada por esse autor parece contrariar os modos de operação da BNCC. Além disso, olhar para a teorização de Walter Benjamin é uma vez mais compreender que os problemas enfrentados hoje têm um longo desenvolvimento nessa marcha da história. Não por acaso, em 1931, ele escreveu seu ensaio sobre as preocupações acerca do ensino de literatura e do desprestígio pelo qual ela vinha passando. Desprestígio que se agravou com o passar dos anos e culmina, no caso do Brasil, nos documentos atuais que regulam nossa

educação. Essa relação com a linguagem e com história trazida pelo autor, bem como a posição privilegiada que tem a literatura na construção do seu pensamento, aponta pistas para pensarmos outra relação com o conhecimento, com a linguagem, com a história e com as artes, diferente da postulada, por exemplo, pela BNCC.

Benjamin descreve um fenômeno interessante cujo reflexo se faz presente de maneira mais nefasta em nosso tempo. Segundo ele,

[...] o modo como as obras do século são introduzidas: dedicatórias, prefácios e posfácios, autógrafos e alógrafos, pareceres, reverências perante grandes mestres, tudo isto faz regra e acompanha, como pesada moldura, as obras maiores e completas. Era raro o olhar capaz de se satisfazer com o próprio objeto (BENJAMIN, 2016a, p. 193).

A leitura, portanto, já não é a leitura da obra, do objeto, mas das interpretações impostas sobre ela. A crítica, nesses termos, mortifica as obras, limitando-as, apagando nelas sua potência. Benjamin demonstra, com o drama trágico alemão, como o que chegou aos leitores de seu tempo foi muito mais as determinações, a crítica, do que as obras em si, isto é, o que prevaleceu foi um saber imposto às obras que são mortificadas a partir dessa imposição. É certo que Benjamin não elimina o papel importante da crítica. Afinal, ele mesmo era um crítico literário. No entanto, a crítica deve estar a serviço da obra, não o contrário; deve auxiliar a manter **a obra viva**, não lhe predeterminar os sentidos. Se como analisa Gagnebin (1987), a concepção benjaminiana de história é uma concepção aberta, a crítica em Benjamin deve realizar esse exercício de abertura da obra, manutenção da potência dessa, e não circunscrevê-la em um sentido último posto a priori.

A BNCC realiza um movimento radicalmente oposto ao trazido pelo pensamento benjaminiano. Primeiramente, engendra o trabalho com a literatura numa lógica de meios e fins, posteriormente utiliza a literatura tão somente para reafirmar o presente e as tecnologias digitais, isto é, ler para produzir um vlog, uma resenha em vídeo, para twittar, comentar, curtir, compartilhar. Apesar de isso pôr os textos literários em circulação, o que pareceria dar-lhes vida, na verdade os mata, pois os coloca sob a lógica do mundo atual, como mercadoria circulando, quando uma das potências da literatura é sua possibilidade de crítica a essa relação superficial e abstrata com os objetos enquanto meras

mercadorias. Sobretudo, a circulação da literatura como um bem cultural, ou como mero monumento, parece fazê-la sucumbir cada vez mais neste mundo catastrófico²¹. Por isso, o pensamento de Benjamin se demonstra tão potente, pois, revelando a ruína e a destituição do substrato mais denso da literatura, conseguimos perceber também as suas possibilidades que nos são negadas cotidianamente. Enquanto a BNCC afirma o presente e o desenvolvimento tecnológico, os quais têm por regra a linguagem pós-queda — tornando-se meramente comunicacional (pior ainda hoje, meramente mercadológica quando o vocabulário financeiro e do empreendedorismo saturam o dia a dia) — e tomam a história como avanço; a literatura, por outro lado, trabalha com essa ambivalência da linguagem, ressaltando sua potência e fragilidade, bem como demonstra a história como ruína, não apenas o passado, mas o próprio presente. Diante disso, a literatura se torna esse elemento ambíguo ao, por um lado, ser um monumento cultural da sociedade, e, por outro lado, ser defenestrada pelos documentos oficiais, os quais regem a educação nacional, em nome de um pragmatismo formativo. A literatura segue sendo um monumento e, ao mesmo tempo, segue negada no âmbito educacional. Se para Benjamin ela deveria ser peça chave à formação, hoje ela nada mais é que mera “perfumaria sem utilidade na vida profissional futura dos ensinados” (PERRONE-

²¹ Escrevemos isso pensando a partir de Benjamin e de um ensaio que parece ter forte influência sobre seu pensamento, *O pintor da vida moderna*, de Charles Baudelaire. Este escreve que “[h]á no mundo, e até mesmo no mundo dos artistas, pessoas que vão ao museu do Louvre e que, sem lhes conceder um olhar, passam rapidamente pela frente de uma quantidade de quadros muito interessantes, ainda que de *segunda categoria*, e se plantam, sonhadoras, diante de um Ticiano ou de um Rafael, um desses que a gravura mais popularizou; e depois saem satisfeitas, mais de uma dizendo para si própria: ‘Conheço o meu museu’. Há também pessoas que, por terem algum dia lido Bossuet e Racine, pensam que dominam a história da literatura” (BAUDELAIRE, 2010, p. 13, grifo no original). A dinâmica que a BNCC parece realizar é essa mesma, isto é, a literatura é lida apenas para se mostrar em mídias sociais digitais que se leu, isso dá a falsa ilusão de popularização e circulação das obras quando, na verdade, se mantêm como monumentos intocáveis, os quais pela circulação se transformam em mercadorias ou imagens que fazem crer que o sujeito lhes teve contato. Entretanto, infelizmente, essa operação ocorre meramente no campo da aparência, torna-se mais importante mostrar que leu do que realmente ler. Nesse sentido, tal como a pergunta que poderíamos fazer a partir de Baudelaire: esse sujeito realmente conheceu o museu? A questão que fica é: será que realmente se leu?

MOISÉS, 2016, p. 70). Em um mundo onde a capacidade de reflexão, analítica e de atenção se vê minada, onde não visualizamos o abismo para o qual prosseguimos, a literatura se faz mais necessária e, talvez, por isso mesmo mais rechaçada.

A BNCC, que traz em seu texto a preocupação com a formação integral, com a criticidade e com a formação do cidadão, reduz o espaço da literatura ao mínimo possível; o pequeno espaço que lhe destina visa à autenticação das tecnologias digitais e a um trabalho muito mais conformador do que emancipador e crítico. O pensamento benjaminiano traz-nos contrapontos ao texto da Base. Esta, se pensada a partir de Rancière, aparenta ser um documento policial quanto ao trato com o literário. Diante disso, além de Walter Benjamin, podemos desenvolver algumas reflexões a partir de Rancière, inclusive apontando pontos de encontro entre os dois pensadores, e, com isso, adensarmos a reflexão acerca do documento analisado.

Rancière, em seus diversos textos, trata de questões vastas e de modo bastante peculiar. Talvez, o mais interessante de sua obra para esta dissertação seja o modo como sua visão de estética, de política e de educação estão fortemente relacionadas e se amalgamam formando um denso pensamento. Esse filósofo utiliza conceitos de modo não tão intuitivos, ou não como comumente estamos acostumados. Primeiramente, é importante observar como Rancière descreve aquilo que, para ele, “dá forma à comunidade” (RANCIÈRE, 2017c, p. 7), isto é, sua noção de partilha do sensível.

Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição dos quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas se determina no sensível (RANCIÈRE, 2017c, p. 7-8).

É perceptível que esse comum partilhado não é igual a todos, e a parte que cabe, ou não, a cada um acaba por determinar as possibilidades. Por exemplo, “[o]s artesãos, diz Platão, não podem participar das coisas comuns porque eles *não têm tempo* para se dedicar a outra coisa que não seja seu trabalho” (RANCIÈRE, 2009a, p. 16,

grifo no original). Assim, modos de ser, de ver, de falar e de sentir são determinados pelas ocupações de cada um, ser visto ou ouvido diz respeito à parte que lhe cabe na divisão do sensível. Por isso, ele pensa a literatura como estética e política, pois “[a] questão da ficção é, antes de tudo, uma questão de distribuição de lugares” (RANCIÈRE, 2009a, p. 17). O autor não utiliza o termo “estético” para denominar uma teoria geral da arte, mas um regime “[...] de produção das obras ou das práticas, formas de visibilidade dessas práticas e modos de conceituação destas ou daquelas” (RANCIÈRE, 2009a, p. 27-28). Rancière distingue, a partir disso, “na tradição ocidental, três grandes regimes de identificação” (2009a, p. 28): o ético, o poético (ou representativo) e o estético.

Para descrever o regime ético, ele retoma o pensamento de Platão. Para este, segundo Rancière (2009a, p. 28-29),

[...] a arte não existe, apenas existem artes, maneiras de fazer. E é entre elas que ele traça a linha divisória: existem artes verdadeiras, isto é, saberes fundados na imitação de um modelo com fins definidos, e simulacros de arte que imitam simples aparências. Essas imitações, diferenciadas quanto à origem, o são em seguida quanto à destinação: pela maneira como as imagens do poema dão às crianças e aos espectadores cidadãos uma certa educação e se inscrevem na partilha das ocupações da cidade. É neste sentido que falo do regime ético das imagens.

Nesse regime, a arte possuirá uma função pedagógica de determinação — inclusive da partilha do sensível —, senão poderá se tornar perigosa. A necessidade de se expulsar os poetas da *pólis* surge para expurgar os cidadãos do perigo de uma formação que não conformasse com a partilha do sensível, cuja parte ou ausência de parte que cabe a cada um acaba por determinar e ser determinada pela ocupação na *pólis*. Essa leitura ética da arte não nos está distante. Podemos percebê-la, por exemplo, no caso citado das escolas de Santa Catarina com o livro de Cristovão Tezza, ou mais recentemente o caso do governo de Rondônia, que tentou retirar dezenas de livros de suas escolas, incluindo clássicos como *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*, de Mario de Andrade, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, *O castelo*, de

Franz Kafka, e muitos outros²². Tais atitudes parecem concordar com uma leitura “ética” da literatura, que, ao colocar em risco a ordem vigente, precisa ser expulsa das bibliotecas, ou tal como na BNCC ter seu espaço reduzido nos currículos.

Sobre o segundo regime, a própria nomenclatura demonstra a relação dele com a *Poética*, de Aristóteles. Por isso mesmo, o regime poético está relacionado à:

[...] separação do representável e do irrepresentável, distinção dos gêneros em função do que é representado, princípios de adaptação das formas de expressão aos gêneros, logo, aos temas representados, distribuição das semelhanças segundo princípios de verossimilhança, conveniência ou correspondência, critérios de distinção e de comparação entre as artes etc. (RANCIÈRE, 2009a, p. 31).

Dessa maneira, os modos de fazer e de interpretar as artes a partir desse regime se realizam nesses termos, aquilo que pode ser representado é determinado pelos gêneros, há uma hierarquia entre os temas, bem como a primazia da ação à descrição. Portanto, embora se distinga do regime ético, realiza uma mesma operação de autenticação de certa partilha do sensível, de certos modos de visibilidade, de certa organização da comunidade. Esses dois regimes operam dentro do que Rancière denomina de consenso, pois os temas, os modos de fazer e de interpretar as obras nesses regimes estão já determinados.

O terceiro regime, o estético, é quando a arte se emancipa e se potencializa, “porque a identificação da arte, nele, não se faz mais por uma distinção no interior das maneiras de fazer, mas pela distinção de um modo de ser sensível próprio aos produtos da arte” (RANCIÈRE, 2009a, p. 32). Desse modo,

[o] regime estético das artes é aquele que propriamente identifica a arte no singular e desobriga essa arte de toda e qualquer regra

²² “Governo de RO manda recolher 'Macunaíma' e mais 42 livros e depois recua”. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/02/governo-de-ro-manda-recolher-macunaíma-e-mais-42-livros-e-depois-recua.shtml>. Acesso em: 22 fev. 2020.

específica, de toda hierarquia de temas, gêneros e artes. Mas, ao fazê-lo, ele implode a barreira mimética que distinguia as maneiras de fazer das outras maneiras de fazer e separava suas regras da ordem das ocupações sociais (RANCIÈRE, 2009a, p. 33-34).

É interessante observar que o movimento denominado *realismo* nas artes — frequentemente associado à ideia de *mimesis* (representação) fidedigna à realidade nas artes, ou seja, que nesse viés pertenceria ao regime poético — é, para Rancière, um marco da emergência estética, pois ele “não significa de modo algum a valorização da semelhança, mas a destruição dos limites dentro dos quais ela funcionava” (RANCIÈRE, 2009a, p. 35). O regime estético, portanto, trata de estabelecer uma igualdade dos temas e a subversão dos modos tradicionais de narrativa e de visibilidade nas narrativas. Nesse sentido, Rancière (2017b, p. 24) afirma que “[c]ertamente, a plebe sempre teve seu lugar na ficção. Mas era, justamente, o lugar subalterno ou o gênero inferior no qual lhes era permitido divertir a plateia agindo e gesticulando como convém a esse tipo de pessoa. E é essa distribuição de papéis que a nova ficção destrói”, isto é, há uma repartilha do sensível, dos papéis ocupados na narração, das possibilidades, sensibilidades e visibilidades narrativa.

Em *O fio perdido: ensaios sobre a ficção moderna*, Rancière realiza algumas análises e considerações por meio de diversos textos desenvolvendo seu pensamento. O ensaio que abre o livro é bastante significativo para compreendermos como ele lê o realismo, além de tornar visível o porquê de ele ver esse “realismo romanesco” como “momento inaugural” desse “pulo para fora da *mimesis*” (RANCIÈRE, 2009a, p. 35). Ao tratar do barômetro da sra. Aubain, ele identifica que esse objeto inútil não está ali apenas para trazer um “efeito de real” à narrativa, tampouco como mero elemento de verossimilhança, o barômetro é a presença que demonstra a igualdade dos temas. O excesso de descrições encontradas nessas obras realistas não aponta para um “efeito de real”, e sim para “um efeito de igualdade” (RANCIÈRE, 2017b).

A descrição e a análise, que ele realiza do conto de Flaubert, sintetizam o que ele quer expressar ao usar termos como “igualdade” e “democracia”, bem como exemplifica o que ele denomina de “regime estético” e o porquê de ter no realismo esse momento inicial. Para Rancière (2017b, 24-26),

Um coração simples é a história de uma pobre criada analfabeta cuja existência monótona é marcada por uma série de paixões infelizes ligadas, sucessivamente, a um namorado, a um sobrinho, à filha de sua patroa e, para terminar, a um papagaio. É nesse contexto que o barômetro ganha seu sentido. [...] O ponteiro do barômetro inútil marca a reviravolta na distribuição das capacidades de experiência sensível que separava as vidas destinadas ao útil das existências destinadas às grandezas da ação e da paixão. O ser mais humilde, o mais ordinário, pode, a partir de então, alçar às grandes intensidades do mundo; ele tem a capacidade de transformar a rotina da existência quotidiana em um abismo da paixão, seja ela dirigida a um rapaz ou a um papagaio empalhado. [...]

Esse é o significado de democracia literária. Ela ataca o âmago político do princípio de verossimilhança que governava as proporções da ficção. Qualquer um, a partir de então, pode sentir qualquer sentimento, qualquer emoção ou paixão.

A possibilidade de uma pobre criada entrar no campo de visibilidade vivendo além da mera “[...] reprodução da vida cotidiana [...]” (RANCIÈRE, 2017b, p. 21) é a subversão de certa partilha da narrativa, por exemplo, realizada pelo regime poético/representativo. Por isso, é também com o regime estético que o detalhe passa a ter um lugar mais central. Essa construção, por si, demonstra como esse regime atua paradoxalmente e confunde certa lógica ao pôr em destaque o detalhe. Atinente a essa questão do detalhe, o autor pondera, em seu livro *O inconsciente estético*, como reflexo dessa revolução estética (dessa emergência do detalhe), inclusive, a possibilidade de Freud desenvolver parte de sua teoria psicanalítica. Rancière (2009b, p. 11) descreve, portanto, que

[...] a teoria psicanalítica do inconsciente é formulável porque já existe, fora do terreno propriamente clínico, certa identificação de uma modalidade inconsciente do pensamento, e porque o terreno das obras de arte e da literatura se define

como o âmbito de efetivação privilegiada desse “inconsciente”.

Ele analisa o modo como as teorias freudianas se aproximam do que ele chama de virada estética nas artes e na literatura, pois “[a] grande regra freudiana de que não existem ‘detalhes’ desprezíveis, de que, ao contrário, são esses detalhes que nos colocam no caminho da verdade, se inscreve na continuidade direta da revolução estética” (RANCIÈRE, 2009b, p. 36). Segundo o autor, a partir dessa revolução, “[n]ão existem temas nobres e temas vulgares, muito menos episódios narrativos importantes e episódios descritivos acessórios. Não existe episódio, descrição ou frase que não carregue em si a potência da obra. Porque não há coisa alguma que não carregue em si a potência da linguagem” (RANCIÈRE, 2009b, p. 36-37). Essa potência da linguagem a que ele se refere é descrita em seu livro *Políticas da escrita*, a potência da linguagem muda/falante, ou seja, dessa linguagem que congrega em si contrariedades, a partir dessa leitura estética. Uma expressão disso é demonstrada, por ele, a partir da figura do Édipo como aquele “[...] que sabe e não sabe, que age absolutamente e que padece absolutamente. Ora, é precisamente através dessa identidade de contrários que a revolução estética define o próprio da arte” (RANCIÈRE, 2009b, p. 27). Essa linguagem literária — onde o detalhe fala, onde tudo é importante e está em igualdade, onde qualquer tema é possível, onde a escrita fixa um signo como palavra muda, mas, por outro lado, falante por trazer à tona o que não pode muitas vezes ser dito — expressa a potência da linguagem; essa escrita que mais do que polissemia é divisão, faz ver a divisão, traz para visibilidade o invisível (RANCIÈRE, 2017c).

Observamos, com isso, aproximações entre Benjamin e Rancière. Primeiramente, pelo modo como leem a contrapelo obras literárias, Benjamin ao ler as tragédias do barroco alemão, Rancière ao ler as obras do realismo. Posteriormente, como priorizam o detalhe, enfatizam aqueles elementos que, na história, por vezes (ou por regra) são excluídos. O modo como veem a linguagem, embora seja muito particular em cada um, também possui aproximações ao vê-la como essa união de contrários. Por fim, a leitura da obra desprendida de uma predeterminação, isto é, o contato efetivo com a obra, que Rancière inclusive demonstra como elemento de emancipação, por exemplo, em *O espectador emancipado* e *O mestre ignorante*. A literatura, poderíamos dizer a arte em geral, tem posição central no pensamento de ambos, bem como é essencial à formação e à emancipação por esse caráter estético que, para Rancière, é a expressão da democracia.

Vale ressaltar que a noção de democracia do autor é bastante peculiar. Para ele, “a palavra democracia não designa propriamente nem uma forma de sociedade nem uma forma de governo” (RANCIÈRE, 2014, p. 68). Como descreve em seu livro *Ódio à democracia*, “[a]s sociedades, tanto no presente quanto no passado, são organizadas pelo jogo das oligarquias. Não existe governo democrático propriamente dito” (RANCIÈRE, 2014, p. 68). Com isso, a democracia é sempre o desvio dos modos oligárquicos conhecidos, que ocorre por meio de “atos singulares e precários” (RANCIÈRE, 2014, p. 122); poderíamos elencar a literatura como um desses atos. A noção de democracia coaduna, portanto, com sua visão de estética e política, pois, se é no regime estético que as barreiras do representável são transpostas, é nesse regime que se instaura um fazer político democrático que põe em igualdade os temas, inclusive subvertendo as “hierarquias da representação” (RANCIÈRE, 2009a, p. 35). Democracia é o exercício da igualdade, uma igualdade profunda, a priori, mas sempre verificável, nunca estanque na sociedade desigual. Desse modo, em *Ódio à democracia*, ele demonstra como aquilo que se denomina por democracia é algo absolutamente distante dessa palavra, enquanto a democracia, de fato, suscita o “medo e, portanto, o ódio” (RANCIÈRE, 2014, p. 122) daqueles que visam à manutenção da ordem da atual partilha do sensível.

No âmbito de seu pensamento filosófico-político, além da palavra democracia, outras têm concepções diferentes no pensamento de Rancière. Se, de maneira geral, o consenso é considerado como esfera política da democracia, para o francês, o consenso se demonstra como a esfera policial, a verdadeira política democrática emerge pelo dissenso, ou desentendimento. Desse modo, o autor altera a nomenclatura usual cotidiana desses termos: consenso, dissenso, desentendimento, polícia e política. Ele descreve que, comumente,

[c]hamamos de política o conjunto de processos pelos quais se operam a agregação e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes, a distribuição dos lugares e funções e os sistemas de legitimação dessa distribuição. Proponho dar outro nome a essa distribuição e ao sistema dessas legitimações. Proponho chamá-la de *polícia*. [...] Utilizarei portanto a partir de agora a palavra *polícia* e o adjetivo *policial* num sentido amplo, que é também um sentido “neutro”, não pejorativo. [...] A polícia é, na sua essência, a lei,

geralmente implícita, que define a parcela ou a ausência de parcela das partes. [...] é assim, antes de mais nada, uma ordem dos corpos que define as divisões entre os modos do fazer, os modos de ser e os modos do dizer, que faz que tais corpos sejam designados por seu nome para tal lugar e tal tarefa; é uma ordem do visível e do dizível que faz com que essa atividade seja visível e outra não o seja, que essa palavra seja entendida como discurso e outra como ruído. [...]

Proponho agora reservar o nome de política a uma atividade bem determinada e antagônica à primeira: a que rompe com a configuração sensível na qual se definem as parcelas e as partes ou sua ausência a partir de um pressuposto que por definição não tem cabimento ali: a de uma parcela dos sem-parcela. [...] A atividade política é a que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir um discurso ali onde só tinha lugar o barulho, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho (RANCIÈRE, 1996, p. 43-44).

É na emergência da parcela dos sem-parcela, na visibilidade do que não poderia ser visto, na manifestação de uma igualdade profunda — isto é, de um exercício verdadeiramente democrático — que emerge o desentendimento, o dissenso e o abalo da ordem policial. Destarte, o que Rancière (2012, p. 59) entende “[...] por dissenso não é o conflito de ideias ou sentimentos. É o conjunto de vários regimes de sensorialidade. É por isso que a arte, no regime da separação estética, acaba por tocar na política. Pois o dissenso é o cerne da política”. O que o autor trata, portanto, como desentendimento ou dissenso²³ não é o mero mal entendido de sentidos ou contrariedade de argumentos, e sim o conflito de modos de fazer, de ver e de dizer, bem como a emergência de quem os pode fazer, ver e dizer; é por isso que a literatura, nesse regime

²³ Desentendimento e dissenso são termos símiles no pensamento de Rancière. Entretanto, o primeiro é mais utilizado no seu pensamento propriamente político, enquanto dissenso aparece em seus textos sobre a arte, ambos se referem a esse exercício *político* que conflita com a ordem policial, com determinado regime de sensorialidade e de partilha do sensível.

estético que ele identifica, passa a provocar o dissenso com certos regimes de sensibilidade e do real, portanto, enquanto estética, é também política. É por essa razão que os três regimes identificados pelo autor não são regimes estanques ou que se sucedem tão somente. Eles podem coexistir, isto é, uma obra produzida no interior do regime estético pode ser lida a partir de um regime poético, forçando-a a representar determinadas sensibilidades por meio do apagamento de certos traços constitutivos.

Esse percurso teórico parece que nos afasta da BNCC — não apenas pelo espaço destinado ao desenvolvimento dos pensamentos de cada autor, como também pelo próprio abismo que parece surgir entre a densidade do pensamento de Benjamin e de Rancière e a superficialidade/precariedade do texto da Base —, cabe tentarmos rearticular essas reflexões com o documento. Um primeiro elemento presente nas obras de Rancière e de Benjamin, cujo destaque não parece tão crucial à BNCC, é o contato direto com as obras, os textos literários enquanto objeto de conhecimento em si. Se o documento oficial promulga a centralidade do trabalho com o literário e a leitura literária como nuclear²⁴, ele também reduz seu espaço ao trato de outras mídias dentro desse mesmo trabalho com a literatura. O próprio confronto direto com o texto parece congrega no documento a necessidade de relações com outras mídias, outros textos, não como exigência da obra em si, mas a imposição exterior, sobretudo realizada pelo professor, a partir dos pressupostos oficiais. Essa relação intertextual ou intersemiótica não é nem resposta de uma leitura profunda, mediatizada²⁵ (BENJAMIN, 2016a), nem do contato direto com a palavra muda-falante do literário (RANCIÈRE, 2017); é, antes, a imposição externa ou explicativa de um mestre que, mesmo agindo de boa-fé, opera por meio de um regime e para a autenticação desse regime. Além disso, a separação entre conhecimento científico e artístico-literário reflete um desprestígio deste campo como lugar das emoções,

²⁴ Como descrito na página 78.

²⁵ Destacamos que essa leitura mediatizada não é a leitura mediada pelo professor, ou que tem o professor como explicador para usarmos os termos de Rancière. Antes, é a leitura cujo desdobramento resulta na possibilidade de o leitor relacionar a obra lida e outras obras, ou mídias, com argúcia, isto é, de modo mediatizado compreendendo primeiro a obra como objeto em si.

dos sentimentos tão somente. Para a Base, se a linguagem literária não informa, não comunica — no sentido banal desses termos —, ela não possui um conhecimento, e, se o possui, é o de ordem menor na sociedade dos meios e fins.

Para Benjamin e Rancière, a literatura é um contato com o texto que se demonstra como exercício de liberdade e de conhecimento. As próprias leituras e teorizações, que realizam, demonstram a complexidade e exigência da literatura ao seu leitor. E se aprender é “aventurar-se na floresta das coisas e dos signos que [nos] cercam [...] observando e comparando uma coisa com a outra, um signo com um fato, um signo com outro signo” (RANCIÈRE, 2012, p. 15), a literatura parece exigir um lugar de privilégio na formação. Todavia, o exercício de comparação não é mera relação mecânica entre mídias e textos com intuito de se atingir, ao final, o desenvolvimento de uma competência, sobretudo a partir de semioses da ordem do dia; é a atividade que emerge da leitura, do contato leitor-texto como uma convocação ao mundo linguístico e a uma esfera linguística em particular: singular e plural. Com isso, a aventura pela floresta de símbolos que a literatura propõe não assume o papel do simples prazer, das emoções e dos sentimentos evocados pela Base — embora esses significados estejam presentes quando pensamos na palavra aventura —, ela é perigo, desafio, bem como o exercício de conhecimentos prévios e a produção de outros conhecimentos — estes são desdobramentos da aventura, cujo texto da base parece subtrair. Ao não tomarmos a literatura como um conhecimento em si, incidimos na possibilidade de substituição da literatura por outros objetos, ou ainda na ausência da necessidade do contato com os textos literários; afinal, tantos outros artefatos poderiam suscitar emoções e sentimentos.

Essa necessidade de contato direto entre leitor e texto literário é imprescindível por outro elemento característico da literatura: o detalhe. A linguagem não comunicativa da literatura não é ausência do comunicável, mas a manifestação do excesso alegórico, para pensarmos com Benjamin, que diz mais do que somos capazes de apreender de imediato. Esse excesso e falta da linguagem faz com que cada signo esteja carregado de detalhes e, a partir do regime estético, os detalhes não são mais desprezíveis (RANCIÈRE, 2009b). A literatura se torna objeto de um exercício de interpretação ímpar, atenta, profunda e, ainda assim, sempre precária. Essa precariedade é, entretanto, transformada em potência pela própria literatura, pois todo o detalhe é importante, em contrapartida, é impossível ler uma obra palavra por palavra, exaurindo-a detalhadamente, logo, cada nova leitura será uma leitura nova. A

literatura exige, portanto, releitura e atenção, com isso, tempo; tais palavras parecem não dialogar com os postulados da Base, os quais demonstram mais preocupação com a quantidade de habilidades e competências do que uma ideia de qualidade; a própria lógica de enumerar habilidades e competências parece asseverar essa percepção.

É certo que a BNCC, no que diz respeito à literatura, ainda que não somente, procura atuar dentro do que se convencionou chamar de “democracia”, apaziguando os conflitos que tentamos explicitar. Há nela espaço para tudo: de clássicos à literatura de massa, de textos verbais orais e escritos aos multissemióticos (como HQs e vídeos). Isso sem procurar realizar juízo de valor entre esses artefatos²⁶. Entretanto, a democracia, como no pensamento de Rancière, não diz respeito somente a essa igualdade aparente e a presença de artefatos, como também aos modos como se torna possível a relação com eles. Se o documento procura ser “democrático”, por óbvio não no sentido de Rancière, é comum que procure o consenso. Contudo, a partir das reflexões que realizamos, a política não ocorre no consenso, pelo contrário, está presente no dissenso. Poderíamos pensar o consenso como o apagamento de determinadas vozes, determinados modos de ser e de ver. Desse modo, a democracia não é exercício de um governo ou disputa de poder, mantendo a ordem, ou o consenso, mas, sim, seria o embaralhar da ordem vigente, o dissenso, a visibilidade do dano, do invisível.

A Base incorpora em si o múltiplo, a pluralidade, um excesso de habilidades, de objetos e de conteúdos, crendo que isso a faça democrática; não obstante, “[...] deve-se enfatizar que a multiplicidade, a diversidade (ou, para usar o conceito da moda, a diferença) não são incompatíveis com a lógica atual de acumulação do capitalismo” (DURÃO, 2008, 40). Nesse sentido, o documento se utiliza de todos esses elementos para reafirmar o mercado, reafirmar uma divisão do sensível, autenticando-a, provocando consenso entre o estudante e o mundo posto; é a diferença que afirma sempre o mesmo. Nesse excesso pseudodemocrático, visualiza-se a mais profunda adequação com certo espírito do tempo, de certa relação com o múltiplo em fluxo ininterrupto, impedindo a apreensão dos objetos e a construção de um pensamento sobre (ou a partir do) o artefato. Isso acarreta, por um lado, no tolhimento da literatura, e, por outro lado, na exacerbação de sua potência política: o dissenso.

²⁶ Embora a própria distinção entre nomes já congregue uma diferença entre os objetos, uma não igualdade, logo, congregue certo juízo.

Diante disso, a BNCC demonstra um exercício policial, nos termos de Rancière (1996; 2012), tanto como projeto de educação, quanto ao tratamento com a literatura, impondo-lhe, entre outros, o travão do múltiplo, do excesso, o que transparece uma carência de reflexão.

A partir daí, é possível enunciar o paradoxo da relação entre arte [inclui-se a literatura, ainda que não somente] e política. Arte e política têm a ver uma com a outra como formas de dissenso, operações de reconfiguração da experiência comum do sensível. Há uma estética da política no sentido de que os atos de subjetivação política redefinem o que é visível, o que se pode dizer dele e que sujeitos são capazes de fazê-lo. Há uma política da estética no sentido de que as novas formas de circulação da palavra, de exposição do visível e de produção dos afetos determinam capacidades novas, em ruptura com a antiga configuração do possível (RANCIÈRE, 2012, p. 63).

Se pensarmos que a literatura exige um exercício de singularidade, cada obra realiza sua exigência, temos o oposto ao que elencamos como proposta da Base desde o primeiro capítulo desta dissertação. A leitura literária se potencializa, pois, pensar a singularidade de uma obra é um processo de própria construção da individualidade do leitor-estudante. Enquanto o documento oficial propaga o sujeito do individualismo, subtraído de individualidade²⁷ ou

²⁷ Não tratamos a individualidade como mera reafirmação do *eu*, mas como a possibilidade de construção de uma subjetividade singular ao sujeito contrariando a subjetividade amorfa do mercado. Essa construção se dá, portanto, não com uma reafirmação de si, mas um confronto entre o sujeito consigo mesmo, a forma literária e o mundo pré-moldado do capitalismo. A lógica de mercado esvazia os sujeitos de si criando seres, ao mesmo tempo, ausentes de individualidade e que procuram reiteradamente uma reafirmação de si, talvez como compensação. A literatura, ao contrário, provoca certo abandono de si que o permite confrontar-se com esse *ego* mirrado. O confronto do amorfo — múltiplo, ausente de substância própria que necessita sempre de reafirmação externa — com a forma literária explicita a necessidade de uma forma para expressão da substancialidade. Desse modo, o sujeito amorfo da BNCC é,

de uma subjetividade substantiva, e de formação amorfa para que se adeque às necessidades do mercado, isto é, um sujeito múltiplo que, por isso mesmo, não é nada, a literatura é constituída como uma forma, que não pode ser desprezada durante a leitura. O confronto pode despertar, então, outras formas de ser ao sujeito para além da monotonia do múltiplo²⁸. Se, por um lado, “a leitura é um jogo que se joga em solidão e em silêncio, uma das formas essenciais de ensimesmamento” (LARROSA, 2015, p. 111), por outro lado, a Base obriga a falar, a produzir estímulos, a fazer vídeos, frequentemente isso é pensado como democracia ou diminuição de uma ideia de poder, mas poder não é apenas aquilo que nos faz calar ou ficar em silêncio. Como descreve Larrosa (2015, p. 48), “[o] poder está também no burburinho que não nos deixa respirar. E, muitas vezes, até mesmo na maioria das vezes, o poder está em todas essas incitações que nos fazem falar. Mas que nos exigem falar como está ordenado, segundo certos critérios de legitimidade”. Em vista disso, o dissenso literário se torna mais necessário — contra lógica policial desse regime de atenção expresso pela BNCC — para não continuarmos a viver “como se nada nos ameaçasse” (GOETHE, 2014, p. 124). Porém, isso é discussão para o próximo capítulo.

também, sem conteúdo, cuja substância necessita ser buscada a todo instante pela reafirmação de si nos “diferentes” artefatos (ou melhor nas mercadorias).

²⁸ Sobre a monotonia do múltiplo ver ensaio do Durão (2013), “Por uma crítica da multiplicidade nos estudos literários”. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/84818>. Acesso em: 10 jan. 2020.

4 A ANESTESIA DO CONTEMPORÂNEO NA BNCC E A NEGATIVIDADE DO LITERÁRIO

*“Se o veneno, a paixão, o estupro, a punhalada
Não bordaram ainda com desenhos finos
A trama vã de nossos míseros destinos,
É que nossa alma arriscou pouco ou quase nada.
[...]*

*É o Tédio! – O olhar esquivo à mínima emoção,
Com patíbulos sonha, ao cachimbo agarrado.
Tu conheces, leitor, o monstro delicado
— Hipócrita leitor, meu igual, meu irmão!”*

(“Ao Leitor”, Charles Baudelaire)

*“É muito ruim que não possamos
mais aprender as coisas para a
vida toda’, disse Eduard. ‘Nossos
antepassados atinham-se às lições
aprendidas na juventude; nós,
porém, temos de reaprender tudo a
cada cinco anos se não quisermos
ficar obsoletos’”.*

*(As afinidades eletivas, Johann
Wolfgang von Goethe)*

A segunda epígrafe deste capítulo marca uma das questões problemáticas ao se pensar em educação ou formação no presente momento. O diálogo de Eduard com sua esposa, Charlotte, e com o capitão, no livro escrito no começo do século XIX, explicita uma dificuldade que só se exacerbou com o avançar da modernidade. Benjamin escreveu que “[u]ma geração que ainda foi à escola nos carros puxados a cavalos, viu-se de repente num descampado, numa paisagem em que nada se manteve inalterado a não ser as nuvens, e no meio dela, num campo de forças correntes e explosões destruidoras, o corpo humano [...]” (2016b, p. 86)²⁹. Sabemos que esse texto discute uma

²⁹ O texto a que nos referimos é “Experiência e pobreza”. O trecho citado se encontra também, com algumas alterações, no primeiro capítulo do texto “O contador de histórias: reflexões sobre a obra de Nikolai Leskov” (BENJAMIN, 2018).

questão central ao pensamento benjaminiano: o empobrecimento da experiência. O que enfatizamos, entretanto, é essa mudança radical por meio do desenvolvimento técnico vivenciada por esses sujeitos que foram à guerra. Além da paisagem modificada pelas destruições, sujeitos que andavam a cavalo ou carroças se viram de hora para outra sob a mira de aviões bombardeando-os. A oposição cavalos-aviões não postula mera mudança de meio locomotivo ou modos de guerrear³⁰, mas também uma nova relação entre o sujeito, o espaço, o tempo e a velocidade. O desenvolvimento científico-tecnológico tornou possível o que antes pertencia ao campo onírico: voar, comunicar-se com quem não está presente, entre outras impossibilidades até então. As benesses de um desenvolvimento técnico não acompanhadas de um desenvolvimento social, humano e crítico foram pagas com um alto custo, previsto por Benjamin, inclusive³¹. O que vemos se asseverar é a dúvida sobre como podemos nos formar ou nos prepararmos se tudo muda tanto a todo tempo, e a única coisa perene é a incerteza?

A Base Nacional Comum Curricular aposta no acomodamento do sujeito ao espírito do tempo. Se observarmos o percurso dos documentos oficiais sobre a educação, vemos desde os PCN certo destaque ao tecnológico e à tecnologia, mas é na Base que — contraditoriamente deveria ser um documento mais substantivo — vemos as tecnologias emergirem como conteúdo de ensino; os gêneros meme e o GIF agora são objetos de estudos base para a aprendizagem de Língua Portuguesa. Como demonstramos nos capítulos anteriores, o documento está saturado de termos da moda, gêneros em alta, por conseguinte, fadado à obsolescência tão logo esses gêneros, textos e chavões caiam em desuso. Embora esse mundo tecnológico-digital mude com frequência, há problemas e questões centrais que imperam desde muito até nosso tempo. Essas questões dizem respeito, especialmente, às artes e às humanidades, áreas tão atingidas pelas reformas educacionais que se realizam em um mundo técnico-operacional — ou pior, o mundo hoje cada vez mais algorítmico. Nesse império da técnica, de uma revolução tecnológica incessante e dos algoritmos, a Base reafirma a lógica do produtivismo, do individualismo e do consumo, sobretudo ao tomar

³⁰ Na guerra, inclusive, há um apagamento até mesmo de certa concretude da batalha. Afinal, locais são bombardeados, não se vê diretamente quem é morto, torna-se o exercício de apertar um botão.

³¹ Em “A obra de arte na época da possibilidade de sua reprodução Técnica”, “Teorias do Fascismo Alemão”, “As armas do futuro” entre outros textos cujo problema é tangenciado.

positivamente e como bom em si o trabalho com as tecnologias, as redes sociais e os gêneros (multissemióticos) digitais.

Além disso, a obrigatoriedade de fazer falar, de mostrar e de pôr em circulação, citadas ao final do capítulo anterior, autêntica modos de ser deste tempo, isto é, os regimes de percepção em vigência, quando só existe o que é visto (TÜRCKE, 2010). É preciso analisar como esse regime de atenção e a ausência de conhecimentos apreensíveis para vida toda estão em consonância; com isso, visualizar os reflexos, na BNCC, impostos à literatura. Vale ressaltar que os conflitos entre literatura, educação e esse regime de atenção são objetos de investigação de Cechinel ao menos desde 2013³², os argumentos se adensam no ano de 2015³³ e, desde então, cada vez mais convergem para as discussões presentes nesta dissertação³⁴. Na verdade, estas palavras seriam impossíveis sem a interlocução com tais textos. Eles atuam, portanto, como pano de fundo teórico e base das reflexões mesmo quando não citados diretamente. Pensaremos o atual regime de atenção retomando, principalmente, o pensamento de Benjamin (2017a; 2017b) e de Buck-Morss (2012), por meio de um conceito cunhado: hiperatividade anestésica; posteriormente confrontaremos esse regime, a partir do qual a BNCC atua, com a negatividade do literário (DURÃO, 2012; 2017), que pode fazer emergir o que denominamos, com base em Rancière (1996; 2012), como dissenso ou desentendimento literário.

O fenômeno da atenção ou da percepção que observamos na BNCC é a manifestação de algo anterior à Base. O romance de Goethe anunciava certa falência da ideia de um conhecimento para vida toda, isso em decorrência de certas mudanças mais frequentes no campo do conhecimento nesse momento denominado modernidade. Não por acaso, Benjamin olha para o mesmo século de publicação d'As

³² Ainda de modo incipiente no ensaio intitulado “Teoria Literária e o Ensino da Literatura: impasses”. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/10371>. Acesso em: 11 abr. 2020

³³ Cito especificamente o texto “As tarefas incompletas da teoria (ou: da literatura como objeto ausente)”. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/40720/27137>. Acesso em: 11 abr. 2020

³⁴ Dos trabalhos mais recentes, referimo-nos aos ensaios “Literatura e formação: notas sobre o lugar do literário nas instituições de ensino”, “Literatura e atenção: notas sobre um novo regime de percepção no ensino de literatura”, bem como ao livro *Literatura, ensino e formação em tempos de Teoria (com “T” maiúsculo)*.

afinidades eletivas para compreender as relações com essa modernidade. Ele analisa a Paris do século XIX e um poeta desse século, Baudelaire. No seu ensaio sobre Baudelaire³⁵, ele observa alguns fenômenos característicos da modernidade, antes impensados de maneira tal, destacamos três: os jornais, o trânsito e a primazia do olhar sobre o ouvido.

Os jornais puderam se tornar um acontecimento notável, digno de nota nos trabalhos de Benjamin, por conta da possibilidade de reprodução mecânica que, por consequência, viabilizou as tiragens em massa. Se no ensaio sobre “A obra de arte”³⁶ há uma tentativa de capturar as potências e possibilidades que surgem com a reprodutibilidade técnica, principalmente às artes, em “Sobre alguns motivos na obra de Baudelaire”, Benjamin trata não apenas das possibilidades, mas de alguns reflexos prejudiciais da reprodução. O cerne deste ensaio é a relação entre a modernidade, a experiência (conceito caro ao pensamento benjaminiano) e o poeta lírico Baudelaire. Conforme Benjamin (2017b), nas imbricações entre a aceleração do capitalismo e do desenvolvimento técnico na modernidade, encontram-se a perda da experiência (*Erfahrung*) e a incapacidade de narrativa, portanto, de memória. A impossibilidade de memória decorre de uma vivência moderna cujo consciente tenta proteger o aparelho psíquico dos estímulos ou dos choques das vivências na modernidade, em consequência, a narrativa cede espaço à informação, então o jornal emerge como um dos reflexos e das causas dessa impossibilidade de narrativa, de experiência e de memória.

Nesse sentido, se a memória não se dá no âmbito da consciência, o acaso passa a também atuar como fator na aquisição e apropriação de memórias para alcançar “ou não uma imagem de si próprio” (BENJAMIN, 2017b, p. 109)³⁷. Com isso, “[a]s coisas da vida interior não têm, por natureza, esse caráter privado sem alternativa. Só o adquirem depois de se terem reduzido as possibilidades de os fatos exteriores serem assimilados à nossa experiência” (BENJAMIN, 2017b, p. 109). À medida que, cada vez mais, estímulos de choque invadem o aparelho psíquico, mais o consciente tenta se defender e, portanto,

³⁵ “Sobre alguns motivos em Baudelaire” (BENJAMIN, 2017b).

³⁶ Sempre que citarmos “A obra de arte” entre aspas, estamos nos referindo ao ensaio “A obra de arte na época da possibilidade de sua reprodução Técnica”.

³⁷ Referimo-nos a *mémoire involontaire*, de Proust, citada por Benjamin (2017b, *passim*).

separa o sujeito do mundo, impedindo a elaboração da experiência. O pensador judaico-alemão vê o indício disso no jornal:

Se a imprensa tivesse se proposto como objetivo que o leitor incorporasse as suas informações como parte da sua própria experiência, não alcançaria os seus fins. Mas a sua intenção é exatamente a oposta, e por isso ela alcança os seus fins. Essa intenção é a de isolar os acontecimentos em relação àquele domínio em que poderiam interferir na experiência do leitor. Os princípios da informação jornalística (novidade, concisão, clareza e sobretudo a não relação das notícias umas com as outras) contribuem tanto para esse resultado quanto a paginação e o registro de linguagem (Karl Kraus não se cansou de demonstrar como o estilo dos jornais tolhe a capacidade de imaginação dos seus leitores) (BENJAMIN, 2017b, p.109).

É nesse ponto que gostaríamos de insistir: o que Benjamin via no início do século passado, com a imprensa, não cessou de se asseverar com o advento da internet. O isolamento dos acontecimentos, isto é, a fragmentação da realidade numa não relação entre fatos; a ideia de novidade quando se tem quase sempre o mesmo; a concisão, “[b]asta pensar no que hoje, nas redes sociais, é chamado de ‘textão’: algo que, no seu suposto excesso e exigência cognitiva, não encheria, contudo, meia página de *Guerra e Paz*” (SILVA, 2020, p. 8-9); e a questão da forma tanto da escrita quanto da apresentação que, entre outras consequências, tolhem a capacidade de imaginação, ou seja, esse excesso, a sequenciação e o modo de escrita dos jornais fazem com que não haja espaços para a imaginação e contemplação. O mundo da novidade, das informações fugazes e da constante substituição de técnicas lança o sujeito não só na impossibilidade de um aprendizado para vida como na própria impossibilidade de elaboração de si. O que a ascensão da informação demonstra é o avanço da objetividade esvaziada de significado substantivo que não comporta mais espaços para o desconhecido e para a imaginação.

Outro elemento analisado por Benjamin, ao pensar a modernidade, é o trânsito e os transeuntes. Na metrópole moderna, o simples ato de transitar é um desafio; é expor-se a choques e estímulos. “Mover-se através dele [o trânsito nas cidades] significa para o

indivíduo sofrer uma série de choques e colisões. Nos pontos de cruzamentos mais perigosos, atravessam-no vários choques nervosos em rápida sequência, como descargas de uma bateria” (BENJAMIN, 2017b, p. 128). O que se observa é que nos acostumamos aos estímulos, a estarmos atentos ao perigo. Desse modo, “[s]e os transeuntes de Poe³⁸ ainda lançam olhares para todos os lados, aparentemente sem motivo, os de hoje têm de fazer isso para se orientar nos sinais de trânsito. Assim, a técnica foi submetendo o sistema sensorial humano a um treino complexo” (BENJAMIN, 2017b, 128). O autor descreve que essa “percepção sob a forma de choque” é reafirmada pelo cinema como “princípio formal” (BENJAMIN, 2017b, p. 128), isto é, o cinema se apropria desse novo regime de atenção como sua constituição artística, não somente o cinema, as próprias vanguardas em certa medida partiram desse novo modo de percepção³⁹. O destaque, no entanto, está no modo como as mais triviais ações cotidianas passam a nos acomodar com um modo de relação com as coisas e a submeter-nos à certa sensorialidade.

Sobre essa mudança no campo da percepção observada por Benjamin, Crary (2012, p. 28), no livro *Técnicas do observador*, destaca que Foucault tratou de “algumas das questões epistemológicas e institucionais do observador no século XIX, enquanto outros retrataram a forma e a densidade reais do campo no qual a percepção sofreu as transformações”. Nesse sentido, para Crary (2012, p. 28), “Walter Benjamin mapeou a textura heterogênea dos eventos e objetos que delinearão o observador naquele século [XIX]”, sendo assim o principal investigador das mudanças reais que alteraram a percepção. Entretanto, o que se destaca em *Técnicas do observador* é a complementaridade dessas duas análises; ele demonstra como essa mudança do observador se opera desde muito antes do século XIX, por exemplo, já no século XVII se realizava a separação entre o olhar e outros sentidos por meio da câmara escura. A separação entre a visão e o corpo, ou seja, a objetificação da visão, permitiu posteriormente a subjetivação do olhar no indivíduo. A análise de Crary (2012) demonstra, portanto, que não apenas o desenvolvimento técnico operou uma transformação do observador, mas também uma mudança epistemológica sustentou tais alterações. Assim, técnica e episteme se influenciam mutuamente,

³⁸ Benjamin se refere ao conto de Poe “O homem da multidão”, comentado, inclusive, pelo próprio Baudelaire em seu texto “O pintor da vida moderna”.

³⁹ Benjamin desenvolve mais a relação com o cinema e tangencia a questão das vanguardas em seu ensaio sobre “A obra de arte na época da possibilidade de sua reprodução técnica”.

transformando o observador moderno e o autenticando, isto é, as mudanças ocorriam há algum tempo, a metrópole, como bem observa Benjamin, apenas normaliza e normatiza essa nova percepção.

Próximo ao encerramento do ensaio, no penúltimo capítulo, Benjamin se volta fortemente à questão do olhar na modernidade. O autor vê na poesia de Baudelaire a expressão de “olhos dos quais se poderia dizer que perderam a faculdade de olhar” (BENJAMIN, 2017b, p. 145). De modo contraditório, “quanto mais profunda for a ausência daquele que olha, a qual tem de ser superada, tanto mais forte é o encantamento que vem do olhar” (BENJAMIN, 2017b, p. 145). Antes disso, ele associa o olhar à aura na obra de arte, isto é, no objeto aurático há uma retribuição do olhar. Esse olhar não retribuído que marca a modernidade é sinal, nas artes, da perda da aura. Desse modo, uma das questões que surge na modernidade é, por um lado, há uma ausência da retribuição do olhar, por outro lado, existe um olhar ou uma exigência do olhar, provocada pelos choques e configurações da atenção na modernidade. Nesta, entretanto, o objeto exige o olhar, mas não o corresponde, gerando, por meio dessa não correspondência, um encantamento. O sujeito em frente à tela de smartphone, por exemplo, não tem o olhar correspondido, a tela se apresenta como uma distância-próxima e ausência de olhar. Todavia, “[e]ssa ausência mantém-se intata nos olhos [tela] que refletem o olhar como um espelho, e por isso mesmo esses olhos [do sujeito] nada sabem da distância” (BENJAMIN, 2017b, p. 145). A discussão em torno do olhar se torna importante, pois, a partir de então, há a primazia do olhar sobre os outros sentidos. Ele destaca isso ao citar em seu texto uma passagem de Simmel:

Quem vê sem ouvir fica muito mais inquieto do que aquele que ouve sem ver. Esse fato contém algo de muito característico das grandes cidades. As relações recíprocas dos seres humanos nas grandes cidades... caracterizam-se por um evidente predomínio da atividade do olhar sobre a do ouvido. As causas principais desse estado de coisas são os meios de transporte coletivos. Antes do aparecimento do ônibus, do trem, do bonde no século XIX, as pessoas não conheciam a situação de se encontrar durante muitos minutos, ou mesmo horas, a olhar umas para as outras sem dizer uma palavra (SIMMEL, 1912, p. 26-27 *apud* BENJAMIN, 2017b, p. 146-147).

Essa centralidade do olhar na modernidade destacada por Benjamin é reflexo e reflete novos modos de atuação no mundo, modos de percepção e de atenção. Uma atenção sem imaginação, da *hiperatividade anestésica*⁴⁰. Para ele, portanto, “a crise da reprodução artística [...] pode ser vista como parte integrante de uma crise mais geral da percepção” (BENJAMIN, 2017b, p. 142). Parafrazeando Benjamin, a crise dos objetos artísticos — tratamos aqui especialmente da literatura — na BNCC é reflexo de uma crise mais geral deste tempo, que diz respeito também, ainda que não somente, a certo regime de atenção. Para avançar um pouco mais na discussão acerca dos reflexos da técnica sobre a percepção, partimos da discussão realizada, a partir de Benjamin, por Susan Buck-Morss em ensaio publicado em 1992, “Estética e anestésica: uma reconsideração de *A obra de arte* de Walter Benjamin”. Como o título especifica, a autora parte do ensaio de Benjamin sobre “a obra de arte na época da possibilidade de sua reprodução mecânica”⁴¹, dialogando também com outros textos do autor, principalmente o ensaio sobre Baudelaire. Ela desenvolve, nesse trabalho, reflexões realizadas pelo alemão no início do século. Destacamos a atenta percepção da autora para observar que o desenvolvimento da anestesia ocorre no mesmo século (XIX) em que Benjamin investiga os fenômenos descritos anteriormente — com isso ela postula a passagem de um sistema sinestético para um anestésico.

A partir dessa vivência do choque denunciada por Benjamin, Buck-Morss (2012, p. 186, grifo no original) observa “[...] que, nas condições do choque moderno [...], responder aos estímulos *sem* pensar tornou-se necessário à sobrevivência”. O sistema sensorial passa a funcionar, então, como aparato de entorpecimento do organismo. Conforme a autora, “o sistema de sinestesia torna-se, antes, *anestesia*” (BUCK-MORSS, 2012, p. 187), isto é, o sistema que deveria fazer-nos perceber o mundo, passa a nos subtrair a percepção, anestesiando-nos do excesso do cotidiano moderno. A questão, portanto, não é “treinar o

⁴⁰ Desenvolveremos esse conceito ao abordar o texto de Buck-Morss (2012).

⁴¹ Vale destacar que Buck-Morss (2012, p. 212) critica a tradução do título em inglês: “*The Work of Art in the age of Mechanical Reproduction*”, quando no alemão o título é “*Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*”, o que, em português, se aproximaria da escolha feita por Rouanet e por Seligmann-Silva, em suas respectivas traduções, o título ficou: “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”; Marijane Lisboa fez escolha semelhante acrescentando um artigo definido: “A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica”.

olho para ver a beleza, mas de reestabelecer a ‘perceptibilidade’” (BUCK-MORSS, 2012, p. 187). “É claro que os olhos ainda veem. Bombardeados por impressões fragmentadas, veem demais — e não registram nada. Assim, a simultaneidade entre a estimulação excessiva e o torpor é característica da nova organização sinestética como *anestesia*” (BUCK-MORSS, 2012, p. 187). Esse giro ocorre concomitante ao desenvolvimento da anestesia no campo médico, primeiro com experimentos com os opiáceos como o ópio e, posteriormente, a partir das observações das “folias do éter”, “[u]m cirurgião da Geórgia, Crawford W. Long, notou que as pessoas que se machucavam nessas festas não sentiam dor. [...] Crawford Long usou anestésicos com sucesso em operações feitas em 1842” (BUCK-MORSS, 2012, p. 189).

Para o campo médico, esse desenvolvimento foi fundamental tanto para amenizar a dor do paciente quanto para tranquilizar o cirurgião. Com isso, “[o] esforço [do cirurgião e dos observadores] para se dessensibilizar da experiência da dor alheia deixou de ser necessário” (BUCK-MORSS, 2012, p. 197). “O que aconteceu com a percepção, nessas circunstâncias, foi uma divisão tripartite da experiência em agente (o cirurgião operador), o objeto como *hylé*⁴² (o corpo dócil do paciente) e o observador (que percebe o resultado obtido [aluno ou visitante])” (BUCK-MORSS, 2012, p. 200). Essa divisão, então, passa a se individualizar. O indivíduo se auto aliena, isto é, separa a experiência corporal da cognitiva, e ambas da experiência do agente, como constata a autora. Essa autoalienação é comparada à divisão tripartite das salas cirúrgicas e, como reflexo, à atuação do fascismo. O fascismo, segundo discurso de Goebbels (1933 *apud* BUCK-MORSS, 2012, p. 208), formava um povo a partir das massas, moldando “a moderna política alemã”, a impressão que os fascistas tinham de si é a de que eram artistas.

Essa é a versão tecnologizada do mito de autogeração, com sua divisão entre o agente (no caso, os líderes fascistas) e as massas (a *hylé*

⁴² Termo usado na fenomenologia “*hylé* — matéria ‘bruta’, indiferenciada — para descrever aquilo que é percebido, mas não ‘intencionalmente pretendido’. O exemplo dado por Husserl é a gravura em madeira que Dürer fez de um cavaleiro montado. Embora a madeira seja percebida juntamente com a imagem do cavaleiro, não é ela o *significado* da percepção. Se alguém lhe perguntasse o que você está vendo, você diria ‘um cavaleiro’ (isto é, a imagem na superfície), não ‘um pedaço de madeira’. A matéria desaparece por trás da intenção ou do significado da imagem” (BUCK-MORSS, 2012, p. 198, grifo no original).

indiferenciada sobre a qual se exerce a ação). Estamos lembrados de que essa divisão é tripartite. Há também o observador, que “sabe” por observação. A genialidade da propaganda fascista foi dar às massas um papel duplo, de observadoras e de massa inerte que era formada e moldada. No entanto, em função de um deslocamento do lugar da dor, graças a um conseqüente des(re)conhecimento, as massas como plateias mantêm-se, de algum modo, imperturbáveis diante do espetáculo de sua própria manipulação (BUCK-MORSS, 2012, p. 208).

Se, “[a] partir do século XIX, a própria realidade foi transformada em narcótico” (BUCK-MORSS, 2012, p. 191), é certo que todo desenvolvimento técnico ocorrido até o presente momento não cansou de “aperfeiçoar” essa realidade narcótica. Observamos elementos que alteraram a percepção no século XIX a partir de Benjamin e de Buck-Morss. Ressaltamos, todavia, que o texto de Buck-Morss é escrito no final do século XX, quando a internet era ainda incipiente e os computadores pessoais começavam a se popularizar. Desde então, com o advento da internet banda larga, da popularização dos computadores pessoais e, mais recentemente, dos smartphones, que estão conosco em toda parte, parece que exercemos as três funções desse sujeito tripartite. Diferente da política fascista cujas massas ocupavam o lugar de objeto e de observador, agora também se veem como agentes. Um exemplo disso é denominado de redes sociais. Nessas redes, o usuário é agente, pois produz estímulos (*posts*, comentários, compartilhamentos, curtidas; há inclusive redes em que o usuário é denominado criador de conteúdo), é também observador, porque observa/consome estímulos produzidos por outros, e é, sobretudo, objeto (*hylé*) por ser moldado por essas plataformas que determinam modos de visibilidade, de expressividade, bem como coletam informações que podem ser usadas até mesmo para manipular os usuários.

É fácil *perceber* que essa tarefa tripla passa a exigir uma integralidade de tempo *conectado*. Torna-se necessário produzir e consumir estímulos, alienando-se do processo de ser moldado por essas redes e pelo desenvolvimento da técnica. O smartphone, por exemplo, objeto tão recente e tão comum é, inclusive, alvo de vastas reportagens que tratam dos vícios a esse aparelho, tratando-o como mais viciante que

o famigerado cigarro⁴³. Ao passo que a tecnologia nos exige progressivamente mais atenção, associamo-la cada vez mais à noção de distração. Nesse cenário, parece emergir um novo sujeito paradoxal, da hiperatividade anestésica. Hiperativo, pois precisa a todo instante alimentar e ser alimentado por esses estímulos, ao mesmo tempo, anestesiado porque alienado desse processo no qual está profundamente imbricado. A hiperatividade anestésica é esse modo de atuação que tudo comenta, curte, compartilha, posta etc., mas na concretude nada realiza. O meme, gênero recente e citado na BNCC, é a expressão máxima disso, pega a autodestruição do humano pelo humano, estetiza (isto é, transforma em meme), “viraliza”, dando a sensação de engajamento, enquanto nada fazem senão contemplar sua destruição; visualizamos nisso o processo alienante de ser agente, objeto e observador. Podemos lembrar Benjamin (2017a, p. 47), “[a] alienação de si própria atingiu o grau que lhe permite viver a sua própria aniquilação como um prazer estético de primeira ordem”.

Em meio a esse cenário, o que nos resta é l'*Ennui*, relatado por Baudelaire, já na abertura d'*As flores do mal*. O tédio de uma vida esvaziada. Cechinel (2018b) destaca que, nessa sociedade excitada de estímulos contínuos, se tornaram comuns doenças neuronais, entre as citadas estão: depressão, TDAH e síndrome Burnout. Além das síndromes e doenças citadas por ele, acrescentamos a síndrome de FoMO (Fear of Missing Out). Esta é o medo de ficar de fora, o medo de perder algo, de não pertencer ou fazer parte. Em contrapartida, para que isso não ocorra, os sujeitos que operam nos termos da hiperatividade anestésica precisam produzir estímulos para não ficar de fora (agentes), consumir estímulos e informações para não perderem nada (observadores) e, assim, têm sua percepção e relação com tempo, mundo etc. moldada por essas tecnologias (objeto/*hylé*). Isso se torna extenuante, quanto mais se insere nesse circuito, mais difícil interrompê-lo. E a BNCC aposta nessa inserção, imergir nas novas tecnologias, operar por meio do excesso, tornar o estudante um ser que se adequa ao

⁴³ Duas reportagens sobre o assunto podem ser facilmente acessadas, uma no jornal *El país* e outra na revista *Superinteressante*. Respectivamente:

Disponível em:

<https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/05/tecnologia/1512483985_320115.html>. Acesso em: 27 jan. 2020. Disponível em:

<<https://super.abril.com.br/especiais/smartphone-o-novo-cigarro/>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

mercado e ao excesso do presente-futuro incerto⁴⁴. Desse modo, prevê uma educação anestésica (nos termos de Buck-Morss), cujo excesso impede o *contato* substantivo e o aprofundamento; por isso mesmo, no documento, a literatura não pode figurar só, mas rodeada por uma gama imensa de estímulos, gêneros, procedimentos e atividades (como: *vlog*, *post*, *podcast*, comentário, curtir, compartilhar, remidiar, parodiar, escrever *fanfic*, realizar videominutos). Não rechaçamos nem recriminamos a possibilidade de se trabalhar com esses gêneros e procedimentos, entretanto, destacamos que, no momento específico dedicado à literatura no documento, ela precisa disputar espaços com tais práticas. O que reforça uma ideia de anestésica e de operação por meio de uma hiperatividade anestésica.

A BNCC coloca a literatura nessa lógica de produção de estímulos, gêneros e ações (curtir, comentar, compartilhar, fazer *vlog*) que atuam em uma aceleração anestésica, ou seja, tão logo se comenta um objeto, é necessário encontrar outro; nesse imperativo de saltar de comentário a comentário, anestesia-se. A literatura, por outro lado, opera em outros termos, como uma negatividade, o tempo do literário não é o da hiperatividade, mas da suspensão, da reflexão e da imaginação. É certo que os textos de Walter Benjamin e de Susan Buck-Morss não evitam as tecnologias e o desenvolvimento técnico nesse reestabelecer a percepção, mas procuram utilizá-los a seu favor. Contudo, esta dissertação tem por objeto o espaço da literatura na BNCC, então, procuramos apostar na importância do trabalho com o literário contra uma hiperatividade anestésica, sobretudo por meio de uma ideia de negatividade do literário.

Entendemos essa negatividade a partir do que citou Durão (2012, p. 11) em seu livro *Modernismo e coerência: quatro capítulos de uma estética negativa*, isto é, “[o] projeto de uma estética negativa pode ser todo ele facilmente comprimido em uma única definição: a negatividade estética é a encenação da recusa determinada, por parte das obras de arte, da predicação que recebem”. Nesse sentido, a tarefa de uma estética negativa é “[...] mostrar que seu silêncio [o silêncio das obras de

⁴⁴ Inclusive, as próprias redes sociais carregam a incerteza em si, mas como algo excitante/viciante: da notificação inesperada, da possibilidade de uma postagem viralizar, de não se saber quando o novo surgirá, em consequência, surge a necessidade de estar sempre atento.

arte] pode ser mais significante” (DURÃO, 2012, p. 11), principalmente em momento quando o excesso é a regra. Durante os quatro capítulos, o autor desenvolve sua argumentação atravessando diversas obras e textos analiticamente. Entre os diversos apontamentos emergentes dessa estética negativa, destacamos o fato de que a literatura passa, então, a ser sempre verificável, ou seja, **“o literário ocorre a posteriori”** (DURÃO, 2017, p. 20, grifo no original). Esse posicionamento faz com que o *contato* com o literário seja um penetrar árduo no texto, pois as predicções se realizam a partir da mediação (como descrito com Benjamin na seção anterior), isto é, da leitura e da relação, que nunca estão dadas, e a literatura sempre lhes resiste. Mesmo postular a literatura como negatividade, exige a verificação desta por meio do contato, atravessando a obra.

Com isso, temos uma dificuldade de ler literatura, de predicar a literatura (atividade sempre reflexo de um processo de mediação intenso, ou, na pior das hipóteses, de imposição à obra) e de ensinar literatura. A respeito dessas dificuldades, vale encarmos não como “[...] um obstáculo a ser transposto, algo que uma vez superado descortinaria uma claridade perpétua, trata-se, antes, de um estado com o qual é preciso aprender a conviver” (DURÃO, 2017, p. 25). Se o objeto literário solicita essa atenção e impõe dificuldade, é certo que nem tudo possa ser compreendido, mas mesmo isso, que parece a maior antítese da educação ou do ensino, se apresenta como pedagógico,

[e]m nosso cotidiano entendemos demais, entendemos tudo, desde os *outdoors*, passando pela telenovela, filmes, jornais, roupas... Tudo o que fazemos, o tempo todo, é ficar entendendo — e mesmo as intenções subjacentes: quem não compreende que o objetivo último, inescapável, da propaganda é vender o produto? Diante disso, não entender nada surge como uma dádiva, uma experiência profundamente desalienante (DURÃO, 2017, p. 25).

Deparar-se com isso é defrontar-se com a compreensão de que não se entende tudo. É um exercício de conviver com o desconhecido e com a dificuldade. A negatividade do literário impõe a intransitividade, algo com que não se sabe lidar, seja no cotidiano de nossas vidas num sistema capitalista, seja nas práticas pedagógicas no âmbito escolar. Encarada nesses termos, a literatura é uma existência em si, isto é, inútil. “Há, porém, uma utilidade na inutilidade: ela funciona como crítica a

uma realidade que não consegue conceber que as coisas possam existir por si sós, na qual tudo tem que servir para alguma coisa (leia-se: tudo tem que gerar lucro) (DURÃO, 2017, p. 19-20). A potência da literatura parece emergir desse duplo, de uma produtividade improdutivo ou de uma intransitividade que, no atual momento do capitalismo, torna-se crítica. “Isso não significa que literatura e conhecimento sejam antitéticos, mas que este último deve ser obtido por meio da mediação daquilo que torna o artefato literário um objeto, [...] sua consistência interna” (DURÃO, 2017, p. 20).

Esse estatuto ontológico peculiar [...] é bastante problemático para o capitalismo do século XXI. O princípio de troca que regula a circulação de mercadorias põe em vigor uma estrutura universal de ser-para-o-outro: nada tem o direito de existir em si e para si mesmo, mas está já sempre em correlação com tudo o mais [...] (DURÃO, 2012, p. 180).

E não apenas para o capitalismo, como também para a educação, por isso a dificuldade em se estabelecer justificativas para a literatura nos currículos, por conseguinte encadeá-la a série de outros textos, mídias e atividades como que querendo fazer surgir um modo de adentrar no texto literário, um *a priori*, negando a característica mais potente da literatura, sobretudo no atual momento: sua negatividade e intransitividade. Ora, o literário manifesta-se, uma vez mais, como dissenso entre as imposições curriculares e a intransitividade literária. A BNCC dialoga diretamente com o excesso, o múltiplo, a indiferenciação, a aceleração, com o ser-para-algo cujo fim é determinado e tudo se correlaciona aprioristicamente. A literatura, entendida como negatividade, exige uma leitura cerrada, tempo, uma consciência interna, isto é, possui uma organização própria cujo contato não se pode realizar imediata e apressadamente. O descompasso entre o literário e a Base tanto compromete o lugar da literatura nos currículos, quanto a torna mais importante — ou contraditoriamente útil —, ainda que não nos termos do mercado, mas contra ele.

Se essa negatividade contradiz certos modos de ser, de ver e de fazer, bem como trazem à tona um dano antes não visto, podemos denominá-la, a partir de Rancière (1996; 2012), como um desentendimento literário, ou um dissenso da literatura. A Base atua criando um consenso, uma relação amigável entre a literatura e o

mundo, põe-na em relação com tudo quanto seja possível e impõe que o estudante fale sobre o que leu, a partir dos modos impostos atualmente, dentro da lógica de estímulos das tecnologias digitais com suas redes sociais. A literatura torna-se uma anestética, pois não se tem o contato que ela exige, e sim, produções de estímulos a partir dela. Em contrapartida, o literário como dissenso é o artefato que, em um mundo ruidoso, cuja exposição se dá por meio de modos determinados, comporta o silêncio, a possibilidade de suspensão; num mundo imediato, exige a mediação; “a negatividade é [...] uma abertura para dissonância, ou uma capacidade para escutar o que foi silenciado mas insiste em estar lá” (DURÃO, 2012, p. 28); traz o silêncio onde se apresenta o excesso e o faz ouvir o que foi silenciado.

Enquanto a BNCC exige uma prática imediata, ações, produtos etc., o desentendimento ou a negatividade literária se apresenta como prática mediada que, em prol de uma consciência interna, faz da leitura “uma forma de prática” (DURÃO, 2012, p. 43). Portanto, age recusando a ação, o imediatismo e a lógica de meios e fins. A Base impõe uma relação com a literatura nos termos do capitalismo, a partir do atual regime de atenção que, como demonstramos com Benjamin e Buck-Morss, tem sua origem há algum tempo e que não cessa, entretanto, de se desenvolver, autenticando-se como natural. A literatura, lida pela perspectiva da negatividade, estabelece uma relação peculiar, *a posteriori*, mediada, com tempo e abertura para a dificuldade e o não entendimento. Por isso mesmo, produz o dissenso, essa atuação contra uma força policial do tempo que condiciona tudo e todos, que só aceita um regime de percepção: o da anestética. A literatura se faz um artefato importante para reestabelecer a percepção, ou se construir uma percepção fora desse regime. Ela passa a ser, dialogando com Benjamin (2005, p. 48), uma “fraca força messiânica”, uma pista de um mundo “um pouco diferente”, uma inutilidade útil cuja potência é a exigência de uma relação diferente da postulada por este tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, OU O DIREITO À INTRANSITIVIDADE

“A Máquina era que matava os homens porém os homens é que mandavam na Máquina...”

“A Ursa Maior é Macunaíma. É mesmo o herói capenga que de tanto penar na terra sem saúde e com muita saúva, se aborreceu de tudo, foi-se embora e banza solitário no campo vasto do céu.”
(Macunaíma, Mario de Andrade)

Macunaíma, o herói de nossa gente, é personagem mais que conhecido. Depois de muito campear, brincar, ganhar e perder, ele percebe que não há mais lugar para si neste mundo, na ausência de sentido para continuar a viver, vira estrela, a constelação Ursa Maior. Evocamos esse personagem em analogia à literatura que, não encontrando lugar para si nos currículos a partir do discurso da BNCC, talvez se transforme em outra coisa. É certo que as estrelas auxiliam a nos orientarmos no mundo (embora a bússola e o GPS as tenham substituído nessa função), iluminam a noite (embora os postes e suas iluminações artificiais o façam hoje), elas desfilam sua beleza (embora não tenhamos mais tempo para contemplá-las). Para que existem, então, hoje as estrelas? Para o que sempre existiram, para existir. Essa radicalidade da existência nos incomoda. Tentamos sempre dotar de significado as coisas, a existência das coisas e a vida. Nesse exercício, muitas vezes embotamos o mundo, pois avaliamos os objetos pelo seu sentido⁴⁵. O problema não está tão somente na predicação que se realiza, mas em como ela elimina determinados objetos do sensível. A Base atua dessa forma limitando a contingência, encadeando a literatura em uma lógica não condizente com o literário. Nesse embate, emerge a potência

⁴⁵ Utilizamos, aqui, a palavra levando em conta três de suas diversas acepções: 1 no sentido de percepção, por aquilo que sentimos, percebemos dele; 2 o significado de que dotamos o objeto; 3 por fim, a orientação para que se dirige esse objeto, isto é, o seu fim.

enunciada do dissenso, que se apresenta tênue, precária e, porque inútil, necessária.

“Por sua própria ‘inutilidade’, o poema [dizemos a literatura] nos obriga a repensar a ‘utilidade’ dos outros impressos” (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 32). Apostamos na negatividade como elemento de desentendimento, portanto, profundamente formativo. A ausência de um sentido prévio para literatura é o que mais a justifica. A sua existência *per se* choca com a utilidade imediata deste mundo, conflita com os regimes de atenção deste tempo e propicia espaço para uma formação substantiva por causa da radicalidade. Nesse ponto, cabe destacar que a ideia não é pensar uma prescrição, mas, através da observação de alguns sintomas expressos pela Base, pensar possibilidades ao literário contra um documento que o inclui eliminando uma de suas principais potencialidades: a dimensão estética. Desse modo, as bases “conceituais” do documento apontam para impossibilidade de trabalho com a literatura (nos termos pelos quais a abordamos), visto no primeiro capítulo. No segundo capítulo, observamos que o norteador máximo para elaboração dos currículos se entregou absolutamente ao espírito do tempo, contrariando uma ideia de formação que, em sentido forte, deve conter algo de intempestivo. Resta à literatura um espaço de revés, haja vista que não se pode falar da literatura de maneira profunda a partir dos pressupostos da Base. Por fim, em um mundo do excesso, do estímulo e da hiperatividade anestésica, quando “ser é ser visto”, a literatura traz a ousadia de existir, tão somente. Algo tão difícil que precisamos sempre acrescentar algo — ser/existir por si mesma, ser/existir por si só, ser/existir tão somente.

A partir dessas reflexões, propomos que pensar uma base para a educação seria, portanto, pensar o que se faz necessário aprender; Adorno (2000) descreveu a tarefa da educação como evitar que Auschwitz se repetisse. Essa máxima educacional adorniana congrega em si muitos princípios subjacentes necessários para que a educação atue contra a barbárie, logo, possui uma ideia do que é indispensável a partir do próprio campo teórico de Adorno. Entretanto, a Base Nacional Comum Curricular parece apostar no exercício contrário, isto é, lançar-se às incertezas do tempo instituindo uma impossibilidade de formação; os estudantes devem adaptar-se a todo instante às novas tecnologias, ao mercado de trabalho, às exigências do tempo etc. O que essa afirmação de uma mudança constante esconde é que muitos problemas enfrentados pela humanidade hoje, em sua base, ainda são os mesmos, com alguns agravamentos devido ao desenvolvimento irracional, ou melhor, de uma racionalidade técnica. A tarefa da educação deveria ser, então, mais do

que formar para adequação a essas incertezas e instabilidades, a formação de sujeitos para refletir e atuar contra essa realidade que nos apaga enquanto sujeitos. A literatura — nos termos trazidos por este estudo — pode contribuir como contraponto formativo ao documento.

Salientamos que, ao longo destas páginas, muitas reflexões foram tangenciadas, outras nem sequer citadas. Uma das questões negligenciadas é a materialidade da literatura, isto é, o livro. Lembrar isso, faz refletir que, talvez, um dos principais fatores o qual ainda mantém a literatura vinculada à educação, nesta sociedade, seja o fator econômico. Afinal, o livro é uma mercadoria e as relações entre educação e mercado editorial se dão não somente a partir da compra para escolas realizada pelo estado, como as próprias listas de vestibulares alçam estantes específicas a essas obras⁴⁶. Para analisar de maneira oportuna essa questão, seria necessário compreender o quanto impacta nas vendas o ingresso dos livros nessas listas. Além disso, a complexidade que surgiria dos dados exigiria um trabalho argumentativo e teórico que não caberiam no espaço destas breves considerações finais, porém serve como exemplo de elementos que não receberam atenção neste trabalho, bem como demonstra que cada objeto renegado congrega ainda uma miríade de outros. Por isso, o trabalho se afastou do valor venal da literatura e de outras questões cabíveis, focando em uma teorização que prioriza a intransitividade do texto literário.

Por falar nisso, intitulamos estas considerações de direito à intransitividade. Cabe, portanto, esboçar o porquê desse direito. Antes, é preciso desfazer a ideia de que abordar a literatura nesses termos é algo meramente elitista. Acreditamos, ao contrário, que a afirmação de sua negatividade e intransitividade é o exercício democrático, principalmente na acepção rancieriana da palavra, pois tal operação

⁴⁶ Remeto-me à experiência de ir a uma livraria física na cidade de Criciúma/SC e haver uma estante dedicada aos livros do vestibular e a alguns críticos desses livros. Diferente das letras miúdas que identificava cada estante (Literatura Brasileira; Literatura Estrangeira etc.), as letras eram visíveis de longe: LIVROS DA LISTA DO VESTIBULAR DA UFSC. De igual modo, a *Amazon* possui página dedicada às listas de vestibular com livros da FUVEST - Universidade de São Paulo; Unicamp - Universidade Estadual de Campinas, UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul; UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina; Faculdade Cásper Líbero; UFPR - Universidade Federal do Paraná; e UEL - Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/b?ie=UTF8&node=14758122011>>. Acesso em: 20 set. 2020.

quebra com argumentos apriorísticos os quais muitas vezes silenciam tanto o objeto, quanto o estudante. Trabalhar com literatura passa a ser o contato com o objeto, a relação entre leitores e o literário, contra um princípio anestético. Se “[...] a cultura [inclui-se a literatura], embora possa ter outros sentidos, é tudo aquilo que é mais do que a autopreservação [...] [é] aquilo que surge da capacidade de suspender propósitos diretos” (HULLOT-KENTOR, 2008, p. 22), abrir-lhe um espaço na educação é, sobretudo, o avesso do elitismo. É a possibilidade de qualquer um estar além da reprodução da existência, da autopreservação. Destarte, a intransitividade opera um movimento duplo, por um lado, leva os sujeitos além da mera existência cuja necessidade de se continuar existindo exige um imediatismo: a preocupação apenas com o que seja útil para manter-se; por outro lado, demonstra um modo de existência em si muito mais forte, isto é, despreocupado com “propósitos diretos”; o “além de” ocorre a partir de uma imanência.

Em um país com tamanha desigualdade econômica e social⁴⁷, a educação se impõe como ferramenta para a diminuição da desigualdade ou propulsora de mobilidade social. É certo que há urgência em mudarmos nossa realidade tão cruenta, não podemos normalizar os absurdos deste sistema capitalista. Também é certo que a literatura, enquanto negatividade, não contribua diretamente nem para uma diminuição da desigualdade econômica, nem para mobilidade social do estudante. Entretanto, se o processo formativo e a vida podem ser pensados sem contato com a negatividade do literário, tal contato se converte, àqueles para quem a literatura é eminentemente negada, em ato ainda mais potente. Isso porque tal exercício passa a ser de uma verdadeira liberdade, quase uma antecipação da vida redimida do capital, das utilidades imediatas. Dessa maneira, a negatividade e a intransitividade do literário apontam para o utópico, o não-lugar, para aquilo que não tem espaço neste mundo. A partir de sua existência como “objeto que se sustenta”, cria uma existência para além do capital, a possibilidade tanto de uma primeira quanto de uma segunda natureza mais substantivas.

⁴⁷ Mais de 52 milhões de brasileiros vivem com menos de R\$420 por mês, outros 13,5 milhões vivem com menos de R\$ 8 por dia (R\$ 240 ao mês). Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/11/ibge-identifica-que-135-milhoes-de-brasileiros-ainda-vivem-com-menos-de-r-8-por-dia.shtml>>. Acesso em: 20 set. 2020

Inutilidade, dificuldade, tempo, esforço, singularidade e liberdade são exercícios praticados por meio dessa negatividade. Diante disso, todo o percurso deste trabalho poderia se resumir na defesa pelo direito à intransitividade e à negatividade do literário. Afinal, “[...] a escrita e a leitura literárias são exercícios de liberdade: liberdade no uso da linguagem, esclerosada e estereotipada no uso cotidiano, e liberdade do imaginário, oposto a uma fatalidade da história” (PERRONE-MOISÉS, 2000, p. 351). “A literatura é, assim, um dos poucos exercícios de liberdade que ainda nos restam” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 37), talvez seja ela uma das poucas possibilidades em um mundo impossível... “Acabou-se a história e morreu a vitória. Não havia mais ninguém lá. [...] Não havia mais ninguém lá” (ANDRADE, 2013, p. 213).

REFERÊNCIAS

CARRER, Davi. **Prática de yoga na UNESC**. 2014. 1 fotografia.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Normas de apresentação tabular**. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv23907.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2016.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. O conceito de esclarecimento. In: _____. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 17-46.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma, o herói sem nenhum caráter**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

ANTELO, Raul. Pedagogias em Desacato: atos de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma. **Fragmentum**, Santa Maria, v. 1, n. 49, p. 197-211, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/27281/pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BARCELOS, Danilo. A tragédia grega em *A origem do drama trágico alemão*, de Walter Benjamin. **Revista Ribanceira**, Belém, v. 4, n. 11, p. 184-193, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/ribanceira/article/view/1266/794>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BAUDELAIRE, Charles. **O pintor da vida moderna**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal**. Tradução de Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**: uma leitura das teses “Sobre o

conceito de história”. Tradução de Jeanne Marie Gagnebin; Marcos Lutz Müller. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 41-146.

BENJAMIN, Walter. A vida dos estudantes. *In*: _____. **Reflexões sobre a criança, o brincar e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Duas cidades; 34, 2009. p. 31-47.

BENJAMIN, Walter. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem. *In*: _____. **Escritos sobre mito e linguagem**. Tradução de Susana Kampff Lages. 2. ed. São Paulo: Duas cidades; 34, 2013a. p. 49-73.

BENJAMIN, Walter. Imagens do pensamento. *In*: _____. **Imagens do pensamento/Sobre haxixe e outras drogas**. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b. p. 7-132.

BENJAMIN, Walter. **A origem do drama trágico alemão**. Tradução de João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016a.

BENJAMIN, Walter. **O Anjo da história**. Tradução de João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016b.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época da possibilidade de sua reprodução Técnica. *In* : _____. **Estética e sociologia da arte**. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a. p. 7-47.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns motivos na obra de Baudelaire. *In*: _____. **Baudelaire e a modernidade**. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b. p. 103-150.

BENJAMIN, Walter. O autor como produtor. *In* : _____. **Estética e sociologia da arte**. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2017c. p. 7-47.

BENJAMIN, Walter. Paris, capital do século XIX. *In*: _____. **Passagens**. Tradução de Irene Aron; Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2018a. 1 v. p. 71-92.

BENJAMIN, Walter. **Linguagem, tradução, literatura (filosofia, teoria e crítica)**. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. Tradução de Cid Knipel. 2. ed. São Paulo: Globo, 2012.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Brasília, DF: congresso nacional, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 13 out. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996. Disponível em: <www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. MEC. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. 2**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 2014. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de Setembro de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **O que é a Base Nacional Comum Curricular?** 2018c. (3m31s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ELQ2azcQC9Q>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BUCK-MORSS, Susan. **The origin of negative dialectics**. New York: Macmillan, 1977.

BUCK-MORSS, Susan. Estética e anestética: uma reconsideração de *A obra de arte* de Walter Benjamin. In: CAPISTRANO, Tadeu (Org.). **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. p. 173-222.

BUCK-MORSS, Susan. **O presente do passado**. Tradução de Ana Luiza Andrade; Adriana Varandas. Desterro [Florianópolis]: Cultura e barbárie, 2018.

CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CECHINEL, A. Teoria Literária e o Ensino da Literatura: impasses. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 107-114, 15 fev. 2013. Quadrimestral. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/1037> 1. Acesso em: 18 jul. 2019.

CECHINEL, André. As tarefas incompletas da teoria (ou da literatura como objeto ausente). **Revista Letras**, Curitiba, v. 92, n. 2, p. 66-81, 31 dez. 2015. Semestral. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/40720>. Acesso em: 18 jul. 2019.

CECHINEL, André. O caráter destrutivo da literatura. *In*: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (Orgs.). **O que significa ensinar literatura?** Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017. p. 185-206.

CECHINEL, André. Literatura e formação: notas sobre o lugar do literário nas instituições de ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 356-373, jan./mar. 2018a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742018000100356&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2019.

CECHINEL, André. O ensino de literatura e a negatividade do literário. **Pro-Posições**, Campinas, v.29, n.2, p. 285-298, ago. 2018b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000200285&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2019.

CECHINEL, André. Literatura e atenção: notas sobre um novo regime de percepção no ensino de literatura. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100230&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2019.

CECHINEL, André; MUELLER, Rafael Rodrigo. Tempos espetaculares: a educação como falso negativo. *In*: _____ (Orgs.). **Formação humana na sociedade do espetáculo**. Chapecó, SC; Criciúma: Argos; EdiUnesc, 2019. p. 147-172.

CECHINEL, André. **Literatura, ensino e formação em tempos de Teoria (com “T” maiúsculo)**. Curitiba: Appris, 2020.

CRARY, Jonathan. **Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX**. Tradução de Verrah Chamma. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

CRARY, Jonathan. **24/7: capitalismo tardio e os fins do sono**. Tradução de Joaquim Toledo Jr. São Paulo: Ubu, 2016.

CRUZ, Claudio Celso Alano da. A filosofia da linguagem benjaminiana em suas origens: de Kant a Hamann. *In*: CAIMI, Claudia Luiza; OLIVEIRA, Rejane Pivetta de (Org.). **Sobre alguns temas em Walter Benjamin**. Porto Alegre: UniRitter, 2015. p. 57-66.

D’ANGELO, Martha. **Arte, política e educação em Walter Benjamin**. São Paulo: Loyola, 2006.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-édipo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: 34, 2010.

DURÃO, Fábio Akcelrud. Da superprodução semiótica: caracterização e implicações estéticas. *In*: DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez (Orgs.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 39-48.

DURÃO, Fábio Akcelrud. **Teoria (literária) americana: uma introdução crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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

DURÃO, Fábio Akcelrud. Por uma crítica da multiplicidade nos estudos literários. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 1, n. 23, p. 75-83, 29 jun. 2013. Semestral. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/84818>. Acesso em: 10 jan. 2020.

DURÃO, Fábio Akcelrud. Da intransitividade do ensino de literatura. *In*: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (Orgs.). **O que significa ensinar literatura?** Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017. p. 15-29.

FONTES, Nathalia Soares. **A Literatura na Base Nacional Comum Curricular**: o ensino literário e a humanização do indivíduo. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2019. Disponível em: <<https://ppgecpn.ufms.br/files/2019/02/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Nathalia-Soares-Fontes.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2019.

FRITZEN, Celdon. O entorno da pergunta “O que significa ensinar literatura?”: reflexões sobre seu lugar e papel na educação básica. *In*: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (Orgs.). **O que significa ensinar literatura?** Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017. p. 109-121.

FRITZEN, Celdon. "O direito à literatura" trinta anos depois. **Contexto**: Revista do programa de pós-graduação em Letras, Vitória, v. 35, n. 1, p.78-95, jan. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/?journal=contexto&page=article&op=view&path%5B%5D=23018>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin ou a história aberta. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 7-20.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. 2. ed. São Paulo, 2013.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **As afinidades eletivas**. Tradução de Tercio Redondo. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2014.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução de Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Unesp, 2015.

HULLOT-KENTOR, Robert. Em que sentido exatamente a indústria cultural não existe mais. *In*: DURÃO, Fábio Akcelrud; ZUIN, Antônio; VAZ, Alexandre Fernandez (Orgs.). **A indústria cultural hoje**. São Paulo: Boitempo, 2008. p.17-27.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LIMA, Manoel Ricardo de. Ler com Walter Benjamin. *In*: BENJAMIN, Walter. **História da literatura e ciência da literatura**. Tradução de Helano Ribeiro. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 39-61.

MARCUSE, Hebert. **O homem unidimensional**: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. Tradução de Robespierre de Oliveira; Debora Christina Antunes; Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia**. Tradução de Antonio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre a utilidade e a desvantagem da história para a vida**: segunda consideração extemporânea. Tradução de André Itaparica. São Paulo: Hedra, 2017.

LIVRO de Cristovão Tezza é proibido em escolas de Santa Catarina: Mais de 130 mil exemplares do romance Aventura Provisória foram recolhidos. **NSC Total**. Florianópolis, 28 de maio de 2009. Disponível em: <<https://www.nsctotal.com.br/noticias/livro-de-cristovao-tezza-e-proibido-em-escolas-de-santa-catarina>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e sociedade**. São Paulo, v. 11, n. 9, p. 16 - 29, 6 dez. 2006. Disponível

em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4089560/mod_resource/content/1/perrone%20moises.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O desentendimento**: política e filosofia. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: 34, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. 2. ed. São Paulo: EXO experimentalorg.; 34, 2009a.

RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: 34, 2009b.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lillian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a.

RANCIÈRE, Jacques. **O fio perdido**: ensaios sobre a ficção moderna. Tradução de Marcelo Mori. São Paulo: Martins Fontes, 2017b.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. Tradução de Raquel Ramalhete et al. 2. ed. São Paulo: 34, 2017c.

ROUANET, Sergio Paulo. Apresentação. In: BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 11-47.

SILVA, Fábio Lopes da. Prefácio. In: CECHINEL, André. **Literatura, ensino e formação em tempos de Teoria (com “T” maiúsculo)**. Curitiba: Appris, 2020.

SOUZA NETO, Alaim. **Formação do leitor e cânone**

literário: relações entre as Orientações Curriculares e as práticas docentes. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2008. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp091718.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2019.

TÜRCKE, Christoph. **A sociedade excitada:** filosofia da sensação.

Tradução de Antonio A. S. Zuin et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

VANEIGEM, Raoul. **A arte de viver para as novas gerações.**

Tradução de Leo Vinicius. São Paulo: Veneta, 2016.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade:** niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VERDIERI, Geisiane Gregório. **Literatura à deriva:** a crise da *bildung* e a instrumentalização literária nos processos formativos. 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2019. Disponível em:

<<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/7007/1/Geisiane%20Greg%c3%b3rio%20Verdieri.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2019.

