

A EMERGÊNCIA DE UMA DIDÁTICA DA LITERATURA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Marcos Bispo dos Santos

Resumo: Este texto descreve a arquitetura do ensino de literatura na Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que estabelece as aprendizagens obrigatórias para todos os estudantes do país, com o objetivo de compreender como a teoria didática curricular delineada no documento articula as diferentes perspectivas de abordagem do texto literário com a pedagogia das competências e a concepção enunciativo-discursiva de linguagem. No documento, a literatura se situa no campo de atuação artístico-literário, que atravessa toda a educação básica e estabelece habilidades situadas nos eixos da leitura, análise linguística/semiótica, oralidade e produção textual, com base numa seleção de gêneros textuais literários. Constatou-se que essa é uma proposta de organização curricular que rompe parcialmente com as abordagens tradicional e moderna do ensino de literatura, ao mesmo tempo em que incorpora importantes elementos da crítica pós-moderna.

Palavras-chave: Didática da literatura. Pedagogia das competências. Política curricular.

THE EMERGENCE OF A DIDACTIC APPROACH TO LITERATURE IN THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE

Abstract: This text describes the architecture of literature teaching in the National Common Curricular Base, a normative document that establishes mandatory learning for all students in the country, with the aim of understanding how the curricular didactic theory outlined in the document articulates the different perspectives of approach to the literary text with the pedagogy of competences and the enunciative-discursive conception of language. In the document, literature is located in the artistic-literary field of activity, which crosses all basic education and establishes skills located on the axes of reading, linguistic/semiotic analysis, orality and textual production, based on a selection of literary textual genres. It was found that this is a proposal for curricular organization that partially breaks with traditional and modern approaches to teaching literature, while at the same time incorporating important elements of postmodern criticism.

Keywords: Didactics of literature. Pedagogy of competences. Curriculum policies.

Introdução

O papel da literatura no ensino é historicamente atravessado por distintas concepções de sua natureza estética, seu valor sociocultural e de suas funções no processo de (auto)formação. Jaeger (2010) demonstra que, na Grécia Antiga, a literatura sintetizava o ideal de formação culta superior almejada na *paideia* (sistema de formação que ultrapassava a soma de noções como civilização, cultura, tradição, literatura e educação).

No modelo educacional da Antiguidade Clássica, a literatura era estudada nas aulas de gramática, com foco tanto na estrutura linguística quanto em questões de estilo, estética e interpretação da realidade social representada nas obras. Isso explica, dentre outras coisas, porque Dionísio da Trácia considerava a crítica das obras literárias como a parte mais nobre da gramática (Robins, 2004).

Após o advento do positivismo, a literatura foi separada da gramática e se tornou uma disciplina autônoma na escola. A partir de então, passaram a ter lugar no debate educacional críticas sobre o uso dos textos literários para o ensino de gramática, como se isso fosse algo inconcebível (Lajolo, 1982, 2009).

O surgimento das teorias literárias acadêmicas fez emergir um conjunto de paradigmas de estudos que trouxeram novas concepções sobre a natureza da literatura e das relações entre autor, texto e leitor (Barthes *et al.*, 2008; Wellek; Warren, 2003; Jauss, 2002; Eco, 2008). Paralelamente a esse movimento teórico acadêmico, desenvolveu-se uma tradição de ensino da literatura, que começou com uma abordagem estritamente historiográfica para depois se associar ao estudo das características estilísticas das chamadas escolas literárias (Coutinho, 2008).

A esse quadro somou-se a pedagogia histórico-crítica que entende a educação como um instrumento essencial para a conscientização crítica necessária à revolução socialista. Nesse modelo, considera-se importante o domínio dos saberes culturais da classe dominante pelos proletários para viabilizar os movimentos de transformação social (Dalvi, 2013; Duarte, 2016).

Por outro lado, a pedagogia crítica pós-moderna entende os saberes eruditos como símbolos da hegemonia das elites e propõe que o currículo seja encarado como uma política cultural orientada não mais para a revolução socialista, mas para a construção de uma sociedade pautada

pelo reconhecimento e valorização da diversidade cultural (McLaren, 2000). Curiosamente, esses princípios defendidos pela pedagogia crítica passam distantes das propostas de educação literária elaboradas no campo da didática da literatura, como as de Rouxel, Langlade e Rezende (2013); Colomer (2007) e Jouve (2012), assim como da abordagem do letramento literário (Cosson, 2007).

Diante dessa profusão de perspectivas, é possível escolher uma delas como referência absoluta para a elaboração de políticas de ensino? Essa questão é relevante num contexto epistemológico marcado pelo pluralismo de teorias que se apresentam como portadoras de explicações completas sobre as questões referentes à educação e ao ensino de literatura. Essa premissa é contrariada aqui, mediante os seguintes pressupostos: i) as abordagens fragmentárias das teorias educacionais e da didática da literatura apresentam apenas respostas parciais aos problemas do ensino; ii) compete às políticas de currículo, entendidas como um processo coletivo complexo, a determinação da estrutura do ensino de literatura na educação básica.

Este texto descreve a arquitetura do ensino de literatura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que estabelece as aprendizagens obrigatórias para todos os estudantes do país, com o objetivo de compreender como a teoria didática curricular delineada no documento articula as diferentes perspectivas de abordagem do texto literário com a pedagogia das competências e a concepção enunciativo-discursiva de linguagem. No documento, a literatura se situa no campo de atuação artístico-literário, que atravessa toda a educação básica e estabelece habilidades situadas nos eixos da leitura, análise linguística/semiótica, oralidade e produção textual, com base numa seleção de gêneros literários. Essa é uma proposta de organização curricular que rompe parcialmente com as abordagens tradicional e moderna do ensino de literatura, discutidas nas duas primeiras seções do texto, ao mesmo tempo em que incorpora importantes elementos da crítica pós-moderna, conforme demonstrado na última parte.

O ensino de literatura em abordagens tradicionais

A literatura é um objeto de ensino sui generis na história da educação Ocidental por diversas razões, a começar pelo fato de transformar a natureza humana, em todas as suas dimensões, em matéria-prima da produção artística e tema de reflexões. Por escapar aos limites impostos pelas racionalidades científica, filosófica ou religiosa, a literatura é capaz de revelar o humano em sua plenitude, naquilo que ele tem de bom ou mau, expondo facetas que escapam a esse maniqueísmo, ou seja, que estão além do bem e do mal. Como diz Jouve (2012, p. 121-122):

As ficções não estão liberadas apenas das regras da verossimilhança. Elas também estão liberadas das restrições de ordem ética. O importante em uma obra de arte não é sua conformidade com os valores estabelecidos (o que restaria se fôssemos seguir esse critério?). Uma obra pode ser moralmente duvidosa, sem nem por isso perder seu valor artístico (que – insistamos nisso mais uma vez – decorre dos saberes que ela veicula). Não se trata de determinar se um texto representa o bem ou o mal, mas daquilo que ele exprime sobre o bem ou sobre o mal.

Além da matéria-prima temática, a literatura se compõe de uma base material que lhe dá forma: a linguagem, que jamais deve ser tomada de modo independente do estilo, elemento responsável por conferir à linguagem comum a plasticidade necessária para a constituição da literatura como objeto artístico. Isso explica, por exemplo, a ênfase que a literatura clássica dava às figuras de linguagem enquanto objetos da estilística. Para completar, a forma final da produção literária assume diferentes manifestações, a depender das formas de composição ou gêneros textuais selecionados pelos artistas: poema épico, soneto, conto, romance etc.

Temos, assim, uma síntese da analítica formal da literatura que, embora necessária para a compreensão de sua natureza, é insuficiente para explicar a dinâmica das relações entre a obra literária, seus autores e leitores, bem como o impacto dessas relações no contexto educacional ao longo do tempo. A maneira de se conceber a produção e a leitura da literatura está indissociavelmente ligada a fatores socioeconômicos e político-culturais que estruturam as relações sociais nos distintos momentos históricos. Dessa forma, a historicidade da literatura e das práticas educacionais

suscita importantes questões quando se pensa na relação entre ambas na contemporaneidade: qual o papel da literatura na educação? Quais critérios devem orientar a seleção do corpus literário na escola? Quais princípios teórico-metodológicos devem orientar a prática de ensino da literatura?

Essas questões retomam problemas que vêm sendo colocados por diversos autores que discutem o papel da literatura no processo educativo, interrogando suas finalidades, os objetos e os meios para ensiná-la/estudá-la, assim como propondo modelos de abordagem da literatura na escola. Esses novos modelos decorrem de críticas a concepções tradicionais de literatura e seu ensino e, na maioria dos casos, amparam-se em teorias literárias desenvolvidas a partir das primeiras décadas do século XX. Nesse sentido, a compreensão do tratamento didático conferido à literatura na BNCC passa pelo entendimento da historicidade do fenômeno literário e das relações que o documento curricular mantém com ela.

Vários autores têm-se dedicado a fornecer um inventário dos paradigmas do ensino de literatura ao longo da história (Simard *et al.*, 2019; Cosson, 2020). Não é esse meu objetivo. Farei aqui apenas uma retomada de determinados aspectos históricos entendidos como necessários para compreender algumas questões presentes no debate atual sobre o papel da literatura na educação contemporânea.

A tradição ético-estética clássica

Uma forma de definir a função da literatura na educação consiste em estabelecer uma concepção de ensino capaz de determinar seu papel no projeto educativo e o tratamento didático a ser adotado em sala. Esse procedimento chama a atenção para a existência de dois campos distintos de práticas: o da literatura como atividade social e o da educação como processo de formação no qual a literatura se insere como objeto de ensino-aprendizagem. Enquanto o campo literário é independente do educacional, este mostra-se dependente daquele, a ponto de essa dependência funcionar como critério de avaliação do modelo de ensino adotado: quanto maior a proximidade do ensino em relação à prática social fora da escola, melhor ou mais adequado é o modelo de ensino.

Esse critério, embora absolutamente pertinente, coloca problemas de ordem prática ao esbarrar em questões axiológicas e praxiológicas de cada campo, evidenciadas quando eles são postos em relação. A literatura, como já foi dito, está livre para tematizar aspectos da natureza humana e da vida social que escapam a padrões morais vigentes. Por outro lado, todo projeto educativo se pauta por um conjunto incontornável de padrões morais socialmente compartilhados ou que pretende instituir. Com base nesses valores, muitas obras literárias são consideradas impróprias na educação formal. É importante salientar, no entanto, que, como esses valores são dinâmicos, portanto, passíveis de variação e mudança, a avaliação social e educacional das obras pode sofrer alterações, de modo que uma obra considerada imprópria passe a ser vista como adequada ou o contrário.

No âmbito praxiológico, destaca-se a relação direta dos leitores com as obras, no campo da literário, ao passo que, no campo educacional, as relações com as obras são sempre mediadas pelos professores. Em geral, essa mediação começa com a seleção dos livros a serem lidos pelos estudantes, sem que eles possam decidir. Nesse caso, sua leitura é fruto de uma imposição que, certamente, afetará sua recepção e a experiência estética. Os demais aspectos contidos na mediação literária na prática educacional contemplam os objetivos educacionais e os processos didáticos (metodologias de ensino e avaliação das aprendizagens). Como todos esses fatores são também historicamente condicionados, segue que a mediação literária na escola também varia e muda ao longo do tempo.

As ideias precedentes nos fornecem alguns elementos para problematizar a noção de paradigmas tradicionais de ensino de literatura. De imediato, é preciso desfazer a crença equivocada da tradição como continuidade e uniformidade, ainda que alguns de seus elementos ou princípios perdurem ao longo da história. Por exemplo, o conceito de tradição pode ser aplicado tanto ao ensino da literatura na Antiguidade Clássica quanto na abordagem historiográfica que se estabeleceu a partir do final do século XIX, mas isso não significa que estamos diante da mesma concepção de tradição. De igual modo, pode-se falar da literatura clássica tanto em uma como na outra perspectiva, mas a compreensão do que seja um clássico varia nesses modelos tradicionais e difere substancialmente. Contudo,

a obra que foi definida como clássica nesses modelos, independente do sentido que essa palavra tenha, continua sendo clássica atualmente. Sendo assim, o que significa dizer que uma obra é clássica? Calvino (2007), em seu célebre *Por que ler os clássicos?* elaborou quatorze propostas de definição, dentre as quais destaco as seguintes:

6. Um clássico é um livro que nunca termina de dizer aquilo que tinha para dizer. (p. 11)
7. Os clássicos são aqueles livros que chega até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). (p. 11)
8. Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe. (p. 12)

Nas propostas selecionadas, fica evidente que um clássico se constitui no contexto das práticas sociais de produção e leitura dos textos. A ênfase no caráter sempre atual dos clássicos (definição 6) reafirma sua atemporalidade, sempre renovada por novas comunidades de leitores (definição 8). Por fim, a perenidade de um clássico está relacionada com seu potencial de não se limitar a fronteiras geográficas, não restringindo sua influência ao contexto cultural em que foi produzido (definição 7). Diante disso, podemos concluir que a escola não tem o poder de tornar uma obra clássica, cabendo a ela, na compreensão de Calvino, apresentar certo número de obras de referência para orientar a opção dos estudantes. Nesse sentido, a fruição do clássico é uma decisão pessoal para a qual a escola pode contribuir através de seus processos de mediação:

Os clássicos não são lidos por dever ou por respeito, mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (Calvino, 2007, p. 12-13).

Calvino concebe o clássico como uma obra que tem valor em si mesma e uma força intrínseca para gerar uma comunidade de leitores movidos pelo amor à literatura. A imanência da obra literária e o subjetivismo como requisito para sua apreciação produtiva são ideias correntes, como veremos mais detalhadamente nas próximas seções, mas é preciso destacar que esse ponto de vista expressa uma tradição iniciada no Renascimento, quando, conforme registra Hauser (1998), o combate ao autoritarismo e à hierarquia medieval fez emergir o ideal de liberdade de pensamento e de consciência, a emancipação do indivíduo como cidadão e o princípio da democracia.

Jaeger (2010) explica que esse tipo de relação individualista com a literatura só foi possível depois que o cristianismo medieval separou a ética da estética, com o objetivo de expurgar, como errôneo e ímpio, o conteúdo ético e religioso dos antigos poetas, e preservar a forma clássica como instrumento de educação e fonte de prazer. No entanto, cabe sublinhar que essa posição moderada não era um consenso absoluto entre os cristãos. Comenius (1592-1670), em sua *Didática Magna*, defendia a tese radical de que era preciso retirar das escolas os livros de autores pagãos para reformar a educação segundo os princípios do verdadeiro cristianismo, conforme explicitado no trecho a seguir:

Quem estuda o mundo latino poderá pelo menos ler Terêncio, Plauto, e autores semelhantes apenas pelo estilo. Respondo: por que, para ensinar nossos filhos a falar precisaremos conduzi-los por tascas, tavernas, estalagens, prostíbulos e cloacas semelhantes? Aonde, digam-nos por favor, Terêncio, Plauto, Catulo e Ovídio conduzem a juventude senão a locais tão sórdidos? [...] Poderás dizer: mas nem todos os autores são tão imundos: Cícero, Virgílio e Horácio, por exemplo, além de outros são homens honestos e sérios. Respondo: estes também são cegos pagãos que afastam a mente dos leitores do verdadeiro Deus para dirigi-las a deuses e deusas pagãs (como Júpiter, Marte, Netuno, Vênus, Fortuna e outras divindades de barro) (Comenius, 2006, p. 302-303).

Na *paideia* dos gregos antigos, conforme analisa Jaeger, era impossível conceber a separação entre ética e estética. A palavra *paideia*, sem tradução para outras línguas, sintetiza um ideal de formação humana cuja compreensão só pode ser obtida se empregarmos, todas de uma só vez, as noções de civilização, cultura, tradição, literatura e educação, no sentido que os gregos davam a cada uma delas. Nas palavras de Jaeger (2010, p. 2),

Os antigos estavam convencidos de que a educação e a cultura não constituem uma arte formal ou uma teoria abstrata, distintas da estrutura histórica objetiva da vida espiritual de uma nação; para eles, tais valores concretizavam-se na literatura, que é a expressão real de toda a cultura superior. E é deste modo que devemos interpretar a definição do homem culto.

Nesse contexto, a educação era uma forma de a comunidade conservar e transmitir suas peculiaridades físicas e espirituais, com o intuito de elevar as capacidades humanas a um nível superior. Trata-se, como se pode ver, de uma educação altamente baseada em juízos de valor, dos quais a literatura não apenas não escapa como também os institui. Nesse sentido, considerando que a educação não é individualizada, mas social, e que ela estrutura o desenvolvimento social e espiritual da comunidade, podemos concluir que a literatura está a serviço da educação e não o contrário. Essa observação é importante, sobretudo quando comparamos o modelo antigo com as concepções atuais de educação literária, nas quais o ensino/estudo da literatura tem como fim a própria relação dos leitores com a literatura.

A questão dos valores se torna central na *paideia* porque eles fundamentam todos os aspectos da vida social. Essa é a principal condição que confere centralidade à literatura no processo educativo. Consequentemente, não é qualquer obra que poderá compor o *corpus* literário usado na educação, mas apenas aquelas que cultivam os valores mais elevados. Desse critério, derivou a primeira noção do que seria uma obra clássica: aquela que representava os valores éticos e estéticos mais elevados de um povo. Jaeger acrescenta que era através de obras com essas qualidades que os gregos realizavam a psicagogia:

Os valores mais elevados ganham, em geral, por meio da expressão artística, significado permanente e força emocional capaz de mover os homens. A arte tem um poder ilimitado de conversão espiritual. É o que os gregos chamaram psicagogia. Só ela possui ao mesmo tempo a validade universal e a plenitude imediata e viva, que são as condições mais importantes da ação educativa. Pela união destas duas modalidades de ação espiritual, ela supera ao mesmo tempo a vida real e a reflexão filosófica. A vida possui a plenitude de sentido, mas as suas experiências carecem de valor universal. Sofrem demais a interferência dos sucessos acidentais para que a sua impressão possa alcançar sempre o grau máximo de profundidade. A filosofia e a reflexão atingem a universalidade e penetram na essência das coisas. Mas atuam somente naqueles cujos pensamentos chegam a adquirir a intensidade de uma

vivência pessoal. Daqui resulta que a poesia tem vantagem sobre qualquer ensino intelectual e verdade racional, assim como sobre as meras experiências acidentais da vida do indivíduo (Jaeger, 2010, p. 63).

A compreensão da psicagogia como conversão espiritual por meio da arte repousa no reconhecimento dos limites da razão como meio para acessar saberes de natureza emocional, que se relacionam diretamente com a ética e suas formas de expressão pela linguagem. Os gregos entendiam bem o papel das emoções no desenvolvimento humano e social e como elas são preponderantes à razão na forma de se conduzir a vida. Essas questões estão na base da oposição que caracteriza a ética platônica e a aristotélica. Platão assumiu uma posição intelectualista, segundo a qual as emoções estariam submetidas ao conhecimento verdadeiro. Aristóteles, por sua vez, compreendeu a ética como um compósito de duas ordens de virtudes: as morais e as intelectuais, ambas direta ou indiretamente afetadas pelas emoções. Na *paideia*, as virtudes morais, que só podem ser aprendidas pela experiência, encontravam na experiência literária um meio de conhecimento das emoções e de desenvolvimento de virtudes intelectuais para conduzir a alma. Pelo fato de a psicagogia contemplar esse último tipo de virtudes, Nussbaum (1990), diferentemente de Jaeger, não vê a superioridade dos poetas em relação aos filósofos no processo educativo.

No entanto, Jaeger ressalta que a forma artística, elemento ausente na filosofia e definidor da natureza estética de uma obra, não se limitava à condição de padrão canônico a ser seguido (conjunto de regras sobre o fazer artístico) como mera formalidade para satisfazer o diletantismo de autores e leitores. Ela própria estava envolvida na formação espiritual ao permitir que a educação explorasse aspectos como o rigor formal, a elegância do estilo, a harmonia, a musicalidade, a capacidade de expressão e a correção da linguagem. Foi nesse contexto que a linguagem literária se tornou a referência para os estudos gramaticais, então compreendidos de forma bem diferente da atual. Em sua *Pequena história da linguística*, Robins (2004) demonstra a centralidade da literatura na gramática de Dionísio da Trácia, primeiro gramático grego:

Escreve Dionísio: A gramática é o conhecimento prático do uso linguístico comum a poetas e prosadores e propõe sua divisão em seis partes: primeira, leitura em voz alta, com a devida atenção à prosódia; segunda, explicação das expressões literárias; terceira, preparo de notas sobre fraseologia e temática; quarta, descobrimento das etimologias; quinta, determinação das regularidades analógicas; sexta, crítica das composições literárias, que é a parte mais nobre da gramática (Robins, 2004, p. 24, 25).

A relação não dicotômica entre literatura e gramática é mais uma que diferencia as concepções antigas das modernas. Como se vê na descrição das partes da gramática de Dionísio, a literatura não era uma disciplina independente. Essa situação se manteve durante toda a Idade Média (no *Trivium*, que era composto pelas chamadas artes liberais: gramática, retórica e dialética), no Renascimento, apesar das críticas de Comenius (na verdade, suas críticas só comprovam o prestígio da literatura como referência para o ensino), permanecendo assim até o triunfo do positivismo, cuja racionalidade, marcada pela fragmentação do saber, conduziu à desintegração das artes liberais e conferiu à literatura o status de disciplina independente, conforme demonstra Santos (2016). Um resquício desse traço do pensamento antigo se verifica na prática que alguns dos compêndios gramaticais mais influentes no Brasil ainda mantêm de recorrer às obras literárias para contextualizar análises gramaticais e na manutenção de uma unidade chamada estilística, onde são apresentadas as figuras de linguagem e outros recursos poéticos.

Diante do exposto, a famosa máxima segundo a qual o *texto não deve ser pretexto para o ensino de gramática* (Lajolo, 1982) só faz sentido quando a relação entre literatura e gramática é analisada pelo prisma da fragmentação do saber, típica do positivismo.

A tradição estético-historiográfica

O Renascimento, embora represente um movimento de retorno à tradição clássica, de modo algum pode ser interpretado como um resgate da concepção ético-estético que os gregos antigos tinham da literatura. Após todo o período do autoritarismo cristão medieval, os renascentistas preservaram a separação entre ética e estética e o critério formal como in-

dicador máximo da qualidade estética. Esse paradigma teve como uma de suas consequências a redefinição do conceito de clássico, que passa a ser entendido de maneira personificada, referindo-se aos autores que, pelo rigor formal, eram tidos como modelares.

Assim definido, o clássico passou a cumprir outros propósitos didáticos. Os ideais estéticos renascentistas se plasmaram numa abordagem dos estilos das obras, esvaziando a literatura de sua função psicagógica. Surge, assim, o modelo de literatura centrado no estudo dos grandes autores, das grandes obras e de seu estilo, além de uma hermenêutica que buscava os significados das obras na figura do autor, com o objetivo de fixar definitivamente a verdade do texto.

Em sua teoria da história e da periodização literária, Coutinho (2008) defende uma posição territorialista da literatura brasileira, recusando a tese de que o epíteto não possa ser atribuído à produção literária do período colonial. Adicionalmente, o autor destaca a necessidade de substituir a periodologia segundo os critérios cronológicos da história do Brasil, que classificava a literatura barroca e árcade como coloniais, por uma periodização estilística, sugerindo, assim, que o modelo renascentista já havia sido englobado pelo historiográfico. De acordo com o autor: “a periodização estilística realça a formação da literatura brasileira concomitantemente com a própria origem da civilização e do homem brasileiro no século XVI, em pleno mundo espiritual, artístico e estilístico do barroco” (Coutinho, 2008, p. 31).

O ideal nacionalista da teoria de Coutinho se aproxima daquele utilizado na paideia para a definição de uma obra como clássica: a representação do espírito de um povo. Porém, ao contrário do que acontecia com os antigos, não é possível dizer que a produção literária brasileira nos permita formular generalizações minimamente seguras sobre nossas características como povo e sobre a nossa civilização. Na realidade, é a impossibilidade contemporânea de conceber a nação como uma unidade cultural objetiva que leva Hall (2006) a defini-la como uma comunidade imaginada.

No campo praxiológico, Coutinho entende que a periodização estilística se orienta por uma filosofia estética na classificação e interpretação da literatura passada:

A periodização estilística põe em relevo o caráter estético, a especificidade e a autonomia da literatura. Para quem defende esse conceito, a arte é estilo, oriundo da criação ou transformação de formas; o objeto estético, a obra de arte, é um todo, um universo autossuficiente, com uma forma e uma estrutura, uma autonomia e uma finalidade internas, uma forma significativa, bastando-se e existindo por si mesmo, com a sua verdade própria, não se colocando a serviço de nenhum outro valor, não tendo outra função além de sua própria, que é despertar o prazer estético Coutinho, 2008, p. 32).

A ideia de uma filosofia estética formal como base da teoria literária, embora afirme a autonomia da arte, acaba, ao submetê-la aos critérios estéticos dessa filosofia, paradoxalmente, negando essa autonomia, sobretudo quando comparamos o papel da literatura no processo psicagógico da perspectiva ético-estética dos antigos com a tese formalista de que a literatura é um objeto hermético. Nesse sentido, é preciso questionar o tipo de prazer estético que uma literatura imanentista e formal é capaz de proporcionar. Poderia ele ir além do prazer derivado de um sentimento de orgulho ou vaidade da parte de alguns por conseguirem acessar um código tão restrito e da distinção social que isso pode provocar?

A substituição da periodologia histórica pela estilística trouxe a vantagem de colocar o componente estético no centro da análise literária, mas criou outros problemas para a compreensão da literatura no campo da prática social e no campo educacional. A periodização estilística criou um cânone para a definição dos clássicos: de um lado, temos os universais, assim considerados tanto por tratarem de temas universais quanto por terem superado as fronteiras de seu contexto cultural de produção; do outro lado, os clássicos nacionais, divididos por escolas literárias (barroco, classicismo, arcadismo, romantismo, realismo/naturalismo, simbolismo, parnasianismo, modernismo etc.). Alegando razões de preservação do patrimônio nacional, nosso sistema educacional prioriza os clássicos brasileiros.

A identificação da literatura como um patrimônio nacional, aliada a uma filosofia estética formal, legou um paradigma de ensino de literatura orientado para a identificação das características estilísticas das obras situadas nas diferentes escolas literárias. Diante disso, a experiência ético-estética e formadora proporcionada pela literatura jamais encontrou lugar nas práticas pedagógicas. A leitura das obras só era exigida para atender

objetivos de preparação dos estudantes no momento de concorrerem às vagas do ensino superior por meio dos vestibulares.

Paradigmas modernos de ensino da literatura

Uma forma ingênua de analisar a sucessão dos paradigmas ou formas culturais de pensamento consiste em vê-los como extremos opostos, como se o novo representasse uma ruptura radical com o velho. Quem faz uma leitura superficial sobre as críticas da teoria literária conhecida como estética da recepção à hermenêutica renascentista tem exatamente essa impressão. De antemão, é preciso destacar que a estética da recepção, em suas diferentes tendências, não questiona o status das obras que a tradição considera clássicas. Seu foco reside prioritariamente em dar relevo à figura do leitor como agente da construção do sentido das obras literárias. Até então, as análises literárias buscavam o significado no autor ou na própria obra analisada, caso, por exemplo, da teoria literária estruturalista (Barthes, 2008). É justamente esse sujeito centrado e consciente de si que autoriza a classificação da estética da recepção como um paradigma moderno de estudos literários.

A estética da recepção em si mesma não é uma teoria que tenha preocupações pedagógicas, mas alguns de seus mais caros postulados estão na base de propostas atuais de renovação do ensino de literatura na escola e da didática da literatura, expressos através de conceitos como leitura literária, leitura subjetiva e educação literária. Podemos distinguir duas linhas de abordagem de ensino amparadas nesse modelo teórico: o da teoria aplicada, que busca transferir, de modo direto, pressupostos teóricos da estética da recepção ao ensino, desconsiderando a especificidade do contexto escolar; e a didática da literatura, uma ciência aplicada que leva em conta o papel mediador da escola no processo de ensino.

Estética da recepção e leitura literária

A estética da recepção é um ramo da teoria literária que surgiu na Alemanha, década de 1960, impulsionada, segundo Iser (1996), por razões epistemológicas e políticas. No plano epistemológico, a causa foi o ques-

tionamento dos critérios de interpretação estabelecidos pela tradição literária para determinar o significado as obras. Tais critérios apresentavam o problema hermenêutico de não serem abertos o bastante para comportar o conflito de interpretações divergentes das obras em diferentes épocas. No plano político, a experiência da modernidade, por um lado, somada à revolta estudantil, se manifestaram negativamente contra padrões essenciais para a arte clássica: a harmonia, a conciliação, a superação dos opostos, a contemplação da plenitude. Essas reações encetaram mudanças de perspectivas na análise da literatura, que não mais priorizaria a significação ou a mensagem das obras, mas os sentidos e efeitos decorrentes do ato de recepção pelos leitores.

O enfrentamento dos problemas epistemológicos e políticos resultantes do confronto entre a modernidade e a tradição levou ao surgimento de duas tendências no interior da teoria, uma ligada a cada causa: a normativa, voltada para a documentação histórica das atitudes e reações dos leitores de diferentes momentos históricos acerca do mesmo texto clássico (Jauss, 2002); e a teoria do efeito estético (Iser, 1996, 1999), interessada, como o próprio nome sugere, nos efeitos que a leitura da obra literária provoca no leitor. Como esta segunda corrente é a que fundamenta as propostas de ensino que serão discutidas nesta seção, doravante tratarei apenas dela.

Na formulação de Iser, uma teoria do efeito estético deve concentrar o interesse da análise em três problemas: como os textos são apreendidos? Como são as estruturas que condicionam a elaboração do texto naquele que o recebe? Qual é a função dos textos literários em seu contexto? Vê-se claramente que o foco da teoria está na interação entre texto e contexto e texto e leitor, atribuindo a este um papel essencial na elaboração do texto e de seu sentido. Mas engana-se quem conclui daí que o leitor tem poderes absolutos sobre o sentido do texto ou que a teoria dispense a necessidade de critérios de validação hermenêutica e sobre o valor das obras. Isso fica claro nas seguintes palavras de Iser (1996, p. 10):

A estética da recepção sempre tomou esses problemas em seu conjunto e os compreendeu como um contexto. Isso foi necessário na situação de então, antes de tudo, porque a "sociedade" avançara para um novo conceito de substância, através do qual os fenômenos da arte foram nivelados em um

sociologismo primário. Exatamente porque a estética da recepção tinha em mente, enquanto teoria do efeito, explorar a elaboração do texto e, enquanto história da função, fazer com que a interação entre o texto e o mundo extra-textual se tornasse um objeto central da análise, ela precisou defender-se contra esse sociologismo simplista que compreendia o texto literário como a alegoria da sociedade.

As palavras de Iser demonstram a rejeição a uma certa sociologia da literatura que intentava transpor para a arte a teoria do conflito (Colins, 2017) entre os grupos sociais, reduzindo-a a um espaço de representações sociais e lutas por representatividade. Essa posição, segundo Lima (2002), consiste numa desvantagem da análise sociológica da literatura, que não é uma teoria literária, mas um ramo da sociologia da arte que

[...] subordina seu objeto ao propósito de entendimento dos mecanismos em operação na sociedade, potencialmente capazes de caracterizá-la. [...] a análise sociológica se volta para a análise dos discursos e, dentro dela, aponta para a da literatura, frequentemente com o propósito de ilustrar, exemplificar ou comprovar uma interpretação de caráter bem mais abrangente: a interpretação de certa sociedade (Lima, 2002, p. 661).

A análise sociológica, portanto, transforma a obra em um objeto de estudo externo ao sujeito, uma vez que não contempla a questão da experiência estética. Para Iser, o texto é um processo integral, que abrange desde a reação do autor ao mundo – a *intentio auctoris*, de Eco (2008) – até a experiência do leitor. A interpretação da literatura, segundo os princípios da teoria do efeito estético, visa à *função* que os textos desempenham em contextos determinados, à *comunicação*, por meio da qual os textos se transformam em experiências e à *assimilação*, através da qual se evidenciam a prefiguração da recepção do texto, e as competências do leitor por ela estimuladas. Nesse sentido, os polos do texto e do leitor, assim como a interação entre eles, formam o quadro com base no qual se busca teorizar os efeitos que são provocados pela leitura do texto literário.

Logo, não se trata de compreender o leitor, aquele em quem os efeitos se manifestam, como um soberano em relação ao texto, visto ser neste que se evidencia a intenção comunicativa, que concede à estrutura textual as instruções para sua compreensão. Nesse aspecto, a teoria de Iser se aproxima da semiótica da interpretação de Eco:

A leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade. As obras literárias nos convidam à liberdade de interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem e da vida. Mas para poder seguir neste jogo, no qual cada geração lê as obras literárias de modo diverso, é preciso ser movido por um profundo respeito para com aquela que eu, alhures, chamei de intenção do texto (Eco, 2003, p. 12).

Aqui cabe reafirmar os traços distintivos das duas correntes da estética da recepção para deixar claro que o respeito à intenção do texto não equivale a dizer que ele determina os atos de leitura:

Não consideramos o texto como um documento sobre algo que existe – seja qual for a sua forma –, mas sim como uma reformulação de uma realidade já formulada. Através dessa reformulação advém algo ao mundo que antes nele não existia. Em consequência, a teoria do efeito confronta-se com um problema: como se pode assimilar e mesmo compreender algo até agora não formulado? Uma teoria da recepção, ao contrário, sempre se atém a leitores historicamente definíveis, cujas reações evidenciam algo sobre a literatura. Uma teoria do efeito está ancorada no texto – uma teoria da recepção está ancorada nos juízos históricos dos leitores (Iser, 1996, 16).

Iser explica que a designação *efeito estético* se justifica porque, apesar de ser motivada pelo texto, exige do leitor atividades imaginativas e perceptivas que o obrigam a identificar e diferenciar suas próprias atitudes, atividades que não são contempladas pela estética da recepção normativa. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura desempenha um papel fundamental na constituição da natureza humana.

Iser adverte que sua teoria não foi comprovada empiricamente. Isso significa que ela se fundamenta em pressupostos de natureza dedutiva e em parâmetros condicionantes do efeito estético, mas que não seria possível, por exemplo, fazer algum tipo de inventário sobre tais efeitos. Apesar disso, suas formulações teóricas sobre a experiência estética fornecem importantes contribuições inegáveis e incontornáveis para o ensino. Tomar a leitura da literatura por esse viés consiste em ir além do texto como mero material a ser lido e compreendê-la como uma atividade que nos permite viver novas experiências capazes de transformar quem somos. Guardadas

as devidas proporções em relação à *paideia* dos gregos antigos, estamos diante da possibilidade de resgatar a função psicagógica da literatura, desde que a leitura literária possa desempenhar um papel formativo. De acordo com Lser (1999, p. 50-51),

A leitura tem a mesma estrutura da experiência, na medida em que o envolvimento empurra os nossos padrões de representação para o passado, suspendendo assim a sua validade para a nova presença. Isso, no entanto, não significa que os nossos critérios, ao se tornarem passado, se perderam totalmente. Ao contrário: a experiência anterior ainda é minha experiência, mas o que ocorre agora é que ela começa a interagir com a presença ainda não-familiar do texto.

Nesse aspecto, a teoria de Lser dialoga fecundamente com a estética pragmatista de Dewey (2010), para quem a experiência estética se distingue das experiências em geral pelo fato de a interação entre a experiência passada e a nova nos tornar conscientes da aquisição de saberes que não seriam adquiridos de outra forma. Assim, a apreensão do texto não pode ser vista como um processo de aceitação passiva, mas como uma resposta à diferença experimentada. Nas palavras de Lser (1999, p. 51):

A nova experiência emerge a partir da reorganização de experiências sedimentadas, a qual, em razão de tal estruturação, dá forma à experiência. Mas o que acontece durante esse processo apenas pode ser experimentado se as nossas sensações, padrões, concepções e valores do passado são evocadas nesse processo, amalgamando-se com a nova experiência. A experiência sedimentada condiciona a forma e a forma da nova experiência se manifesta na reorganização seletiva da experiência sedimentada.

Fica evidente que experimentar um texto literário, longe de ser mera atividade formal ou burocrática, significa que algo está acontecendo com a nossa experiência. Consequentemente, ela não pode permanecer a mesma, dado que essa experiência nos coloca no texto como parte dele e não como alguém que, de fora, busca ver nele aquilo que já sabe sobre si mesmo.

A estética da recepção, ao questionar a hermenêutica tradicional e deslocar o centro do processo interpretativo para a interação entre o leitor, o texto e o contexto, apresentou alternativas para que a literatura continuasse relevante num mundo em constante transformação e em que se vê pouco sentido no cultivo de obras canônicas, cuja significação já fora definitivamente

te fixada. A vertente desenvolvida por Iser destacou o efeito estético decorrente da experiência literária e, mesmo sem dados empíricos observáveis, tem-se mostrado sedutora o suficiente para inspirar propostas de ensino de literatura centradas no leitor, na formação literária e na experiência estética.

A didática da literatura

Visto pela ótica da teoria do efeito estético, o ensino escolar de literatura, na perspectiva estético-histórica, mostra-se sempre inoperante, ineficiente e incapaz de formar leitores que encontrem na literatura uma fonte de prazer a ser cultivada. Tal modelo, focado no estudo das características das obras e dos autores canônicos, embora ocupe lugar formal nos currículos escolares apenas na etapa do Ensino Médio, é tratado como se estivesse presente em todas as etapas escolares, a ponto de muitos de seus críticos, sobretudo os identificados com a teoria do efeito estético, não conseguirem visualizar nele qualquer elemento que mereça ser preservado.

Todavia, a passagem de uma teoria científica para o campo didático, por mais promissora que seja, precisa passar por um processo de transposição didática (Chevallard, 1985; Petitjean, 2008), ou seja, é necessário submetê-la aos critérios da racionalidade pedagógica estabelecidos pelas políticas curriculares oficiais, instância de elaboração e transformação de saberes diversos em conteúdos escolares. Mesmo em países nos quais a didática das línguas já existe como campo disciplinar institucionalizado, Legros (1995) destaca o atraso epistemológico da didática da literatura, quando comparada aos demais campos do ensino de linguagem (leitura, produção textual, oralidade e conhecimentos linguísticos). Nesses países, a transposição didática (TD), como processo teórico-prático de produção de saberes, constitui, certamente, o dispositivo epistemológico mais importante da didática. Diante disso, é importante colocar o seguinte problema: o que acontece quando se busca transferir uma teoria científica para o ensino de maneira direta, sem a mediação da TD?

Nos países em que as didáticas das disciplinas não existem como ciências aplicadas institucionalizadas, a palavra didática aparece sempre como sinônimo de metodologia de ensino, ou seja, como um componente

meramente técnico, cujo papel consiste em subsidiar o ensino de teorias científicas. Nessa perspectiva, não cabe falar em TD, mas em transferência ou aplicação de teoria. O esboço geral da TD prevê, dentre outras coisas, a definição preliminar de uma concepção pedagógica (tradicional, religiosa, crítica, das competências), amparada em concepções específicas de sociedade, de sujeito, de educação, de conteúdos e de ensino-aprendizagem. Na transferência de conhecimentos científicos, por outro lado, embora se possa recorrer a elementos próprios da didática (objetivos, conteúdos, métodos de ensino e avaliação, costuma-se reduzir a definição desses fatores aos pressupostos teórico-metodológicos das disciplinas científicas de referência, em detrimento dos fatores políticos em vigor na legislação educacional ou mesmo nas escolas. Uma consequência problemática desse *modus operandi* se verifica nas dificuldades que a universidade tem encontrado em suas tentativas de comunicação com as escolas.

Chegamos então à seguinte situação: dadas as diferenças entre aplicação da ciência e TD, como as propostas baseadas na teoria do efeito estético definem os objetivos e os conteúdos do ensino de literatura na educação básica? Não é simples responder essa questão. Apesar dos consensos entre os pesquisadores, há diferenças importantes, além de lacunas teóricas, que comprometem o tratamento didático das propostas. Existe certo consenso em torno do conceito de educação literária, que, em si, já indica um objetivo do ensino de literatura, conforme a definição elaborada por Rouxel (2013, p. 20):

É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra.

A lista de objetivos implicados na educação literária remete claramente à teoria do efeito estético, embora não haja menção explícita à noção de experiência estética. A leitura literária é entendida como procedimento metodológico básico do processo educativo. Destaca-se, nesse entendimento, o papel formador da literatura, mas na perspectiva do sujeito moderno, autocentrado e consciente de si. Outro aspecto importante da

educação literária é que ela abarca o conceito de letramento literário, tal como proposto por Paulino e Cosson (2009, p. 67): “podemos definir o letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária dos sentidos”.

Outro consenso importante se refere à dificuldade de se ensinar e avaliar a experiência estética e os diversos atos e efeitos a ela relacionados, como o desenvolvimento do gosto de ler, a construção identitária do leitor e o enriquecimento de sua personalidade. Essa dificuldade abre portas a uma série de dissensos em torno das questões metodológicas, expressas em concepções moderadas ou radicalmente antididáticas de tratamento escolar da literatura.

Rezende (2013), por exemplo, defende o abandono da expressão ensino de literatura em favor da leitura literária, uma vez que a educação literária elege como objetos de estudo não as características das obras, mas a própria experiência de leitura e reflexão dos textos literários. Nota-se, porém, uma falha lógica na proposta da autora: se a experiência estética pode ser apenas vivida e não ensinada ou avaliada, como ela pode ser tomada como objeto de ensino na escola?

Silva (2008) assume uma postura radicalmente antididática quando diz que, enquanto na educação literária o sujeito fatalmente se educa ao fruir ou experimentar textos literários diversificados, nos processos de didatização escolar, coercitivos (no sentido de que obrigam os alunos a ler) e subordinados a princípios pedagógicos de natureza política, “a escola dificulta, impossibilita ou até mesmo destrói o potencial formativo inerente à leitura literária” (Silva, 2008, p. 55). O autor enfatiza que a fruição da obra literária resulta de uma relação direta do leitor com ela, sem necessidade de mediação do professor:

Esta é a minha imagem da fruição de uma obra literária: na frente, como um carro-chefe, o desejo de reconstruir, de recriar, de um lado, o imaginário, dando força e suporte ao trabalho de reconstrução; do outro, concomitantemente, a consciência intuindo, abrindo a escuta e analisando, em benefício da visão crítica da vida, o real inusitado enformado pelo escritor. O amálgama da experimentação da linguagem literária: difícil de descrever, mas fácil de sentir quando concretamente vivido pelo leitor (Silva, 2008, p. 25).

Com efeito, a tentativa de aplicação direta da teoria do efeito estético ao campo educacional, sem a mediação da transposição didática, encontra dificuldades de ancoragem no contexto escolar, altamente sujeito às determinações pedagógicas. As regras e restrições da racionalidade didática são entendidas pelos teóricos aplicados como obstáculos que precisam ser superados. Com isso, pretendem, paradoxalmente, realizar na escola uma prática livre dos sistemas de coerções inerentes a esse espaço.

A diferença fundamental entre a teoria aplicada e a didática se evidencia num aspecto crucial para o entendimento desta como ciência aplicada: a primeira está comprometida com a preservação de determinada teoria, razão pela qual qualquer problema na relação teoria-prática deve ser atribuído sempre às práticas vigentes no contexto educacional; a didática, dada sua natureza aplicada, produz conhecimentos em estreita relação com o contexto educacional, rejeitando o apriorismo teórico. Por essa razão, quando se depara com problemas no ensino, pode buscar causas na teoria didática, nos métodos de pesquisa ou de ensino, nos processos interacionais em sala de aula, nos materiais didáticos, nos currículos, na formação de professores, nas condições socioeconômicas e nas políticas educacionais.

Nessa perspectiva, qualquer didática específica deve ser pensada sempre de modo contextualizado, levando em conta a forma como as políticas educacionais definem os parâmetros pedagógicos da curricularização. Assumindo essa posição, não estou negando, evidentemente, a relevância de se conhecer diferentes propostas teóricas ou políticas curriculares para orientar a elaboração e a avaliação das produções teóricas e políticas locais. Feitas essas considerações, passemos à especificidade da didática da literatura.

Como o próprio nome denota, trata-se de uma disciplina acadêmica que tem como objeto o ensino da arte literária. No currículo escolar, porém, é comum que a literatura não seja uma disciplina à parte, ainda que no Ensino Médio seja frequente sua separação da Língua Portuguesa. Seus fundamentos teóricos são extraídos, principalmente, da teoria da recepção, e a leitura literária constitui o procedimento metodológico fundamental para formar o leitor competente (Colomer, 1996). Contudo, a disciplina é atravessada por conflitos em torno de questões como o desenvolvimento

do gosto, a subjetividade, a autonomia, e o impacto da seleção das obras na formação do leitor. Retornamos, assim, ao problema da liberdade do leitor discutido na seção anterior.

Esse é um tema que divide os teóricos da literatura e não seria diferente na didática. Para Iser (1999), cada leitor cria, no ato da leitura, seu próprio texto a partir das experiências estéticas proporcionadas pela obra. Como já foi demonstrado, Iser não nega que o texto e o contexto forneçam elementos condicionantes à interpretação, mas o fato de ele enfatizar que isso não impede o leitor de criar seu texto singular pode ser compreendido como um argumento em defesa de um leitor plenamente livre. Além disso, foi demonstrado que Iser não dispensa a crítica acerca do valor das obras.

No campo educacional, o problema da liberdade do leitor se inicia com a escolha das obras a serem lidas, ou seja, do *corpus*. Além disso, a liberdade remete à dimensão ética, inerente ao processo educativo, que, sem tratamento pedagógico adequado, pode conduzir ao solipsismo e reduzir a leitura literária ao voluntarismo e ao egocentrismo. Não podemos nos esquecer de que a educação lida com sujeitos reais em processo de formação, enquanto as teorias literárias operam com leitores ideais.

Na contramão dessas questões propriamente didáticas, Rezende (2013) defende a leitura literária livre como prática suficiente para ressignificar o tratamento da literatura na escola. A autora sugere também que os alunos escolham as obras a serem lidas, sem maiores interferências pedagógicas ou juízos de valor. Ao proceder assim, coloca o prazer no centro da leitura literária. Jouve (2012, p. 133) questiona se esse é um objetivo realizável do ponto de vista pedagógico e aponta alguns riscos de persegui-lo: “Ter como eixo do ensino de literatura o prazer estético comporta um duplo risco: afastar-se de uma obra interessante pelo fato de sua sedução se ter atenuado; fazer estudar um texto perfeitamente banal pelo mero motivo de ele agradar por razões conjunturais (essa é a própria definição da demagogia)”.

Jouve reconhece que não é possível ensinar normativamente o prazer estético, mas, diferente daqueles que defendem uma interpretação extrapolada da teoria do efeito estético, entende que o prazer, e não a educação, deve ter sua importância minimizada. Ele não nega a possibilidade de que alguém, subjetivamente, possa ligar o valor de uma obra a sua di-

menção estética, mas reafirma ser esse um critério estritamente subjetivo que não pode ser preponderante em face de indicadores objetivos de qualidade, como a originalidade dos saberes expressos pela obra, cujo valor transcultural pode ser facilmente atestado. Em suas palavras:

No quadro do ensino, temos o direito de dispensar o critério de satisfação, fazendo valer que as obras não existem unicamente como qualidades estéticas. Elas são também objetos de linguagem que – pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo – merecem que nos interessemos por elas. Se a dimensão estética tiver sido levada em conta, não terá sido por si mesma, mas por aquilo que ela significa e representa (Jouve, 2012, p. 135).

Com efeito, o critério do prazer ou do gosto como chave para a definição dos objetivos do ensino e a seleção das obras a serem lidas, apesar de bem-intencionado, acaba por justificar o desinteresse pela literatura, se considerarmos que os alunos podem ter acesso a prazeres mais imediatos em diversas práticas disponíveis na sociedade contemporânea, conforme a análise de Colomer (2007). Corroborando as críticas de Jouve, Dalvi (2013) também destaca o valor da obra como primeiro critério para a seleção dos textos:

Os textos literários lidos e estudados na disciplina de português na escola devem ser escolhidos tendo em consideração o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos, mas devem ser sempre textos de qualidade literária, isto é, textos ímpares pela criatividade, pela inovação e pelo rigor na utilização da língua e das formas, pela densidade, pela originalidade, pela riqueza e sedução dos mundos representados, pela preocupação com o humano, pela possibilidade de leitura aberta – uma leitura literária que não desafia, instigue, provoque, não merece o investimento do precioso tempo escolar (Dalvi, 2013, p. 78).

Ao elencar indicadores de qualidade literária, Dalvi identifica parâmetros para a ação docente na condução de atividades de leitura literária. Além disso, ela rejeita a tese de que toda a interpretação é válida e aceitável: “o professor tem de saber traçar cuidadosa e prudentemente a fronteira entre leitura legítima e liberdade de leitura [...]” (Dalvi, 2013, p. 79). Merece destaque também sua observação sobre outro aspecto muito relevante para a didática: o nível de desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos. Todo trabalho pedagógico deve ser con-

duzido a partir desses dados. Colomer (1996, 2007, 2010) tem destacado a relevância da didática da literatura na inclusão da literatura infanto-juvenil no *corpus* literário escolar, para garantir o desenvolvimento gradativo das competências de leitura.

Outro problema a ser enfrentado pela didática da literatura envolve os critérios usados para definir os conteúdos. O problema pode ser formulado da seguinte maneira: como a obra literária se transforma em conteúdos e como se deve organizar sua progressão no currículo? Jouve (2012), Dalvi (2013) e Rouxel (2013) apresentam alguns parâmetros mais ou menos detalhados que podem orientar essa seleção, mas falta às propostas uma teoria dos conteúdos e a definição dos princípios para orientar sua organização e progressão.

Didática da literatura na política curricular

Na seção anterior, teci algumas considerações sobre a natureza da didática como ciência aplicada que agora precisam ser analisadas de modo mais contextualizado e aprofundado, visto que passarei a refletir sobre processos didáticos no quadro da especificidade curricular brasileira representada pela BNCC. Até aqui a didática da literatura foi apresentada como um campo em estado incipiente de desenvolvimento, quando comparada aos demais eixos que compõem a didática das línguas, e as propostas apresentadas, mesmo sendo teórico-práticas e motivadas pelo objetivo genuíno de superar problemas nos modelos vigentes de ensino, compõem um quadro plural e contraditório sobre os objetivos, os conteúdos e os meios que devem orientar o ensino de literatura na educação básica.

Estou plenamente de acordo quanto à existência da pluralidade de abordagens mesmo no campo da ciência aplicada. Isso é um indicativo importante da vitalidade do campo, e a multiplicidade de perspectivas oferece um quadro variado de alternativas para orientar tanto as decisões político-pedagógicas que definem os currículos quanto as decisões de ordem didático-pedagógicas, entendidas como aquelas que derivam dos currículos para a prática docente em sala de aula. Contudo, a pluralidade de saberes, salutar no plano científico, contrasta com a necessidade de enfo-

ques globalizados da prática educativa. Dessa forma, assumo a necessidade de uma abordagem dialética entre a didática da literatura e as políticas educacionais, tarefa que demanda a seleção de saberes, teorias e métodos orientados por objetivos políticos. Assim, não basta que uma proposta didática esteja bem fundamentada do ponto de vista teórico. É preciso que a proposta esteja alinhada ao complexo quadro de aspectos políticos, pedagógicos e didáticos adotados pelas políticas curriculares.

Após essas ponderações, faz-se necessário demarcar algumas fronteiras, segundo o princípio dialético já defendido, para melhor organizar a análise da BNCC. A primeira se sustenta na compreensão de que existe um campo de produção/seleção de saberes teórico-práticos sobre o ensino que ocorre no plano acadêmico, das políticas educacionais e dos materiais didáticos oficiais, e outro, a sala de aula, onde se realizam, não sem reflexões, adequações e/ou resistências, as práticas de ensino-aprendizagem dos saberes curriculares, sob a responsabilidade dos professores. Trata-se da distinção entre transposição didática externa e interna (Petitjean, 2008). A segunda fronteira se refere a um problema ainda pouco explorado nas relações entre didática e currículo. Se admitimos que o currículo é uma instância da TD externa, estamos afirmando que ele tem uma dimensão didática, ou melhor, de teoria didática. Sendo assim, teríamos uma didática científica, de natureza teórico-prática (onde se realizam, inclusive, pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem) e uma teoria didática curricular, a quem compete selecionar e organizar os saberes curriculares.

Vista sob o prisma da política educacional, a teoria didática curricular, na BNCC, apresenta algumas características importantes. A Constituição Federal, no Capítulo III, Seção I, Art. 210, estabelece a necessidade de se fixarem conteúdos mínimos para garantir uma formação básica comum a todos os estudantes do país. Atendendo à norma constitucional, a LDB 9.394/96, no Inciso IV do Art 9º, define que o currículo deve ser elaborado em regime colaboração entre os entes federados, cabendo à União definir o que é básico-comum (as competências, diretrizes e os conteúdos mínimos) e às escolas e secretarias de educação a elaboração dos currículos, acrescentando a parte diversificada. Dessa forma, entende-se que a BNCC não é o currículo e, por isso, não contém todos os elementos da didática (a

totalidade dos conteúdos, a explicitação de bases teóricas das concepções de ensino-aprendizagem, os pressupostos metodológicos do ensino e da avaliação). Assim sendo, entendo que a teoria nela apresentada configura uma didática emergente, isto é, que apresenta grandes linhas gerais a serem desenvolvidas e detalhadas.

Atualmente, a política curricular precisa lidar com as questões culturais de forma nunca vista na história da educação. Da antiguidade até a modernidade, a sociedade operou sempre com um conjunto de valores hegemônicos. Contudo, os diversos movimentos de contestação social que se foram intensificando a partir da segunda metade do século XX provocaram fissuras, rasuras e desconstruções de fronteiras culturais, diante das quais as políticas educacionais não poderiam nem conseguiram ficar incólumes. Nesse sentido, a política curricular precisa incluir uma perspectiva de política cultural fundada no conceito do multiculturalismo pós-moderno, tal como proposto no campo da pedagogia crítica e dos estudos culturais. Veremos na sequência como essas questões afetam a configuração da didática da literatura na BNCC.

Literatura, multiculturalismo e política cultural

Os estudos literários são, como vimos ao longo deste texto, historicamente afetados pela noção de valor, tema que se torna bastante controverso na abordagem sociológica, sobretudo após a elaboração do conceito de relativismo cultural no campo da antropologia, que inegavelmente contribuiu para a consolidação da pós-modernidade como um conjunto de processos de descentramento e fragmentação das estruturas sociais, da cultura e dos sujeitos. Com base nesse conceito, a própria teoria crítica tem buscado se reinventar para dar conta de novas questões, sobretudo culturais, que surgiram na pós-modernidade e que não podem mais ser explicadas pelo materialismo histórico-dialético marxista, orientado essencialmente pela noção de classe social.

A título de ilustração, a sociologia da cultura de Bourdieu (2011) parte do pressuposto de que, assim como os bens culturais estão distribuídos de forma desigual na sociedade, os gostos também estão. Nesse sentido, rea-

liza uma análise estruturalista do gosto como sendo o resultado das determinações econômicas que se manifestam nos planos da educação familiar e escolar, o que explicaria o sucesso educacional das famílias cultas e o fracasso das famílias populares. De acordo com essa análise, existiria uma relação de continuidade entre as práticas culturais da escola e das famílias cultas, de modo que as habilidades requeridas naquela já seriam naturais nesta. Em contraposição, as famílias populares encontravam nas escolas práticas completamente estranhas às suas, razão pela qual não dispunham do conhecimento dos códigos e dos esquemas de percepção e apreciação valorizados no sistema educacional. Desse modo, a escola reproduzia as desigualdades sociais que não eram apenas de ordem econômica, mas, sobretudo, cultural:

A negação da fruição inferior, grosseira, vulgar, venal, servil, em poucas palavras, natural, que constitui como tal o sagrado cultural, traz em seu bojo a afirmação da superioridade daqueles que sabem se satisfazer com prazeres sublimados, requintados, desinteressados, gratuitos, distintos, interditados para sempre aos simples *profanos*. É assim que a arte e o consumo artístico estão predispostos a desempenhar, independentemente de nossa vontade e de nosso saber, uma função social de legitimação das diferenças sociais (Bourdieu, 2011, p. 14).

A análise sociológica de Bourdieu descreve e explica o problema subordinando a questão cultural à econômica, mantendo-se, dessa forma, fiel ao postulado marxista da superioridade da classe sobre a cultura. Na pós-modernidade, porém, a sociologia da educação (neo)marxista entendeu que o problema não estava, de fato, na continuidade entre as práticas culturais familiares e escolares, mas apenas na escola. Diante disso, minimizou o problema da classe e deu autonomia à cultura como objeto de estudo, tornando-a central na problematização das relações socioeducacionais. Dessa forma, o currículo passa a ser visto como um território de conflito, no qual é preciso que a pedagogia crítica intervenha sob a forma de política cultural de esquerda. Na defesa desse projeto, Giroux e Simon (2013) situam a escola no plano mais amplo das relações capitalistas das elites empresariais, ao mesmo tempo em que destacam seu papel na garantia dos privilégios culturais dos grupos da classe dominante. Para eles, esses aspectos negam a noção de cultura como um campo da esfera pública, uma vez que ela é entendida como patrimônio de poucos. Diante disso, afirmam que:

Não se trata de um apelo a uma ideologia unificadora que sirva de instrumento para uma pedagogia crítica; trata-se, sim, de um apelo a uma política da diferença e do fortalecimento do poder, que sirva de base para uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados. Trata-se de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo (Giroux; Simon, 2013, p. 109-110).

De certa forma, a defesa de uma política cultural diversificada parece reafirmar a tese de Bourdieu, sem se reduzir a ela, de que o sucesso escolar estaria associado à existência de uma relação de continuidade entre as práticas culturais familiares ou comunitárias e as escolares. Por outro lado, a política cultural defendida assume uma posição firme contra a noção de valor como traço distintivo entre as culturas, entendendo todas como legítimas. Nesse sentido, a ideia de valor da cultura foi substituída pela noção de representatividade.

Silva (2000), porém, chama a atenção para um problema que a pedagogia crítica enfrenta na pós-modernidade. Em razão de sua filiação (neo) marxista, ela sempre se refere a sujeitos coletivos. Antes era a classe trabalhadora, o proletariado, agora são os grupos sociais identificados por meio das categorias de raça, etnia e gênero, em suas diversas subcategorias e intersecções, sem, no entanto, apresentar um tratamento teórico ao sujeito individual. Ou seja, a pedagogia crítica ainda lida com sujeitos centrados, mesmo em sua abordagem multiculturalista (Mclaren, 2000). De acordo com Silva (2000, p. 96-97), na pós-modernidade,

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação.

Esse complexo quadro cultural que a sociologia da cultura e da educação apresentam no contexto da pós-modernidade traz à tona uma série de problemas que precisam ser enfrentados no campo da didática da lite-

ratura e da política curricular: como integrar a diversidade literária no currículo? Quais critérios utilizar para selecionar as obras? A representatividade deve mesmo se sobrepor ao valor? As obras clássicas ainda devem ter lugar no currículo? Como conceber a natureza do leitor, agora entendido como fragmentado, heterogêneo e inacabado? Como definir a educação literária na pós-modernidade? Como conceber a questão da experiência estética?

A literatura na teoria didática da BNCC

Se a didática da literatura já era um campo visto como defasado em seu desenvolvimento, as questões suscitadas pela pós-modernidade aprofundaram essa condição. Desse modo, a política curricular, para contemplar as novas demandas educacionais, deve propor soluções ou respostas para questões ainda não investigadas pela didática científica. A didática curricular, portanto, deve elaborar modelos de TD de saberes envolvidos nas práticas sociais e, procedendo dessa forma, faz emergirem objetos de investigação que interessam aos pesquisadores em didática, a quem compete desenvolver pesquisas que podem contribuir tanto para a TD quanto para a avaliação das políticas educacionais.

De igual modo, a política curricular, como diz Pacheco (2003), deve manter uma relação dialética com as teorias educacionais, mas sem ser determinada por elas, porque, quando comparadas à política curricular, qualquer teoria isolada traz apenas um olhar parcial. Com base nisso, é possível compreender que uma política educacional jamais poderá basear-se em apenas uma teoria educacional. Diante dos múltiplos interesses que atravessam a educação, o Estado precisa realizar um delicado equilíbrio de forças na configuração dos programas de ensino, cujo resultado será, inevitavelmente, alvo de controvérsias. Nesse sentido, a elaboração coletiva dos currículos, tal como determinado na Constituição Brasileira e na LDB nº 9.394/96, que atribuem à União a definição da base nacional comum e às escolas e secretarias de educação a responsabilidade de dar forma final aos currículos, deve ser interpretada como uma forma de promover o equilíbrio de forças e uma participação social mais ampla. O resultado desse procedimento é que não se pode falar de um currículo unificado no Brasil,

mas de milhares deles. De acordo com Giddens (1991), a democratização das decisões políticas, com participação de atores diversos em diferentes instâncias sociais, é uma das características da pós-modernidade.

Dessa forma, a teoria didática da BNCC busca contemplar os saberes tradicionais e inovadores que se mostrem adequados para um projeto formativo orientado pela pedagogia das competências, perspectiva de educação estabelecida na legislação aprovada no país. Não se trata de um projeto didático completo, mas de um conjunto de princípios e saberes básicos que visam garantir uma educação igualitária, sem se fechar para as especificidades locais e/ou regionais. Esses pressupostos teóricos e políticos têm também a função de estabelecer parâmetros para a realização da TD externa e interna. No documento, a competência é conceituada da seguinte forma:

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, 2018, p. 8).

A definição da competência como capacidade de mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes se ampara na tipologia dos conteúdos elaborada no âmbito da psicologia do ensino (Coll *et al.*, 2000, 2008), segundo a qual os conhecimentos escolares passam a ser classificados como conceituais (fatos, conceitos e princípios), procedimentais (habilidades, técnicas e estratégias) e atitudinais (atitudes, normas, valores e representações). A título de ilustração, as críticas à abordagem historiográfica de ensino de literatura se devem ao fato de ela ter reduzido a literatura a conteúdo conceitual, deixando de lado o tratamento procedimental, proposto pela didática da literatura fundamentada na teoria do efeito estético. Por outro lado, essa abordagem explorou apenas parcialmente os conteúdos atitudinais, visto que não contempla de modo satisfatório as demandas elicitadas pela pós-modernidade.

A pedagogia das competências funciona como a espinha dorsal da estrutura curricular e impõe a reformulação das concepções que guiam os demais elementos didáticos: objetivos, conteúdos, concepções de ensino e aprendizagem, metodologias de ensino, materiais didáticos e avaliação. Os

objetivos educacionais são definidos na forma de um referencial de competências gerais, de área e específicas. Na BNCC, todas as competências de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio englobam, direta ou indiretamente, saberes, habilidades, emoções e atitudes relacionadas com a literatura. Elas tratam de saberes linguísticos, experiências estéticas, alteridade, multiculturalismo, diversidade, engajamento social e político, (multi)letramentos, leitura literária, uma visão histórico-social da linguagem e variação estilística, integrando elementos dos paradigmas tradicional, moderno e pós-moderno de ensino da literatura.

A BNCC não trata de maneira explícita do valor ou de critérios de qualidade da obra literária e tampouco estabelece um *corpus* literário. Apesar disso, os temas sociais integrados às competências fornecem filtros valorativos importantes para a seleção das obras a serem lidas/estudadas, e as habilidades programadas para cada ano escolar distribuem esses filtros ao longo da vida escolar dos estudantes. Nesse sentido, a seleção das obras fica a cargo dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, que contam também com políticas de incentivo à leitura, a exemplo do PNLD literário, que distribui obras selecionadas para as escolas públicas do país.

Embora haja resistência entre os adeptos da pedagogia crítica à noção de competências em educação, motivada, sobretudo, por seu uso também no mundo do trabalho, é comum sua utilização na estética da recepção e na didática da literatura (Rezende, 2013). Colomer (1996) diz que o objetivo da educação literária é a formação do leitor competente. Na sociologia da cultura, Bourdieu (2011) entende o conceito de competência cultural como uma capacidade necessária para a compreensão e fruição da arte. Em sua teoria semiótica da interpretação, Eco (2008) desenvolve uma teoria da competência do leitor, que compreende: i) o conhecimento linguístico, a capacidade de interpretar a linguagem literária em suas especificidades; ii) e uma visão ideológica, esta referente aos valores morais do autor e do leitor postos em relação no processo de leitura. Conclui-se, então, que reduzir a competência ao seu significado no mundo do trabalho revela, no mínimo, desconhecimento de seu emprego em outras áreas de conhecimento.

A concepção de linguagem da BNCC deriva diretamente da pedagogia das competências, ainda que o comum nas análises do documento seja dissociá-las. Nesse sentido, a análise didática da concepção de linguagem deve ter como referência a perspectiva de educação adotada e não as teorias linguísticas com as quais ela dialoga. Esse é um dos princípios da TD. No documento, adota-se a seguinte concepção de linguagem:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (Brasil, 2018, p. 67).

Qual seria o impacto dessa concepção de linguagem no programa de ensino de literatura da BNCC? Não é comum no campo da didática da literatura a discussão sobre o impacto da concepção de linguagem no tratamento pedagógico dos textos literários. Essa também não era uma questão na tradição literária, tampouco para a teoria literária. Na linguística e nas políticas de currículo, o papel de uma concepção de linguagem é precisamente estabelecer um ponto de vista específico para seu estudo ou ensino. No campo dos estudos literários, a ausência de preocupações explícitas sobre o tema indica que se trata de uma questão irrelevante, uma vez que não tem impacto na produção literária. No âmbito educativo, porém, a literatura é um objeto que cumpre funções formativas, de modo que a concepção de linguagem assumida na BNCC indica que a relação dos estudantes com a obra literária está a serviço do desenvolvimento de competências que os habilitem a agir na vida social, a partir das potencialidades do texto literário para proporcionar modos de compreensão de si mesmo, do outro, o mundo e das formas de expressão estética.

A noção de competência pressupõe um sujeito capaz de tomar decisões e (inter)agir de acordo com determinadas intenções e finalidades em situações específicas. Na BNCC, a literatura não constitui uma disciplina à parte, mas está inserida no campo de atuação artístico-literário, que atravessa toda a educação básica. Os campos de atuação (Quadro 1) selecionados pela BNCC são construtos didáticos que agrupam práticas sociais de lingua-

gem tomadas como referências para orientar a seleção de aprendizagens (chamadas de habilidades no documento) e as práticas de ensino. Os campos de atuação são atravessados por um conjunto de práticas de linguagem que funcionam como eixos estruturantes da disciplina Língua Portuguesa: oralidade, leitura, produção textual e análise linguística/semiótica. Situadas em cada um desses eixos, as habilidades envolvem desde a exploração dos recursos linguísticos, semióticos e composicionais das obras até saberes relativos à fruição, experiência estética e apreciação literária. Nesse sentido, ainda que o documento não faça menção explícita a critérios de qualidade das obras ou aos significados da experiência estética, essas questões terão de ser enfrentadas na sala de aula, com possibilidades de aproximações ou confrontos entre os paradigmas tradicional, moderno e pós-moderno.

Quadro 1 – Campos de atuação selecionados pela BNCC

Ensino Fundamental		Ensino Médio
Anos Iniciais	Anos Finais	
Campo da vida cotidiana	Campo artístico-literário	Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário		Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública
	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Chama a atenção na estrutura disciplinar composta por eixos o fato de que o trabalho proposto com a literatura não se resume à leitura ou ao letramento literário, contemplando a produção textual, a análise linguística/semiótica das obras literárias e as poéticas orais. A BNCC inova ao propor um tratamento didático para a literatura nesses eixos, que não recebem atenção da didática da literatura, cujo foco se resume ao eixo da leitura, assim como ocorre com a abordagem do letramento literário. Em cada eixo, a BNCC sugere um conjunto de gêneros textuais para serem objetos de análise do funcionamento dos recursos linguísticos, de práticas de leitura,

da produção escrita e da oralidade. Uma característica importante desse conjunto de gêneros é sua diversidade de formas e temas, contemplando tanto os tradicionais quanto inovações como o cordel, o *slam*, o vlog, canais de *booktubers*, dentre outros. Se considerarmos que os gêneros literários refletem as marcas de seus contextos e da subjetividade de seus produtores, podemos concluir que a proposta da BNCC para o ensino de literatura mostra total abertura para a diversidade em sentido amplo e para o multiculturalismo, temas que chegaram às políticas de currículo por via das teorias críticas e pós-modernas.

A BNCC não exclui o estudo da historiografia, como se verifica no conjunto de competências para o Ensino Médio, onde o documento faz referência direta à preservação do cânone literário como patrimônio cultural da humanidade. Essa decisão remete à questão do valor da obra e se baseia numa perspectiva de tradição bastante criticada pelas teorias críticas e pós-modernas. Nesse aspecto, o documento se opõe a essas teorias, mas se aproxima delas em outros aspectos. A apreciação das obras clássicas pelos estudantes é plenamente justificável do ponto de vista educacional, pois não cabe ao Estado desprezar o patrimônio literário que compõe a memória literária do país. No entanto, a recepção contemporânea dessas obras pode ser renovada pelas reflexões próprias de nossa época.

Considerações finais

Este texto iniciou-se com uma problematização em torno das limitações pluralismo teórico na elaboração de respostas aos problemas do ensino, com destaque para o tratamento pedagógico da literatura. No entanto, é importante esclarecer que a crítica ao pluralismo não significa assumir uma visão unilateral como base para a produção de respostas, exatamente o aspecto que foi alvo da problemática que motiva o texto. Como foi demonstrado, cada teoria se apresenta como suficiente, quando apenas direcionam suas propostas para aspectos pontuais. Por outro lado, é preciso reconhecer que a pluralidade é um ingrediente fundamental de qualquer projeto educacional na contemporaneidade, mas é preciso que sejam estabelecidos parâmetros de ordenação da diversidade no contexto de um

projeto curricular coerente. A perspectiva pedagógica é o critério central da unidade do programa de ensino proposto na BNCC, a partir do qual são estabelecidas as demais concepções e elementos estruturais do documento. A orquestração de todos esses elementos, por sua vez, é tarefa de uma teoria didática subjacente à arquitetura disciplinar, conforme foi demonstrado.

A BNCC apresenta uma arquitetura curricular da qual emerge uma teoria didática que oferece grandes desafios para a pesquisa em todos os campos das didáticas específicas e para a didática da literatura, em particular. A distinção entre ciência didática e teoria didática curricular aqui proposta parte, em grande medida, do reconhecimento de que, enquanto a produção teórica se desenvolve segundo os paradigmas científicos, as políticas educacionais caminham, geralmente, em direção diferente, gerando um descompasso entre a produção acadêmica e o currículo escolar. Como destaquei, a política curricular e sua teoria didática dialogam com as teorias acadêmicas, mas costumam ser elaboradas tendo em vista um horizonte social mais amplo do que aqueles visados pelos especialistas. O currículo se orienta por uma perspectiva pedagógica específica, a partir da qual são definidos os critérios da TD que transformam saberes científicos e práticas sociais em conteúdos didáticos.

Diante disso, reafirma-se a necessidade de uma aproximação dialética entre teoria didática curricular e didática da literatura, de maneira que seja possível desenvolver as pesquisas necessárias para avaliar as (im)pertinências da abordagem proposta na BNCC. Entendo que as pesquisas não se podem limitar à análise da BNCC, mas devem envolver a análise dos currículos escolares e das secretarias estaduais e municipais de educação, visto que são essas as instâncias sociais responsáveis pela elaboração final dos programas de ensino. Além disso, as pesquisas não se devem restringir a análises documentais: é necessária a realização de pesquisas empíricas envolvendo a proposta curricular da BNCC, seus pressupostos e conceitos fundantes.

É fundamental ainda que os estudiosos reconheçam o caráter ideológico da seleção dos *corpora* literários como um traço inerente não apenas aos diversos atores sociais que atuam nas escolas (gestores públicos, diretores escolares, professores, alunos, pais), assim como do próprio espaço acadêmico, também atravessado por inúmeras ideologias políticas. Não exis-

tem critérios neutros e objetivos para a seleção das obras literárias que serão objetos de tratamento didático, de modo que cada escolha exigirá negociações e estará sempre sujeita a resistências, seja dos atores responsáveis pelas escolhas, seja daqueles localizados na ponta dos processos educativos.

Referências

- BARTHES, R. *et al. Análise estrutural da narrativa*. 5. ed. Tradução de Maria Zélia Barbosa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BORDIEU, P. *A Distinção: crítica social do julgamento*. 2. ed. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. Teixeira. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.
- BRASIL. *Ministério da Educação*. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo : Companhia das Letras, 2009.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage Editions, 1985.
- COLLINS, R. *Quatro tradições sociológicas*. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- COLOMER, T. *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Barcelona: ICE-UAB/HORSORI, 1996.
- COLOMER, T. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sadroni. São Paulo: Global, 2017.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COMENIUS. *Didática Magna*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- COSSON, R. *Paradigmas do ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.
- COUTINHO, A. *Conceito de literatura brasileira*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-97.
- DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

- DEWEY, J. *Arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- ECO, U. *Os limites da interpretação*. 2. ed. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- ECO, U. *Sobre a literatura*. Tradução de Sulla letteratura. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- GIROUX, H. A.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez: 2013, p. 107-140.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HAUSER, A. *História social da arte e da literatura*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ISER, W. *O ato da leitura*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.
- ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.
- JAEGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*. 5. ed. Tradução de Arthur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- JAUSS, H. R. O texto poético na mudança de horizonte da leitura. In: LIMA, L. C. (Org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, v. 2, p. 873-925.
- JOUBE, V. *Por que estudar literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola, 2012.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto: será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Org.). *Escrita e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, p. 99-112.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre : Mercado Aberto, p. 52-62.
- LEGROS, G. Quelle place pour la didactique de la littérature ? In : CHISS, J.; DAVID, J.; REUTER, Y. (orgs.). *Didactique du français : fondements d'une discipline*. 3. ed. Belgique, Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2015, p. 35-46.
- LIMA, L. C. A análise sociológica da literatura. In: LIMA, L. C. (Org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, v. 2, p. 659-687.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. 3. ed. Tradução de Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, v. 2, 2000.

NUSSBAUM, M. *Love's knowledge: essays on philosophy and literature*. New York; Oxford: Oxford University Press, 1990.

PACHECO, J. A. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PAULINO, G.; COSSON, R. *Letramento literário: para viver a literatura*. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. *Escrita e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PETITJEAN, A. *Importância e limites da noção de transposição didática*. *Fórum Linguístico*. v. 5, n. 2, p. 83-116, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2008v5n2p83>. Acesso em: 02 dez. 2023.

REZENDE, N. L. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amauri C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013, p. 7-18.

ROBINS, R. H. *Pequena história da linguística*. Tradução de Luiz Martins Monteiro. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

SANTOS, M. B. Ainda a questão: que gramática ensinar na escola? *Confluência*, 2016, p. 218-251. Disponível em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/rc/index.php/rc/article/view/165>. Acesso em: 21 maio, 2021.

SILVA, E. T. *Descomplicando o Ensino de Literatura*. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: Global: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008, p. 55-61.

SILVA, E. T. *Literatura e Pedagogia: Reflexão com Relances de Depoimento*. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. *Literatura e pedagogia: ponto & contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: Global: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008, p. 25-32.

SILVA, T. T. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 6. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 73-102.

SIMARD, C.; DUFAYS, J.; DOLZ, J.; GARCIA-DEBANC, C. *Didactique du français langue première*. 2. ed. Belgique, Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2019.

WELLEK, R.; WARREN, A. *Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários*. Tradução de Luiz Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003.