

Literatura e Desentendimento: *reflexões sobre a resistência da* *literatura contra a BNCC a* *partir de Benjamin e de* *Rancière*

Página | 121

Diego Rodrigo Ferraz⁶¹
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

Resumo

Este trabalho se propõe a realizar uma análise de como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se vincula diretamente à lógica de mercado da sociedade de consumo, autenticando, portanto, o mundo como posto e as práticas pseudopolíticas da contemporaneidade. Isso gera um conflito entre a BNCC e a literatura. A proposta é demonstrar essa disputa destacando as potencialidades políticas do literário a partir de sua atuação estética. Para tanto, realiza-se a apresentação das premissas gerais do documento, posteriormente, aborda-se como a literatura é apresentada pela Base e o dissenso gerado a partir de uma falta de espaço para o literário por conta do excesso de elementos diversos presente no documento. Diante disso, a literatura, por meio da política da escrita e do desentendimento, pode tensionar o espaço escolar, como um campo de resistência ao absoluto, realizando uma (re)partilha do sensível. As reflexões têm por base, principalmente, os pensamentos de Walter Benjamin e de Jacques Rancière.

Palavras-chave

Literatura. BNCC. Desentendimento. Walter Benjamin. Jacques Rancière.

⁶¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), com pesquisa na linha Educação, Linguagem e Memória. Graduado em Letras pela mesma instituição.

Introdução

“As revoluções surgem, não de um acidente, mas da
necessidade”.
(Victor Hugo)

Discorrer sobre literatura no presente século é referir-se a algo estranho. Não somente porque o próprio conceito de literatura é algo problemático e histórico, mas também porque a literatura parece ter sido cooptada pela ideia de consumo e de mercado, por uma lógica utilitarista, apreendida por discursos de um capitalismo que expande seus tentáculos por todas as esferas objetivas e ideológicas sem espaços de fuga. Diante disso, pode-se observar o que Leyla Perrone-Moisés traz em seu livro *Mutações da literatura no século XXI*. Ela descreve que

[p]ara que a literatura chegue ao grande público, promovem-se eventos literários (salões do livro, festas de premiação), nos quais autores e obras são apresentados como espetáculo. Os objetivos desses eventos são, sem dúvida, legítimos e justificados. Entretanto o público numeroso que frequenta esses eventos parece incluir menos leitores de livros do que meros espectadores e caçadores de autógrafos (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 32).

Embora a autora, no desenvolver do livro, traga contrapontos positivos para demonstrar que há certa resistência a esse movimento, nesse trecho, parece demonstrar bem o caráter mercadológico que a literatura (ou mesmo a cultura de modo geral) assume dia após dia. Isso se reflete, então, no próprio ensino, pois, utilizando as palavras da autora “[...] os gerenciadores de ensino [veem a literatura] como perfumaria sem utilidade na vida profissional futura dos ensinados” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p.70). A educação, cada vez mais voltada ao mercado de trabalho e a um mercado cada vez mais instável, parece rechaçar a literatura para longe de si por não subsistir razões para essa no *modus operandi* do mundo contemporâneo. Pensar a literatura e seu local na formação humana é, portanto, tarefa urgente, porque tanto a literatura quanto o conceito de formação se fragilizaram na esfera pública, com reflexos visíveis nas instituições de ensino. Isso precariza a formação que é tornada mercadoria e compromete determinada concepção de literatura.

Entretanto, a tarefa de refletir sobre a literatura, a formação humana e a relação com os modelos formais de educação é bastante árdua por inúmeras questões. Uma dessas diz respeito ao tempo, pois, à medida que se olha para o presente, ele já deixou de sê-lo. Clarice Lispector (2014) já relatou a dificuldade de captura do instante-

já que é sempre fugidio, que é e deixa de ser de modo muito fugaz. Em contrapartida, se o tempo transcorre ininterruptamente e, a partir dessa mudança, torna-se inapreensível na sua imediatez, existem elementos no mundo concreto que permitem alguma possibilidade de apreensão; para Perrone-Moisés, por exemplo, é possível pensar por meio das obras literárias contemporâneas as mutações da literatura neste século. Além disso, a assimilação das mudanças é difícil porque algumas ocorrem mais lentamente do que outras ou de maneira menos visível, tal como Benjamin (2017) descreve em seu ensaio sobre “A obra de arte na época da possibilidade de sua reprodução técnica” — isso ao citar que as transformações da superestrutura puderam ser observadas muito posteriormente às da infraestrutura. Há mudanças mais perceptíveis enquanto outras ainda aparecem obtusamente, necessita-se empreender esforços para trazer à tona as transformações que têm ocorrido.

Além dessa dificuldade de percepção ou captura das mudanças, a modernidade parece ser dominada por forças contraditórias, por vezes, na qualidade de polos opostos (antitéticos), em outros momentos, como forças paradoxais e fortemente intrincadas. Benjamin versa sobre algo semelhante, na versão francesa do ensaio citado anteriormente, ao descrever que “[s]eriedade e jogo, rigor e descontração se entrelaçam intimamente na obra de arte, ainda que em diferentes graus”⁶² (2003, p. 189, tradução minha). Nessa passagem, Benjamin trata das técnicas da arte “[a] primeira tinha no centro o ser humano e o próprio sacrifício humano, como sua imagem paroxística; a segunda técnica, por sua vez, tende a dispensar o ser humano do trabalho, baseia-se na repetição lúdica cuja origem está no jogo” (SELIGMANN-SILVA, 2016, p. 71). Desse modo, “[a] primeira técnica seria mais séria, e a segunda, lúdica, no meio das quais estaria a obra de arte, oscilando entre ambas” (SELIGMANN-SILVA, 2016, p. 72), ou seja, a obra de arte carrega consigo essa potencialidade dialética de modo coeso ainda que difuso por se manifestar em “diferentes graus”. Na obra de arte, isso surge como potência, mas existe um duplo que parece surgir, na escola, como dissensão, pois cabe enfatizar que, por um lado, “[...] *skholé* em grego é o mesmo que *otium* em latim, que escola é sinônimo de tempo livre e, por extensão, de ocupação livre, de jogo desinteressado com o saber, de liberdade de pensar e de sentir” (LARROSA; VENCESLAO, 2017, p. 129), por outro lado, cada vez mais a escola parece ser o local do tempo administrado, da progressão em vez da formação, da determinação do pensar, do saber e do sentir. Diante disso, a

⁶² Le sérieux et le jeu, la rigueur et la désinvolture se mêlent intimement dans l'Œuvre d'art, encore qu'à différents degrés.

etimologia significa algo, já a prática instaura outro significado ao significante. Reside nessa questão um descompasso acerca da escola que reflete as contradições do tempo presente. Olhar para tais questões é observar os problemas sociais atinentes à formação, haja vista que se pensa formação essencialmente em espaços formais de educação, isto é, escola e universidade.

Ao acrescer à discussão o objeto aqui em questão, a literatura, as complexidades aumentam, porque, ao mesmo tempo que a escola legisla sobre a literatura, impondo-lhe regimes de leitura, ela também propicia espaço para a literatura. Discorrer a respeito desta relação literatura e escola é transitar por espaços repletos de incertezas, bem como de disputas. Por isso, a proposta é analisar a Base Nacional Comum Curricular para tentar visualizar a relação entre literatura e escola no Brasil neste início de século. Esse documento norteia a educação e demonstra de que modo os órgãos oficiais compreendem uma base educacional. É, portanto, necessário estudá-lo não somente por ser a Base Educacional do país, como também para entender o espaço da literatura no documento e, inclusive, obtermos pistas do próprio espaço dela na sociedade. Tendo em vista essa dificuldade de capturar as mudanças e todas as demandas envolvidas no processo, a argumentação se orienta a partir da explanação de alguns pontos do documento e discussão com base nos pensamentos de Walter Benjamin e Jacques Rancière a fim de pensar possibilidades para a literatura no cenário atual, além de procurar desvelar as bases da Base.

1 AS BASES DA BASE

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem o início de sua elaboração no ano de 2014, em 2015 sai a primeira versão. Desde a primeira versão à publicação da versão final das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em 2017, ocorreram ainda mais duas versões preliminares. Durante o processo, a parte destinada ao Ensino Médio, que é o enfoque desta análise, ficou para aprovação em momento posterior que aconteceu em 14 de dezembro de 2018. Isso porque, para realizar a outorga, era necessária a realização da reforma do ensino médio (efetivada pela lei 13.415/2017), pois, nessa etapa do ensino, as alterações são mais significativas do que nas anteriores, por exemplo, há a pulverização das disciplinas dentro das chamadas “Áreas do conhecimento”, além dos controversos “Itinerários Formativos” com a flexibilidade de escolha. As discussões acerca do documento são muitas, o documento ao todo, embora

raso em seu conteúdo e bastante confuso em sua composição, congrega 600 páginas, o que o torna um cartapácio de pouca utilidade, ao menos para área de Língua Portuguesa. Para realizar o objetivo, que é tratar especificamente da questão da Literatura na etapa do Ensino Médio, faz-se antes uma incursão em alguns pontos mais gerais da Base cujo reflexo é observável no modo como a literatura é tratada no documento.

A BNCC possui alguns conjuntos de palavras repetidas várias vezes durante o texto, algumas utilizadas para nortear e sistematizar questões referentes ao ensino, como é o caso das palavras *competência* e *habilidades*. Para se atingir determinada competência, o aluno deve desenvolver um número de habilidades. No documento a

[...] **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, 2018, p. 08, grifo do autor).

O documento expressa, também, que “[p]ara 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 [sic] garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 33). Desse modo, estão fortemente interligadas competências e habilidades, estas se referem aos conhecimentos exigidos para o desenvolvimento das competências (gerais ou específicas). Cabe ressaltar que essa relação causal estabelecida pelo documento — isto é, um conjunto de fatores que mobilizados geram competência para resolver as três questões elencadas — expressa relação bastante pragmática. Na base, “o sentido pode ser alcançado apenas de uma forma — servindo a um propósito” (HORKHEIMER, 2015, p. 47), essa crítica de Horkheimer à sociedade do século XX denuncia o que está expresso na BNCC, uma relação direta entre as bases da educação e a imposição de ação quase imediata a partir dos conhecimentos mobilizados. Para o autor, no entanto, “[...] a moderna propensão de traduzir todas ideias em ação [...] é um dos sintomas da crise cultural presente [...]” (HORKHEIMER, 2015, p. 8). Para competir com a lógica atual de demandas informacionais em demasia e ações cada vez mais imediatas, o documento aponta que a escola deve, em vez de valorizar a reflexão e voltar-se ao exercício teórico, entregar-se ao espírito do tempo e se inserir nesse excesso do contemporâneo, bem como preocupar-se com ações. Tal atitude parece enfraquecer a educação escolar, haja vista a impossibilidade de acompanhar o fluxo informacional e midiático mesmo por sujeitos

quem dirá por instituições, sobretudo empobrece a ideia de formação enredando o mundo em meros meios e fins.

O material, por sinal, abarca em seu bojo essa instabilidade do mundo atual de maneira intrigante. Na parte já específica ao Ensino Médio, após relatar compromissos da “**escola que acolhe as juventudes**” (BRASIL, 2018, p. 465, grifo no original), o texto descreve que

[e]ssas experiências, como apontado, favorecem **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, 2018, p. 465, grifo no original).

O excerto parece, a princípio, derrubar as ponderações realizadas sobre a prática imediatista da Base. Observa-se, todavia, contradições nesse trecho, pois primeiro relata preparar o jovem “para o mercado de trabalho e a cidadania”, depois que isso se faz não de modo imediatista, mas, sim, crítico, responsável e acrescenta o mercado de trabalho como instável em constantes mudanças às quais o jovem deve se adaptar. Essa argumentação, que a princípio mostra preocupação com a criticidade e com o modo de o jovem se inserir no mercado, esfacela-se ao não pensar maneiras diferentes senão a adaptação. Em um mundo imprevisível e mercado instável, a escola deveria fazê-lo pensar quais outras possibilidades de mundo, como resistir a essa lógica sem inviabilizar sua existência; não incentivá-lo a se adequar a essa realidade de modo a se sentir confortável com ela, pois a ideia é se adequar e realizar seus projetos de vida em meio a essa total instabilidade. Assim, a educação parece se tornar um aparato de “formação” de sujeitos unidimensionais para uma “sociedade unidimensional”, tal qual a apresentada na análise realizada por Marcuse (2015).

Outro ponto pode ser destacado: o reforço constante à individualidade e a um ego, ao mesmo tempo que amorfo, pois tem de se adaptar a mudanças a todo tempo, hipervalorizado. O “projeto de vida” no texto vem quase sempre acompanhado do pronome possessivo “seu”, demonstrando esse caráter individualizante — ainda que coletivo, afinal, os sonhos do capital são um: o lucro — de um projeto que é seu e deve se adequar ao mercado para que se realize, porém esse projeto que aparenta emergir do

desejo do indivíduo lhe é imposto. Se fosse escolha ou desejo individual ou um verdadeiro projeto de vida seu, existiriam possibilidades mais vastas do que a mera adaptação. Isso acaba desenvolvendo uma lógica de disputa e competitividade. Coincidentemente, ou não, os alunos são referidos como protagonistas no documento, 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 ego 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. A BNCC parece, portanto, alinhar a educação ao mundo posto, a única opção é adequar-se ao mercado e, nessa adequação, contar consigo mesmo na competitividade que é o mundo.

O documento individualiza os alunos por expressar que a única possibilidade é “adaptar-se com flexibilidade” para conseguir realizar seus desejos que não são ao menos seus e sim a coletivização da individualidade gerada pelo mercado. A ideia é: *eu* fazer tudo para me manter no mercado e realizar *meus* projetos, além de fomentar certa noção de converter tudo em ação. Diante das bases postas, o que se destaca é a educação para o trabalho, não de modo crítico como descrito no documento, pois criticidade exige resistência, luta, tensão, não adequação. Essa abordagem realizada pela BNCC parece por si só descartar a viabilidade da literatura como integrante importante da formação. Esses tópicos introdutórios já revelam o caráter para o qual se dirige a BNCC. A Base para estruturar os currículos educacionais do país está em pleno acordo com a agenda econômica e isso torna incompatível o trabalho com a literatura.

2 LITERATURA E BNCC: DESENTENDIMENTO

A literatura não figura mais como central à formação humana, a Base Nacional Comum Curricular demonstra bem isso. Na verdade, ela revela mais, pois que apenas Língua Portuguesa e Matemática têm tópicos específicos para si na etapa do Ensino Médio, o restante aparece em pequenos parágrafos de breves apresentações dentro das respectivas “áreas do conhecimento”. Certo é que muitos são os discursos sobre o fim da literatura, Perrone-Moisés (2016) ressalta, porém, a imensidão de publicações realizadas no presente, bem como a multiplicidade de eventos literários. Portanto, o fim ou crise parece ser de determinada literatura, “[...] a que se manifesta em determinados

textos, escritos numa linguagem particular, textos que interrogam e desvendam o homem e o mundo de maneira aprofundada, complexa, surpreendente” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 25). A ideia não é retomar simplesmente um “valor de culto”, no termo benjaminiano, mas sim um “valor de exposição” para essa literatura. Para Benjamin (2017), a potencialidade que emerge da arte na era da reprodutibilidade técnica é sua maior possibilidade de exposição, de chegar às pessoas. Desse modo, a escola poderia ser um local para aumentar a exposição do literário e balancear seu valor de culto com seu valor de exposição, pois por certo há no literário algo de sério e de rigoroso, bem como há o jogo e a descontração. A literatura exposta na escola, inclusive, pode contribuir para o declínio de certo valor de mercado do literário, ou ir contra uma fetichização mercadológica do livro. Em uma economia de mercado, o livro é também um produto, mas não pode ser visto somente como tal, não pode ser apenas consumido como mercadoria. A escola pode, assim, expor o literário sem obrigatoriamente mercantilizá-lo.

O texto literário pode delinear outras potencialidades em sala de aula. Pode-se ter em mira “a morte do autor”, como declarada por Barthes (2004), não apenas como a queda da figura autoral, do domínio do indivíduo Autor sobre o texto, mas de tudo que tenta “impor-lhe um travão” ou “[...] provê-lo de um significado último” (BARTHES, 2004, p. 63). A figura do professor como detentor do significado do texto literário é solapada ante a polissemia que este encarna, pois, como escreve Cechinel (2016, p. 229),

para Barthes, destronar o Autor não significa deixar de lado apenas a interpretação de ordem biográfica, mas sim restituir o texto a uma linguagem verdadeiramente sua, livre de estruturas de controle preconcebidas — “indivíduo autor”, “gêneros literários”, “escolas literárias” etc. — que detêm seu movimento constitutivo.

Restituir ao texto sua centralidade e diminuir a figura do professor como detentor do sentido parece o exercício do “mestre ignorante”. Esse mestre tem a igualdade por ponto de partida, não de chegada (RANCIÈRE, 2017a); diante do texto, professor e aluno se tornariam, portanto, um igual: um leitor. Esse movimento de igualdade e de redistribuição do espaço da sala de aula não é, para Rancière, estanque, mas constantemente alvo de verificação, pois “[u]m professor não é nem mais, nem *menos* inteligente do que qualquer outro homem; ele geralmente fornece uma grande quantidade de *fatos* à observação daqueles que procuram” (RANCIÈRE, 2017a, p. 142, grifo do autor). Esses fatos, que podem ser entendidos aqui como os elencados por Cechinel

(2016) e citados anteriormente, não podem, portanto, sobrepor-se ao texto, ou seja, mesmo que o professor conheça muito mais fatos acerca do objeto lido, ele não pode abarcar todos os sentidos desse objeto, nem instaurar uma superioridade intelectual por conta disso. Professor e aluno devem despir-se da desigualdade que essas denominações carregam e assumirem um princípio de igualdade ao se enxergarem e se relacionarem como leitores frente ao texto literário.

Caso essa reconfiguração possa ser possível por meio da literatura, decorreria uma expressão política nos termos com os quais trabalha Rancière, pois, para ele, “[a] política é a atividade que reconfigura os âmbitos sensíveis nos quais se definem objetos comuns” (2012, p. 59). O apagamento de certa diferença entre professor e aluno, através do nascimento do leitor, expressa alteração na ordem política, essa ordem “[...] é uma certa divisão das ocupações, a qual se inscreve, por sua vez, em uma configuração do sensível: em uma relação entre os modos do *fazer*, os modos do *ser* e os do *dizer*” (RANCIÈRE, 2017b, p. 8, grifo no original). Ora, para concretização desse movimento é necessário que se destaque o que Rancière denomina de “política da escrita”, pois “[h]á escrita [portanto política] quando palavras e frases são postas em disponibilidade, à disposição, quando a referência do enunciado e a identidade do enunciador caem na indeterminação ao mesmo tempo” (RANCIÈRE, 2017b, p. 9). Isto é, a escrita está livre, ausente de um pai (ou um Autor), mas, além disso, está disponível/acessível. Assim, “a morte do Autor” e a “política da escrita” diminuem o caráter cultural da literatura por colocá-la à disposição do leitor, permitindo, inclusive, uma alteração nas relações professor-aluno.

Cabe ressaltar que, mesmo com as críticas de Rancière à análise de valor cultural e expositiva, a argumentação do francês não parece descartar por completo a reflexão realizada por Benjamin. Em *O espectador emancipado*, a análise de Benjamin é posta como problemática semelhante à de Barthes (*studium* e *punctum*), isso decorre porque o alemão, em seu ensaio sobre *A obra de arte*, descreve que as fotografias nas quais o rosto humano aparece carregam um valor de culto, resistindo ao valor de exposição cuja fotografia amplia, pois “o valor de exposição começa a suplantando o valor de culto” (BENJAMIN, 2017, p. 22, grifo no original). Rancière, então, baseia-se na fotografia *Kitchen wall in bud fields house*, de Walker Evans, para demonstrar como uma imagem, sem a presença de um rosto, carrega valor cultural e não apenas pelo passar do tempo, mas porque “[a] tensão já está no cerne da imagem” (RANCIÈRE, 2012, p. 111). A ideia de que somente a fotografia que carrega um rosto possui valor de culto, ou melhor,

que essa seria a “última defesa” (BENJAMIN, 2017, p. 22) desse valor parece um pouco exagerada. No entanto, não descarta os termos utilizados pelo alemão, mesmo porque, no capítulo seis da versão francesa do ensaio, há clara relação entre valor de culto e de exposição na obra de arte. Ainda que a crítica de Rancière seja perspicaz, não inviabiliza essas duas modalidades de valor presentes ora uma em maior grau, ora outra. Importa ressaltar que Benjamin não procura restaurar a aura da obra de arte ou seu valor de culto, ele vê no valor de exposição que surge com a perda aurática um potencial, sobretudo, político.

Diante disso, a mobilização desses conceitos para pensar a relação entre literatura e escola, em específico no contexto da implementação da BNCC, leva a um impasse. Se, por um lado, a escola poderia propiciar um aumento do valor de exposição do literário e uma diminuição de seu valor de culto, atuando como elemento político, por outro lado, documentos como a BNCC atuam como força policial, fazendo a escola legislar sobre o literário, impondo-lhe lógicas que não lhe parecem próprias, ou seja, não parecem emergir da literatura. Uma leitura do documento demonstra a tentativa de captura do objeto literário conformando-o aos regimes de percepção e atuação do tempo presente. Cabe à literatura — ainda que não somente a ela — a tarefa árdua de resistir à conformação para atuar como elemento disruptivo de tal lógica, possibilitando novos horizontes por meio de uma política da escrita e de um espaço de jogo.

Os elementos problemáticos no tratamento dado à literatura presente no documento se expressam de diferentes modos. Um deles é pelo apagamento que existe, pois, por exemplo, logo no primeiro parágrafo que versa a respeito da Língua Portuguesa no ensino médio, não há referência alguma à literatura. O primeiro discurso é o de que

[c]abe ao Ensino Médio **aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos**, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e **alargar as referências estéticas, éticas e políticas** que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2018, p. 498, grifo no original).

Se a vagueza presente no excerto e ausência total de referência à literatura são visíveis, a seguir, o documento confirma as bases conceituais elencadas em sua apresentação, pois, para a BNCC,

[d]o 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), já explorada no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 498, grifo no original).

O tom que rege a Língua Portuguesa é o mesmo de todo documento, o vínculo direto com ações transparece tanto na primeira quanto na segunda citação. Enquanto a literatura aparece apenas na segunda página, as textualidades contemporâneas aparecem expressas, logo no segundo parágrafo, privilegiadamente na sua forma digital com seus multiletramentos ou multissemoses, palavras muito presentes ao longo do texto. Depois de tratar da cultura digital, a literatura aparece. E isso não parece ser mero acaso, a centralidade da Língua Portuguesa não está na literatura. O descrito é que

Em relação à **literatura**, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BRASIL, 2018, p. 499, grifo do autor).

Lido rapidamente parece que a leitura literária é nuclear no que diz respeito à Língua Portuguesa. Entretanto, o documento secciona os assuntos, se antes dissertava sobre as práticas contemporâneas de linguagem, neste trecho trata especificamente da literatura, e é somente neste tópico que a leitura do texto literário é nuclear, não na língua portuguesa como um todo. Dois problemas emergem: primeiro a literatura figura entre muitos outros temas a serem tratados na disciplina e aparece em desprestígio no documento, posteriormente, a leitura do texto literário é tomada por nuclear, mas não única forma de trabalho com a literatura, isto é, outras abordagens como resumos e adaptações ainda são possíveis e consideradas como trabalho dentro do campo da literatura. Mais à frente, ao tratar das habilidades a se desenvolver, é colocado lado a lado o clássico, o popular, a cultura de massas com suas diversas expressões citando até mesmo videogames⁶³. A ideia não é condenar, a priori, a cultura de massas, mas pensar o porquê

⁶³ O trecho referido se encontra na página seguinte à citação anterior e diz: “[...] 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,

de incluí-la na qualidade de conteúdo básico, elementar sem aparente tensionamento por sinal, bem como abordá-la desse modo só reitera o mundo como posto incentivando o que já havia expressado anteriormente o aluno como “produtor/consumidor”.

O contato com a literatura é absorvido pela lógica contemporânea ao se enfatizar a produção de estímulos por meio do compartilhamento via redes sociais e um império do ego por meio da seleção “[...] de obras significativas para si” (BRASIL, 2018, p. 523). Compartilhar e competir no lugar de ler, refletir e discutir; a literatura, como vista no documento, tem de gerar algum estímulo ou produto. Um dos trabalhos propostos com poesia é o *slam*, ou seja, competições de poesia, provavelmente, tal atitude na escola pode assumir forma avaliativa e incluir premiações, por exemplo, mas tudo isso só exacerba uma coisa: a competição entre o público participante. Além de tudo, há a aparente carência de conceitos e de organização. Esta, realizada por códigos alfanuméricos, é totalmente ignorada no plano argumentativo organizacional, tudo é prioridade na cultura digital, priorizar diversos gêneros, ler literatura, estar atento às mudanças de demandas. Por um lado, parece haver certa falta de coesão, pois, como conteúdo, tudo é prioridade, portanto, nada o é de fato; por outro lado, há um eixo norteador em todo o documento: o aparelhamento com os modos contemporâneos de se relacionar e o desenvolvimento da capacidade de adequação do sujeito.

No documento, os conceitos, “[...] esvaziados de seu conteúdo, tornaram-se apenas carapaças formais” (HORKHEIMER, 2015, p. 15). Quando se trata dos termos e conceitos utilizados, é possível retomar o que Marcuse descreveu em *O homem unidimensional*, pois

[e]ssa linguagem, que constantemente impõe *imagens*, milita contra o desenvolvimento e a expressão de *conceitos*. Com sua imediatez e seu estilo direto, impede o pensamento conceitual; assim, impede o pensamento. Pois o conceito *não*-identifica a coisa à sua função (2015, p. 115, grifo no original).

Enquanto, no documento, tudo é relacionado a uma função extrínseca e todo conceito de educação tem um imperativo em conformidade com a realidade tal como posta, para Marcuse e Horkheimer, conceitos têm a ver com processos de reflexão esvaziados de teor prático imediato. O próprio pensar é uma ação, isso a BNCC não compreende, portanto, impõe um excesso de práticas que impedem qualquer conceito de educação ou literatura não aparelhadas ao mercado e a estímulos. Se ““Ser é ser percebido”” (TÜRCKE, 2010,

remidações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.” (BRASIL, 2018, p. 500).

p. 39), ler é mostrar que lê, ou ainda ler é ser lido nas inúmeras produções — posts, vídeos, resenhas, slams etc. — que devem suceder à leitura.

Há, sobretudo, um elemento que falta ao documento, ainda mais por ser apenas uma base; esse elemento é a falta, o espaço vazio. O documento impõe ações ao abordar a literatura. No campo determinado como “artístico-literário”, é expresso o seguinte:

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, 2018, p. 503).

O incentivo constante à geração de resultados concretos a partir da leitura é evidente, mais que isso, o excesso de elementos a se abordar em uma base cerceia o tempo que a literatura exige. O documento parece demasiadamente ocupado e, se a proposta é permitir flexibilidade, essa se dá mais pela indeterminação das disciplinas do que pela possibilidade de acréscimos e jogo com o que traz a base. Isso porque para possibilidade criativa e de jogo o vazio é necessário. Walter Benjamin, em sua “Sequência de Ibiza”, em *Imagens do Pensamento*, retrata as casas de Ibiza, bem como a potência de seu espaço vazio que se (re)configura, mudando de função; as cadeiras não estão carregadas de sentido cadeiras, portanto, não são apenas mobílias para se sentar. Tudo está pronto “[...] a mudar de lugar e a juntar-se em novas combinações” (BENJAMIN, 2013, p. 105). Pode-se dizer uma casa constelacional de inúmeras possibilidades. Ao final do fragmento, no entanto, ele revela que “[n]as nossas casas bem mobiliadas não há lugar para o que é precioso, porque não há espaço para os seus serviços” (BENJAMIN, 2013, p. 105). Esse excesso de mobília das casas alemãs impede o espaço precioso do *spielraum* (BENJAMIN, 1991, p. 404). Segundo Gagnebin (2012, p. 150, grifo da autora), “[n]essas casas [...] ainda é possível *experimentar* porque ainda existe um espaço não preenchido, o vazio, aquilo que Benjamin chama de *Spielraum* (literalmente espaço para brincar), um espaço para brincar, jogar, experimentar, transformar”. O espaço necessário para criação ou jogo falta às casas alemãs e falta à BNCC. A necessidade de preenchimento curricular engessa a possibilidade de trabalho com o literário, pois este exige espaço de jogo. A literatura joga com a linguagem, com o real, com o ficcional, com o tempo... Na base, isso é impedido.

O excesso de habilidades a se desenvolver impostas pela Base gera um documento sem espaço vazio, sem o tempo a perder que a literatura exige. As consequências dessa atitude podem ser a conformação com um espaço mínimo para ela durante o percurso escolar. Surge um desentendimento, nos termos de Rancière, entre o literário e a BNCC. Para o filósofo,

[o] desentendimento não é o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz preto. É o conflito entre aquele que diz branco e aquele que diz branco mas não entende a mesma coisa, ou não entende de modo nenhum que o outro diz a mesma coisa com o nome de brancura (RANCIÈRE, 1996, p. 11).

Aborda-se a literatura, enfatiza-se a criticidade, porém nada disso nos mesmos termos cuja perspectiva se encontra neste texto, essencialmente, porque há aparelhamento com uma sociedade do consumo e dos estímulos na proposta do documento. Sobretudo, a BNCC autentica um regime do sensível, um modo de visibilidade e sensorialidade que a literatura, para Rancière, em seu regime de leitura estético, põem em xeque.

Há, portanto, uma tentativa de pôr a literatura para falar no lugar em que se cala e a calar quando ela mais fala. O contraditório da escrita muda/falante expresso por Rancière (2009; 2017b) é apagado. A literatura enquanto escrita

é o *logos* mudo, a palavra que não pode nem dizer de outro modo o que diz, nem parar de falar: nem dar conta do que profere, nem discernir aqueles aos quais convém ou não convém ser endereçada. A essa palavra, ao mesmo tempo muda e tagarela, opõe-se uma palavra em ato, uma palavra guiada por um significado a ser transmitido e um efeito a ser assegurado (RANCIÈRE, 2009b, p. 34).

Na BNCC, é apagada a política da literatura porque apaga o exercício democrático da escrita cuja demonstração máxima, para o francês, está na ideia de divisão, instaurando uma (re)partilha do sensível. Esta entendida como

[...] um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns ou outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2009a, p. 15, grifo do autor).

Tal partilha determina os espaços e o tempo a se ocupar, bem como o que pode ser dito ou visto, pois a literatura lida, pelo francês, a partir de um regime estético, consegue reconfigurar o sensível e exercer democracia por colocar à mostra o que não era visto e dizer o indizível. Desse modo, “[n]ão existem temas nobres e temas vulgares,

muito menos episódios narrativos importantes e episódios descritivos acessórios. [...] Tudo está em pé de igualdade, tudo é igualmente importante, igualmente significativo” (RANCIÈRE, 2009b, p. 36-37).

Contudo, a Base descreve espaços bem demarcados e divisões bem postas aos quais o sujeito deverá se conformar. Surge o desentendimento entre a política da escrita que a literatura instaura a partir dessa repartilha do sensível e o discurso da Base. No documento, o mercado é flexível e volátil, mas, ao sujeito, cabe apenas tomar sua parte e se adequar para que se mantenha sob o risco de não lhe restar parte alguma, pois, em uma sociedade comandada pelo mercado, não se lhe integrar é não ter parte. A ideia de Rancière coaduna com o *spielraum* benjaminiano, pois o espaço de jogo da casa é também o de reconfiguração ou repartilha, as coisas e suas funções são redistribuídas. Além disso, o espaço da literatura pode ser visto como local de comprometer os discursos, embaralhar a história e o sensível, ouvir as vozes silenciadas durante o tempo, pôr à mostra, para usar um termo de Benjamin (2005), o discurso dos vencidos. Então, de algum modo, vislumbrar possibilidades para além da adaptação.

CONSIDERAÇÕES FINAS

O documento oficial empreende um esforço de captura do objeto literário ao conformá-lo a práticas instauradas na contemporaneidade como compartilhar e realizar vídeos, isto é, gerar estímulos. A adequação é a solução do documento, ainda que expresse por vezes o termo criticidade, o que parece uma contradição. Afinal, como se inserir criticamente no mercado de trabalho e se lhe adequar? Para além disso, a todo instante o documento reforça o individualismo e a competitividade sob a égide de protagonismo do estudante sem conceituar isso de maneira forte. Se o documento atua na vagueza, a literatura traz possibilidades de alteração dessa ordem distintiva professor-aluno, instaura uma outra relação com tempo pela exigência do tempo de leitura ser outro, exige um regime de atenção diferente dos regimes com os quais se está habituado no tempo presente. Diante disso, a literatura carrega uma potencialidade de mudança que falta ao documento.

As potencialidades do literário se encontram no paradoxo de sua falta e de seu excesso. Se, nas casas de Ibiza, falta mobília e sobra espaço, o que cria um *spielraum*, na literatura, a escrita muda/falante ausente de um pai possibilita alterações das relações professor-aluno e a reflexão de outras possibilidades de configuração do real a partir da

(re)partilha do sensível. Uma leitura literária a partir do regime estético da arte, tal qual proposta por Rancière, é uma leitura política, pois é a reconfiguração das partes que cabem a cada um, bem como alteração das possibilidades de relação na escola e, por fim, inconformismo com mera adequação ao mundo ou ao mercado. Urge em nosso tempo a necessidade de uma política que instaure uma verdadeira liberdade, não a falsa liberdade do mercado. “A literatura é, assim, um dos poucos exercícios de liberdade que ainda nos restam” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 37), talvez seja ela a única possibilidade em um mundo impossível.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2018.

CECHINEL, André. Rastros autorais da teoria: o caso Bartheby. In: _____ (Org.). **O lugar da teoria literária.** Florianópolis: UFSC; Criciúma: EdiUNESC, 2016. p. 227-239.

BENJAMIN, Walter. Denkbilder. In: _____. **Gesammelte Schriften.** v. IV. R. Tiedemann und H. Schweppenhäuser (Orgs.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1991. p. 305 – 438.

_____. L’Œuvre d’art à l’époque de as reproduction mécanisée. In: _____. **Écrits français.** Paris: Gallimard, 2003. p. 177-220.

_____. Sobre o conceito de história, In: LÖWY, Michel. **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. 33-146.

_____. A doutrina das semelhanças. In: _____. **Magia e técnica, Arte e Política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 8. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 117 – 122.

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

_____. 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, 2017. p. 7 – 47.

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

LARROSA, Jorge ; VENCESLAO, Marta. Um povo capaz de skholé : elogio das Missões Pedagógicas da II República Espanhola. In : LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 113-144

MARCUSE, Herbert. **O homem unidimensional:** estudos da ideologia da sociedade industrial avançada. São Paulo: EDIPRO, 2015.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

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.

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

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

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

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

_____. **Políticas da escrita.** Tradução de Raquel Ramallete et al. 2. ed. São Paulo: 34, 2017b.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Walter Benjamin e a fotografia como segunda técnica. **Revista Maracanan**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 14, p.58-74, 21 jan. 2016. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/20860>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada:** filosofia da sensação. Tradução de Antônio Zuin et al. Campinas, SP: Unicamp, 2010.

**LITERATURE AND DISAGREEMENT: REFLECTIONS ON THE
RESISTANCE OF THE LITERATURE AGAINST THE COMMON
NATIONAL CURRICULAR BASE FROM THE THOUGHTS OF
BENJAMIN AND RANCIÈRE**

Abstract

This paper analyzes how the Common National Curricular Base (BNCC) binds directly to the logic of the consumer society, authenticating, therefore, the world as it is and the contemporary pseudo-political practices. Faced with this scenario, a conflict emerges between literature and BNCC. This article intends to show this dispute, highlighting the political potential of the literary, from its aesthetic performance. For this purpose, one part of the text is dedicated to presenting the general premises of the document; posteriorly, is shown how the literature is presented in the Base and the dissensus created from a lack of space for the literary because of the excess present in the document. In view of that, The Politics of Literature and Disagreement can tensioning school space as an area of resistance to the absolute, realizing a (re)partition of the sensible. The reflections are based, mainly, on the thoughts of Walter Benjamin and Jacques Rancière.

Keywords

Literature. BNCC. Disagreement. Walter Benjamin. Jacques Rancière.

Recebido em: 11/08/2020

Aprovado em: 03/11/2020