



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
CAMPUS AVANÇADO DE PATU – CAP
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DL
CURSO DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA E SRESPECTIVAS LITERATURAS

ANTÔNIA NETA DOS SANTOS

**O (NÃO) LUGAR DA LITERATURA NO ENSINO: CURRÍCULO E SIGNIFICAÇÕES
DO INDECIDÍVEL**

PATU

2021

ANTÔNIA NETA DOS SANTOS

**O (NÃO) LUGAR DA LITERATURA NO ENSINO: CURRÍCULO E SIGNIFICAÇÕES
DO INDECIDÍVEL**

Monografia apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Avançado de Patu – CAP, Departamento de Letras, como requisito obrigatório para obtenção do título de licenciada em Letras – Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas.

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Cláudia Maria Felício Ferreira Tomé

PATU

2021

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S237n Santos, Antônia Neta dos
O (não) lugar da literatura no ensino: Currículo e significações do indecível. / Antônia Neta dos Santos. - Patu, 2021.
35p.

Orientador(a): Profa. Dra. Cláudia Maria Felício Ferreira Tomé.

Monografia (Graduação em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas)).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. BNCC. 2. DCRN. 3. Currículo. 4. Ensino de Literatura. I. Tomé, Cláudia Maria Felício Ferreira. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

Aos meus pais (*in memoriam*), Francisco José dos Santos e Maria Márcia dos Santos, que mesmo sem terem estudo e com poucos recursos, incentivaram-me dizendo que a educação é o melhor caminho. Por terem me ensinado o que nenhuma universidade poderia.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela dádiva da vida e ter permitido que tudo isso acontecesse me trazendo até aqui.

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte -UERN, especialmente ao Campus Avançado de Patu e seu corpo docente, técnicos administrativos e direção que oportunizaram essa gratificante conquista.

Agradeço em especial a minha orientadora Prof.^a Dra. Cláudia Maria Felício Ferreira Tomé, pela orientação, apoio, confiança, ensinamentos e por ter me incentivado quando eu não quis mais prosseguir. A você, Cláudia, minha eterna gratidão.

A todos os professores por me proporcionarem o conhecimento não apenas racional, mas, a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional, por tanto que se dedicaram a mim. A palavra mestre nunca fará justiça aos professores dedicados, aos quais dedico todo o meu respeito e gratidão.

Agradeço a minha família, meu esposo e meus filhos por me apoiarem do início ao fim, ajudando-me no que foi necessário, mesmo quando, por vezes, devidos aos enfados cotidianos, tenha faltado a compreensão e a paciência.

Aos meus irmãos e irmãs pelo apoio emocional, em especial a minha irmã Damiana, por sempre está muito presente em minha vida nos momentos de risos e dificuldades.

Ao meu grupinho denominado “Nossa Turminha”, composto por Emílli Mariana, Maria Eduarda, Marília Ferreira e Thassio Paiva, irmãos/filhos que a Academia me presenteou, por dividirmos as alegrias, angustias e estarmos sempre juntos. Vocês estarão para sempre em meu coração. A vocês, minha gratidão.

Meus agradecimentos calorosos a todos os colegas de sala de aula, companheiros que fizeram parte dessa trajetória acadêmica, que me faziam rir e ter momentos únicos. Vocês vão continuar presentes em minhas memórias.

E a todos que de alguma maneira contribuíram para a realização de momentos, meu muito obrigado!

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela
velha opinião formada sobre tudo. Eu quero dizer agora o
oposto do que eu disse antes [...] sobre o que é o amor, sobre
que eu nem sei quem sou. Se hoje eu sou estrela amanhã já
se apagou, se hoje lhe tenho ódio amanhã lhe tenho amor [...] é
chato chegar a um objetivo num instante, eu quero viver
nessa metamorfose ambulante. Eu vou desdizer aquilo tudo
que eu lhes disse antes. Eu prefiro ser essa metamorfose
ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre
tudo...”

(Metamorfose ambulante – *Raul Seixas*)

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, tem movimentado a produção curricular e por conseguinte, a ideia de áreas do conhecimento e componentes curriculares. É considerando essa lógica que esta pesquisa de cunho qualitativo-exploratório e documental toma como objeto de estudo a literatura e o seu (não) lugar na BNCC e no DCRN e sua significação no ensino. O objetivo é analisar a produção curricular a partir de narrativas que signifiquem o ensino de literatura considerando os documentos no âmbito dos anos finais do Ensino Fundamental e a sua interpretação por professores de literatura de quatro escolas, sendo duas estaduais e duas municipais. Currículo aqui é entendido como enunciação cultural (MACEDO, 2006) que ocorre em diversos espaços e por diferentes manifestações, o que considera também narrativas que signifiquem o ensino de literatura. A escolha pelas significações que os professores atribuem a tal ensino passa por uma perspectiva de pesquisa pós-fundacional e desconstrucionista Lopes e Macedo (2011), Macedo (2006, 2015, 2018), Hall (1997), Tomé e Santos (2020) que permite interrogar acerca da literatura não está delimitada como componente curricular específico na BNCC e no DCRN, uma vez que atravessa o documento, marcando presença/ausência em diferentes segmentos do ensino e sendo explorada com base em diferentes aspectos do texto documental. Esse deslocamento da literatura, desmantela a norma de reconhecimento do lugar da literatura, ainda que traga demarcações quanto a um organizador curricular por campo de atuação e prática de linguagem em foco. Embora o desmantelamento seja positivo do ponto de vista de uma concepção curricular por enunciação da cultura (MACEDO, 2006), ele se faz problema, posto que além dos professores considerarem a literatura como essencial, a ordem do discurso político (nos documentos) localiza o não lugar e/ou o “lugar” desconfortável ocupado pela literatura na BNCC e no espaço da sala de aula, o que permite dizer que o ensino de literatura vem se localizando tanto no campo da norma (alinhamento ao documento) quanto no campo do indecível (pelas significações que os professores atribuem ao seu ensino)

PALAVRAS - CHAVE: BNCC. DCRN. Currículo. Ensino de Literatura.

ABSTRACT

The Common National Curricular Base (Base Nacional Comum Curricular) - BNCC, has been moving the curricular production and, consequently, the idea of knowledge areas and curricular components. It is considering this logic that this qualitative-exploratory and documentary research takes literature and its (non-)place in the BNCC and DCRN and its significance in teaching as its object of study. The goal is to analyze the curricular production from narratives that signify the teaching of literature considering the documents in the context of the final years of elementary school and its interpretation by literature teachers from four schools, two state and two municipal. Curriculum here is understood as cultural enunciation (MACEDO, 2006) that occurs in different spaces and through different manifestations, which also considers narratives that signify the teaching of literature the choice for the meanings that teachers attribute to such teaching goes through a post-foundational and deconstructionist research perspective, Lopes and Macedo (2011), Macedo (2006, 2015, 2018), Hall (1997), Tomé and Santos (2020), which allows questioning about literature is not delimited as a specific curricular component in the BNCC and DCRN, since it crosses the document, marking presence/absence in different segments of education and being explored based on different aspects of the document text. This displacement of literature, dismantles the norm of recognizing the place of literature, even though it brings demarcations as to a curriculum organizer by field of action and language practice in focus. Although the dismantling is positive from the point of view of a curricular conception by enunciation of culture (MACEDO, 2006), it becomes a problem, since in addition to teachers considering literature as essential, the order of political discourse (in the documents) locates the non-place and/or the uncomfortable "place" occupied by literature in the BNCC and in the classroom space, which allows us to say that the teaching of literature has been located both in the field of the norm (alignment with the document) and in the field of the undecidable (by the meanings that teachers attribute to its teaching).

KEY WORDS: BNCC. DCRN. Curriculum. Teaching. of Literature.

LISTA DE SIGLAS

SIGLA 1 - BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

SIGLA 2 - DCRN – DOCUMENTO CURRICULAR DO RIO GRANDE DO NORTE

SIGLA 3 - LDB – LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

SIGLA 4 - DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

SIGLA 4 – PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	10
2 CURRÍCULO NA VISÃO DE ALGUNS TEÓRICOS: TRABALHANDO NUMA PERSPECTIVA CULTURAL.....	13
2.1 As Teorias Tradicionais	13
2.2 As Teorias Críticas	14
2.2 As Teorias Pós-Críticas	16
2.3 Cultura e Currículo	17
2.4 A Disciplinaridade	21
2.5 A Literatura	22
3 A LITERATURA COMO COMPONENTE CURRICULAR	24
3.1 A Literatura na BNCC e DCRN	25
3.1.1 Do Lugar ao Não Lugar	26
3.2 Sobre o ensino de Literatura: dos documentos à conversação em grupo online.....	28
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa busca de forma qualitativa-exploratória-documental analisar a produção curricular a partir de narrativas de professores formadores que são considerados entre os responsáveis pela implementação da BNCC. São eles que significam os documentos – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o documento Curricular do Rio Grande do Norte (DCRN) Educação Infantil e Ensino Fundamental no âmbito dos anos finais do ensino fundamental – no que toca ao ensino de literatura. e sua interpretação. Contamos com professores de literatura de quatro escolas, sendo duas estaduais e duas municipais. As significações que esses professores atribuem a tal ensino passa por uma análise de perspectiva Pós-funcional e desconstrucionista que interroga acerca da literatura não está delimitada como componente curricular específico na BNCC, tendo em vista que atravessa o documento, marcando presença/ausência em diferentes segmentos do ensino, explorando diversos aspectos do texto documental.

A descentralização de conteúdo de literatura se constitui, nessa pesquisa, como problemática, visto que a ausência de marcação borra a norma de reconhecimento do que e como ensinar e o que e como aprender literatura ainda que traga demarcações a um organizador curricular por campo de atuação e prática de linguagem e foco. A escolha pelas significações atribuídas ao ensino de literatura passa pela lógica de que a literatura não está delimitada como componente curricular específico, uma vez que atravessa a BNCC, marcando presença em diferentes segmentos do ensino e sendo explorada com base em diferentes aspectos do texto, documental Das áreas em que se divide a estrutura curricular (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), a literatura permanece, na primeira área referenciada, como um campo de atuação (campo artístico-literário), o que ocupa pouco espaço no texto da BNCC.

Seguindo essa lógica, a referida pesquisa está autorizada a utilizar uma metodologia qualitativa-exploratória documental, quer seja pela tradução de documentos, quer seja pela tradução de narrativa em aplicativo de conversação, de modo que ao tempo que traduz, produz um novo arquivo curricular. Nesse sentido, a pesquisa acadêmica a respeito do “(Não) Lugar da Literatura no Ensino: Currículo e significações (Im) previsíveis” viabilizou a elaboração de um Projeto de Pesquisa sobre o tema. Levando em conta essa dinâmica, interessa-nos analisar a produção

curricular interpretando como os sujeitos professores tem traduzido o DCRN no tocante ao Ensino de Literatura, a partir da formação alinhado à base.

Temos pensado que o deslocamento da Literatura anuncia e denuncia um escape à normatividade curricular da própria ideia do que ensinar, o que remete a conteúdos, Vale dizer que embora continue atrelada à norma, uma espécie de ausência/presença, não demarcando um lugar específico, ela aparece na área das linguagens e em um dos campos da Língua Portuguesa, não tendo conteúdo específico. No documento, ao tempo que a Literatura se relaciona com o papel da escola como local propício as manifestações artísticas; contempla as práticas literárias com o contexto extra escolar, considera-se seu papel na vida das pessoas, entre as quais estão as práticas digitais previstas em várias habilidades da BNCC.

De forma geral esse estudo objetiva analisar a produção curricular a partir de narrativas de professores que signifiquem o ensino de literatura, considerando o seu alinhamento ao DCRN/BNCC e por isso busca: a) verificar o alinhamento do Documento Curricular do Rio Grande do Norte à Base Nacional Comum Curricular, atentando para o ensino de literatura; b) identificar possíveis escapes da ideia de como ensinar; c) analisar a dinâmica curricular quanto ao borramento da norma de reconhecimento do que ensina e como ensinar, do que aprende e como aprender a literatura. Para isso é importante recorrer a narrativas de professores formadores que implementam a BNCC sobre a produção curricular com foco em quatro escolas do Ensino Fundamental II da rede estadual e municipal de ensino na altura dos seus anos finais, e por meio de relatos no aplicativo WhatsApp, considerando o alinhamento dessas narrativas aos documentos BNCC/DCRN que signifiquem o ensino de literatura.

A pesquisa apresentada é de cunho qualitativo-exploratório e documental. A análise dos dados considera teóricos de perspectivas Pós-Crítica, com ênfase nos estudos de Lopes e Macedo (2011), Macedo (2006, 2015, 2018), Hall (1997), Tomé e Santos (2020), dentre outros. Consideramos como dados as narrativas que são deslocadas das escolas para o ambiente virtual a saber: o grupo de aplicativo de conversação WhatsApp, do qual participam professores das escolas de ensino básico. É documental e exploratória. A primeira, tem por dados documentos legais e oficiais a saber BNCC/DCRN, a segunda, não requer elaboração de hipótese, restringindo-se a definir objetivos e buscar mais informações sobre o assunto. É através do uso de

tecnologias que temos acesso virtual online, possibilitando o conhecimento das narrações em tempo real.

Entendemos ser necessário recorrermos aos documentos oficiais para uma melhor compreensão e para verificarmos o alinhamento da docência com a base. Para verificar o alinhamento à docência recorreremos as narrativas dos professores partir da criação do grupo focal online em aplicativo de WhatsApp. A utilização desse novo instrumento de produção de dados vem sendo cada vez mais usada para pesquisas coletivas, seja ocupando a função técnica principal, ou como estratégia complementar de tipo qualitativa. Sua adoção por pesquisadores, atende invariavelmente ao objetivo de aprender percepções, opiniões e interpretações referentes a um determinado tema.

O referido estudo se apresenta em dois capítulos, sendo o primeiro dedicado a apresentação do objeto e teorização que ajudem a declarar seu movimento. O segundo capítulo se devota interpretação dos dados gerados e exposição dos resultados.

2 CURRÍCULO NA VISÃO DE ALGUNS TEÓRICOS: TRABALHANDO NUMA PERSPECTIVA CULTURAL

Iniciaremos este capítulo discutindo sobre os aspectos históricos das teorias do currículo, de início é necessário pontuarmos alguns dos muitos entendimentos do que é currículo, uma vez que, o conceito de currículo não é fechado em única definição.

O termo currículo, vem sendo utilizado de forma mais enfática para estabelecer um programa de disciplina de curso, ou de uma maneira mais ampla das várias atividades educacionais, em que os conteúdos são desenvolvidos. Sacristán (2013, p.16) nos lembra que, por vezes, ao tentarmos fazer parecer que “o currículo é algo evidente e que está aí não importa como denominamos”.

Etimologicamente, o termo currículo, segundo Sacristán (2013, p.16),

[...] deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que aprendessem).

Para além da etimologia da palavra e para melhor entendermos o pensamento curricular é importante observar os diferentes movimentos em que o currículo é produzido, inclusive no que se relaciona as políticas educacionais como domínios que servem de base para a constituição do currículo e seus efeitos, já que, como sabemos, o currículo, em sua produção, está repleto de ideologias, interesses, seleção intencional de conteúdo, crenças, saberes e conhecimentos que visam libertar ou adestrar de alguma forma os sujeitos envolvidos, contribuindo positiva ou negativamente para a identidade desses sujeitos. Dessa maneira, conhecer e compreender as teorias que nos conduzem à definição de currículo é de grande relevância para entender tanto os aspectos humanos e sociais, como comportamentos e valores.

2.1 As Teorias Tradicionais

As teorias tradicionais do currículo, como o próprio nome já diz, obedecem a um modelo tradicional, este modelo não busca questionar as instituições de ensino, sequer os processos de representação da vida social relacionados à formação do

currículo e do ensino-aprendizagem. Essa perspectiva acaba, no que diz respeito as questões de cunho social econômico, político e cultural, influenciando na produção de um currículo elaborado apenas para manter os conteúdos a serem executados, fazendo com que discursos importantes como o que se refere ao campo social, os quais questionam os motivos pelos quais são selecionados o que deve e que não deve ser ensinado, sejam negligenciados.

Essa visão de currículo centra-se em práticas tecnicamente baseadas numa perspectiva de vigilância, fabricação e controle de todos os envolvidos na construção do processo educacional. As teorias tradicionais fazem o currículo ficar preso à ideologia do sistema capitalista. Assim defende Silva (2010, p.148):

O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado Capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

Importa observar que as teorias tradicionais que definem o currículo, orientam-se pelo sistema capitalista, reproduzindo, controlando e vigiando a produção. Nas palavras de Silva (2010, p.30):

As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação” que colocados no interior do processo educacional produziam práticas de assujeitamento dos envolvidos no processo, pensando aqui o modelo de controle dos aparelhos ideológicos do Estado, em particular, o aparelho Ideológico Escolar.

Para o autor, essas teorias tornam os sujeitos manipuláveis, maleáveis e conformados, que quando aplicado ao sistema educacional, isso gera atitudes de subjugação daqueles que estão em volta, o que nos faz lembrar os aparelhos ideológicos do Estado, mais especificamente o aparelho ideológico escolar.

2.2 As Teorias Críticas

As teorias críticas do currículo surgem a partir de inúmeros movimentos sociais e culturais nos anos de 1960. Esses movimentos questionavam sem filtros a sociedade e a forma como era organizada. Foi nesse contexto que vieram à tona discussões

sobre as diversas formas de opressão e colonização do outro. As primeiras teorias buscavam questionar o pensamento e a estrutura educacional em vigor, especificamente, os conceitos tradicionais de currículo.

Discussões sobre os marginalizados, pobres, desigualdade social, frisando principalmente aquelas que se materializam pelo currículo escolar onde é predominada a língua, a cultura, os saberes e conhecimentos das classes economicamente abastardas. As novas teorias críticas do currículo estavam voltadas para a compreensão com base na teoria dialética-crítica de Karl Marx, que investigava qual era o verdadeiro papel do currículo na educação. Na percepção de Silva (2009, p.29-30)

[...] as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...] as teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais.

Contra-pondo-se as teorias tradicionais, as teorias críticas começam por levantar questionamentos com foco nas hipóteses da atual estrutura social e educacional. Volta-se para um olhar mais questionável em relação ao estado, concebendo-o como responsável e a ele atribuindo responsabilidade pela pobreza social.

Para alguns autores como: Louis Althusser (1918-1990), Pierre Félix Bourdieu (1930-2002), Jean Claude Passeron (1930), Christian Baudelot e Roger Establet, há a sociedade capitalista reproduz ideologicamente suas práticas econômicas. Segundo esses teóricos, a escola seria o *lócus* ideal para que o capitalismo pudesse reproduzir essa ideologia, pois, é justamente a escola que mantém a população em maior número e por um prolongado período de tempo. Assim, para Silva (2009, p.33):

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia.

Insatisfeitos com a seletividade e exclusão praticadas pela escola, a crítica resultante desses movimentos sociais passam a expressar a não preocupação com educação que estava moldada à base de um currículo tradicional que tornassem os sujeitos das classes sociais trabalhadoras cada vez mais ideologicamente dependentes das classes dominantes. De tal modo, os conteúdos estavam relacionados ao objetivo de formar indivíduos socialmente privilegiados para que tivessem, poder de controle sobre os menos favorecidos.

2.2 As Teorias Pós-Críticas

Surgidas assim, em 1980, partindo dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais, as teorias críticas, bem como a perspectiva pós-crítica criticou duramente as teorias tradicionais, mas elevaram as suas condições para além da questão das classes sociais, indo direto ao foco principal: o sujeito.

As teorias pós-críticas consideram o currículo tradicional como o legitimador do *modus operandi* dos preconceitos que são estabelecidos pela sociedade. Dessa forma, a função a lógica é considerar o contexto específico dos estudantes para que compreendam nos costumes e práticas do outro uma relação de respeito. Além disso, o currículo, por uma visão pós-estruturalista, passou a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo essa uma questão de perspectiva histórica, que se transforma nos diferentes lugares. Para Lopes (2013, p. 8):

Somos construções falidas, não controlamos plenamente os sentidos do que dizemos e muito menos sabemos o que somos, pois o que somos depende do outro, do contexto. Nem o eu, nem o outro, nem o contexto são identidades a *priori*. O sujeito – entendido como subjetivação – é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada. Seres linguageiros, cindidos e precários.

Construímo-nos sujeitos pelo que acreditamos, porém, mudamos conforme o contexto das coisas em que cremos, não existindo um eu ou um outro fixo, dono de verdades absolutas, vivendo realidades que não possam ser mutáveis. Dependemos o tempo todo de subjetivações a serem interpretadas por diferentes perspectivas nas ciências humanas. Os variados sujeitos, são em sua maioria protagonistas de suas

próprias realidades, não se fixando às normas, mas fazendo-se sempre conforme vai entendendo o mundo que lhes cercam, oscilando entre o previsível e o imprevisível.

Perante as teorias apresentadas acerca do currículo, dizemos que o currículo está para além de conteúdos programáticos a serem elaborados e aplicados nas escolas. O currículo é expressão de relações sociais de poder, por isso assume um carácter político, quando há uma seleção, uma organização. No geral tem disciplinas e áreas do conhecimento que são privilegiadas e outras não, o currículo tem uma disputa de poder, portanto o currículo fica no campo político, principalmente, quando o encerramos por uma perspectiva crítica.

Neste trabalho vamos nos referir ao currículo pelo viés pós-crítico, que como vimos lança um olhar para além dos problemas económicos e sociais dos indivíduos, estudiosos dessa teoria se preocupam em compreender a identidade dos diferentes sujeitos indagando a maneira como são constituídos ou estão se constituindo diante de uma sociedade cada vez mais repleta de constantes mudanças. Para Lopes e Macedo (2011, p. 41):

O currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuições de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo poder ser dito.

A definição de que currículo como algo imutável se desconstrói pela própria ação do currículo, já que ele está inserido nas relações sociais de poder, por se tratar de uma prática cheia de interpretações e sentidos. Os diferentes contextos que vão surgindo, interferem nas decisões dos indivíduos e seus diversos discursos, sendo esses discursos parte integrante das ações provocadas pelas traduções curriculares.

2.3 Cultura e Currículo

De acordo com Cucho (2002), a primeira definição etnológica da palavra cultura foi dada pelo antropólogo Edward Burnett Tylor (1832-1917):

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes sociedade. (TYLOR, 1871 apud CUCHE, 2002, p.35)

A cultura na formação das sociedades é algo que naturalmente se tornará necessário, seja por entretenimento ou demandas que surgirão no desenvolvimento dessas sociedades. A sua ampla progressão se dará à medida que grupos étnicos/sociais vão ganhando espaço e buscando convivência em diferentes contextos.

Jameson (2001, apud Macedo, 2006) no atual estágio da globalização, economia e cultura tendem a coincidir. O autor sugere que essa coincidência reduz o potencial político do cultural ao exercício de práticas de escolhas ligadas ao consumo. Levando-se em conta a centralidade da cultura no contemporâneo e ressaltada por diversos autores (García Canclini, 1998; Hall, 1997; Santos & Nunes, 2003), essa observação de Jameson, segundo Macedo (2006), coloca-nos ante a uma série de questionamentos: Como pensar a ação política na sociedade contemporânea? Ainda há espaço para lutas em torno de princípios como igualdade e emancipação do sujeito?

Ainda conforme afirma a autora, esses questionamentos estão hoje no centro das atenções sobre o currículo. Desde dos anos de 1990 a centralidade da cultura nas sociedades contemporânea tem propiciado uma guinada no campo rumo aos estudos culturais. Para Pinar (2002, apud Macedo, 2006), a importância do entendimento do currículo como texto político foi substituída pelo "explosivo crescimento dos estudos culturais" (p. 14). Essa guinada não significa o abandono do interesse político que caracterizou os estudos sobre currículo, mas uma continuação desses interesses em um modelo que articula economia e cultura. (Macedo, 2006).

No sentido de pensar essa articulação, continua Macedo (2006, p.32):

"o que me parece fundamental para um campo que, como o do currículo, precisa responder a questionamentos de natureza política, defendo a posição de Santos e Nunes (2003) para quem é fundamental que se opere uma outra leitura do campo cultural."

Para Macedo (2006), uma leitura que não se fixe nas distinções entre cultura, economia e política, mas que entenda que o cultural, ao ser refuncionalizado como

mercadoria, reartícula sua dimensão política. para a autora uma leitura que perceba como o espaço-tempo da cultura incorpora valores de mercado, mas também alternativas que o tornam políticos por excelência.

Nesse sentido, concordando com Macedo (2006), a cultura não pode mais ser vista de forma isolada, deve ser pensada também no campo econômico, entendendo que o campo cultural, quando reestruturado para a área econômica mostra também espaço político. Por isso ao mesmo tempo que apresenta possibilidades eleva-se categoria política. Assim nos lembra Hall (1997, p.20):

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos — e mais imprevisíveis — da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma “política cultural”.

Stuart Hall (1997) nos faz refletir sobre o importante papel da cultura na centralidade dos processos políticos que são mantidos ou submergidos das relações de poder hegemonicamente constituídas. A cultura pode agora ser entendida em sua dimensão, como um processo de significação responsável por sentidos conferidos à diversas práticas sociais que no campo do discurso se torna algo concorrido. Deve-se avançar assumindo um caráter político cultural.

O currículo tem seu espaço-tempo de fronteira cultural. Como bem diz Macedo (2006), pensar o currículo assim é ter como parceiros autores pós coloniais a saber: Bhabha (1998), Hall (2003) e Garcia Canclini (1998) trazem perigos. Nas palavras da autora poder-se-ia argumentar que o pós-colonialíssimo surgiu e desenvolveu-se para entender o hibridismo cultural de países que viviam a sua independência política, sendo, portanto, imprópria a sua utilização para estudar, não apenas a realidade brasileira em que a descolonização política é mais antiga, como também uma questão tão específica como a educação ou, ainda mais especificamente, o currículo. Macedo (2006) defende que:

Parto do princípio de que o currículo é um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo cujas especificidades me interessam estudar.

Não falo, portanto, de um espaço-tempo cultural qualquer, embora também dele, mas do currículo escolar (no Brasil de hoje).

Para a autora o currículo é um espaço-tempo que os diferentes sujeitos interagem, tendo como base os variados meios aos quais estão inseridos. Essa interação é gradativamente cultural, ocorrendo num lugar-tempo e que de forma mais peculiar deseja estudar, não se referindo, portanto, a um espaço-tempo cultural qualquer, embora ele também esteja incluído, mas do currículo escolar atual brasileiro.

Ball (1997, apud Macedo 2006) nos diz que os estudos de currículo precisam buscar compreender as relações entre as restrições e as possibilidades de ações como paradoxos, que podem ser vistos tanto no formal como no vivido. Macedo (2006, p. 289) comenta: “falo de currículo e me refiro indistintamente a processos que capto pela memória, ora de documentos curriculares, ora de escolas vivenciadas.”

Com base em concepções psicológicas, humanísticas e sociais de autores como Sacristán (2000), podemos pressupor que o currículo em seu campo cultural, é, nas palavras do autor:

Os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais são importantes no desenvolvimento da vida do indivíduo, levando em conta, além disso, que terão de ser objeto de tratamentos coerentes para que se consigam finalidades tão diversas, ter-se-á que ponderar, como consequência inevitável, os aspectos metodológicos do ensino, já que destes depende a consecução de muitas dessas finalidades e não de conteúdos estritos de ensino. Desde então, a metodologia e a importância da experiência estão ligadas indissolivelmente ao conceito de currículo. O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas (...) (SACRISTÁN, 2000, p. 41)

Sacristán nos alerta que na trajetória de vida do indivíduo sua construção humana deve ser levada em conta no sentido de que em suas diversidades, os sujeitos terão como consequência inevitável o que lhes foi transmitido através do ensino. Por isso, deve-se refletir a forma como os conteúdos estão sendo repassados. Métodos e vivências são importantes, seguem o tempo todo juntos formando um conceito de currículo. Para o autor, o que deve ser fundamental no currículo é a experiência, a reinvenção da cultura do que se é vivido e questionar o que está ao seu redor.

2.4 A Disciplinaridade

Em seu texto “por que somos tão disciplinares”, Lopes (2008) faz uma analogia das bibliotecas para explicar o que é disciplinaridade e disciplinas. Nessa metáfora as disciplinas estariam acessíveis em estantes e selecionadas de acordo com sua área e distribuídas em seções, tornando-as mais específicas. Assim, esses conhecimentos após serem lidos e absorvidos de forma individual para que melhor se assimilasse, retornariam aos seus lugares nas estantes para serem lidos e repassados há outras gerações.

Lopes (2008) afirma que os saberes vão se construindo e que em determinado momento histórico essas bibliotecas serão selecionadas pela sociedade e apontadas como mais necessária para Academia. Dessa forma, vai se hierarquizando o que já era organizado nessas bibliotecas, assegurando uma aprendizagem organizadas e disciplinar, já que no campo do currículo:

A intenção não é a de reunir o universo de todos os livros possíveis, mas de exercer o poder da seleção do que se entende, pelo tempo ou pelo julgamento esclarecido, ou ainda por uma associação dos dois – o tempo parece ser o juiz final do esclarecimento – como sendo o melhor (Lopes, 2008, p.202).

É importante, nessa perspectiva, destacar a ordem em que o aprendizado é selecionado para o entendimento de certas disciplinas, depende da esfera do conhecimento a qual está inserida. Não sendo seguro essa ordem nem servindo de padrão para as disciplinas como um todo, também pode se dizer que essa ordem não é construída de forma particular, para se ter livros preferidos e exclusivos formando assim o que Alice chamou de “Biblioteca dos sonhos”.

Para Lopes (2008), não se pode negar que a disciplina existe, pois quando tomamos decisões sobre algo ou nos identificamos com um conceito nos juntamos a outras pessoas que têm demandas em comum na tentativa de hegemonizar uma teoria. Esse processo forma uma demanda social que inevitavelmente se divide, ou seja, se disciplinaria.

Segundo Lopes (2008, p. 207), o que estaria em foco não seria o sentido literal de disciplina como conjunto de saberes que são reproduzidos e categorizados, mas

sim como construções sociais para atender a determinadas finalidades para a sociedade, que sustentam relações de poder.

A autora esclarece primeiramente que a disciplina é algo que precisamos aceitar, uma vez que, em nossas decisões ou quando nos identificamos com concepções, tendemos a nos juntar a outros com necessidades iguais com o intuito de predominância de uma teoria. Em razão disto, demandas sociais vão surgindo e nesse processo é inevitável a disciplinarização. Ainda que do ponto central não é a disciplina levada ao pé da letra como um conglomerado de conhecimentos que são repassados apenas para se ordenar bases sociais que atendam objetivos daqueles onde as relações de poder se estruturam.

Lopes (2008) afirma que por vezes chegamos mesmo a considerar a existência de uma ordem de aprendizagem desses saberes, uma ordem de leitura dos textos dessa biblioteca. A autora continua afirmando que a ideia de currículo mínimo, parâmetro curriculares, currículo nacional e ciência para todos, atendem a essa expectativa: selecionar o que se supõe que irá garantir o acesso as bibliotecas legítimas e fundamentais. Isso acontece, segundo Lopes, tendo uma forte vinculação com uma tradição de campo, adquirindo legitimidade e apoio mesmo em grupos politicamente contrários aos partidos, que viabilizam a manutenção dessas propostas. A autora segue afirmando que o vínculo entre essas propostas e tradições educativas mais amplas pode ser ilustrado pelo recurso da literatura. A autora utiliza o exemplo do Conto de Lima Barreto, "A Biblioteca", para refletir sobre a manutenção das bibliotecas passadas de geração em geração, expressando o dispositivo, que, como discute Cancline (1998, apud Lopes), não só organiza e hierarquiza os bens simbólicos, mas diferencia aqueles que são capazes de entender a lógica da coleção. Aqueles que o fazem são identificados com essa coleção, são disciplinarizados.

Nesse sentido, pensando na biblioteca como um lugar fixo e apropriado por busca de saberes desconhecidos e distintos, adentramos no próximo tópico sobre a literatura não está presa em uma biblioteca, discutindo o seu (não) lugar em documentos oficiais e currículo.

2.5 A Literatura

Em seu texto *Direitos humanos e Literatura*, Candido (1989) defende que a literatura é, ou ao menos deveria ser, um direito básico do ser humano, pois a ficção/fabulação atua no caráter e na formação dos sujeitos. Destaca que direitos humanos básicos são alimentação, moradia, segurança, saúde, liberdade de expressão, lazer e etc., sendo esses bens, para o ser humano, essenciais para a sobrevivência física e mental. Assim, o autor inclui nessas necessidades o direito a literatura e arte. Conforme o crítico, a literatura é mundialmente expressa pelo ser humano em diferentes épocas, é humanizadora, mas ele questiona como se dá essa humanização. Defende ainda que o ser humano necessita de momentos de entrega ao mundo das fábulas e ficções, pois “parece corresponder a uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui em direito. (Candido, 1989)

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO 1989, p. 112-113)

O crítico nos mostra o quanto a literatura é essencial na vida o indivíduo, sendo poderosa na construção de sua formação quando agregada aos currículos, ela se torna um mecanismo que ao ser absorvido pelo ser humano, desperta seu lado psíquico e moral fazendo diferença na personalidade dos que dela se utiliza. Porém, nos preceitos tradicionais ela se tornaria “a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (p.113)

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante” (CANDIDO, 1989, p. 117).

Para o autor, assim como os direitos básicos para o ser humano, a literatura deve estar incluída na busca e defesas desses direitos, passando todos a terem

acesso aos diferentes níveis da arte e da cultura. Nesse sentido, a literatura nos ajuda a perceber e enfrentar os problemas que vão surgindo ao longo de nossa existência.

3 A LITERATURA COMO COMPONENTE CURRICULAR

A literatura possui grande importância no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A diferença do que comumente se pensa, ela não diz respeito apenas à literatura de livros em disciplinas específicas, como língua portuguesa, mas pode – e deve – ser contemplada nas mais diversas áreas do conhecimento.

Embora não esteja delimitada como um componente curricular específico, a literatura atravessa toda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), marcando presença em vários segmentos do ensino e sendo explorada com base nos diferentes aspectos do texto ficcional (TOMÉ e SANTOS, 2020).

A literatura como componente curricular está inserido dentro do conteúdo geral da disciplina de Língua Portuguesa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que os textos literários, tanto no ensino médio como no fundamental, sejam centralizados no componente de Língua Portuguesa. Por não se construir como um componente específico, a literatura merece uma leitura mais atenta no que toca ao seu lugar na BNCC, no sentido de examinar como o ensino de literatura está sendo aplicado, como os conteúdos, tipos de textos propostos pelo documento para leitura, são encaminhados e trabalhados pelos professores formadores.

A Literatura na BNCC já se manifesta no direcionamento do documento: as 10 competências gerais da Educação Básica. A terceira competência, que diz respeito ao repertório cultural, envolve o lugar da escola enquanto lugar propício para as manifestações artísticas: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.” (BRASIL, 2016, p.18)

É na escola que os alunos têm contato com literaturas de outras regiões do país e do mundo, como também de outras épocas. Os professores são os responsáveis por indicar leituras que contemplem a literatura, mostrando sua importância para a formação humana. A literatura enquanto ciência representa uma interpretação de conceitos que desafia o pensamento comum.

Dentre as seis competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, a quinta competência aponta para a manifestação artística: “Reconhecer as linguagens como parte do patrimônio cultural material e imaterial de uma determinada coletividade e da humanidade”. (BRASIL, 2016, p. 62)

Essa competência define que no ensino fundamental o trabalho tende a ser mais contínuo, a leitura absorvida por esses leitores abrirá suas percepções em relação as diversas linguagens, saberes e culturas, tornando o aluno um ser mais crítico e formador de ideias e opiniões.

3.1 A Literatura na BNCC e DCRN

Neste tópico consideramos a importância da literatura como componente curricular na base nacional e seu lugar ou lugares para a formação humana no âmbito da educação básica, considerando os seus deslocamentos e atentando para seu alinhamento ao Documento Curricular do Rio Grande do Norte (DCRN).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)⁶, e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A BNCC é referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares. Além disso, integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Das áreas em que se divide a estrutura curricular (Linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), a literatura permanece,

na primeira área referenciada, como um campo de atuação (campo artístico—literário), o que ocupa pouco espaço no texto da BNCC.

O Documento Curricular do Rio Grande do Norte (DCRN), alinhado à BNCC, relaciona o processo de aprendizagens à abordagem filosófica e psicológica que “implicam redirecionar o ensino para superar dificuldades de aprendizagem verificadas tanto pelos próprios estudantes, quanto pelo professor, em uma íntima relação com os princípios da autoavaliação e da aprendizagem significativa” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 17-18). Essa organização passa pela ideia de competências, sendo a literatura contemplada na terceira das dez competências gerais da BNCC. As competências estão articuladas às habilidades, atitudes e valores presentes na BNCC, as quais remetem “aos campos do saber, saber fazer, ser e conviver” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 22).

Na BNCC, o ensino de literatura em específico tem sido encontrado como um dos eixos da língua portuguesa, denominado Educação literária o qual se organiza a partir das seguintes unidades temáticas: categorias do discurso literário, reconstrução do sentido do texto literário, experiências estéticas, o texto literário no contexto sociocultural. A referência a leitura literária aparece associada apenas a outras atividades, pois não se trata “de ensinar literatura, mas promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto” (BRASIL, 2017, p. 65). Vale salientar que a literatura não aparece apenas no ensino de Língua Portuguesa, mas também em outras disciplinas, tais como Arte, História e até mesmo Geografia. O atravessamento da literatura como ensino perpassa as áreas da linguagem em um dos campos da Língua Portuguesa, que não é específico. Nesse sentido a literatura contempla as manifestações culturais, as práticas literárias com contexto extraescolar.

3.1.1 Do Lugar ao Não Lugar

Nesta sessão destacaremos a importância do grupo focal online. É a partir de conversações neste grupo envolvendo narrativas das experiências de professores de Língua Portuguesa de escolas do Ensino Fundamental anos finais, que analisamos as interpretações e significações produzidas pelos documentos e por esses professores. Consideramos importante a compreensão do processo de tradução dos documentos no contexto da prática, bem como do que é fixado como componente

curricular que também tem se produzido pela ideia curricular de lugar ou posição de autoridade. Para produção de dados criamos um grupo de conversação no aplicativo WhatsApp, denominado BNCC/DCRN e Literatura.

De acordo com Abreu, Baldanza e Godim (2009, p. 6), “decorridas algumas décadas e já no começo do século XXI, difunde-se cada vez mais uma ferramenta que está alterando a relação do mundo com os meios de comunicação – a Internet – visto interligar a uma rede de computadores”. Nesse sentido, em meio a tecnologia e tendo como foco as convivências em ambientes virtuais, decidimos desenvolver nossa pesquisa por meio desse aplicativo de conversação, por entender que os grupos de conversação do WhatsApp também são espaços de produção curricular, uma vez que são criados para troca de experiências, informações e comunicações.

Abreu, Baldanza e Godim (2009) discorre sobre a importância da coleta de dados via Internet dizendo que “[...] é rápida, e o custo da elaboração de um software de pesquisa on-line é compensado pelo fato de os dados serem incluídos automaticamente no banco, à medida que o participante responde às questões de pesquisa (dados capturados em tempo real)” (ABREU, BALDANZA, GODIM, 2009, p. 6). As conversações no espaço online ocorrem com rapidez e agilidade, levando-se em conta o fato de os custos de elaboração dos programas para as pesquisas já estarem inclusos automaticamente nos arquivos.

O grupo que criamos denominado “BNCC/DCRN e Literatura”, conta com quatro professores sujeitos participantes, de quatro escolas, sendo duas estaduais e duas municipais, que foram adicionados ao grupo focal online e aqui registrados por nomes fictícios, fazendo menção a nomes da literatura. Os sujeitos participantes foram quatro professores, um de cada escola, todos com formação em Letras Língua Portuguesa, denominados: professora “Clarice”, leciona em uma escola estadual do ensino fundamental II; o professor “Graciliano”, leciona numa escola estadual nas séries 6º e 8º na; a professora “Raquel” leciona em uma escola Municipal nas séries 7º, 8º e 9º ano; a professora Carolina é docente numa escola municipal do 8º e 9º ano. Foram realizadas dez perguntas a respeito dos documentos e do ensino da literatura. No mais, a pesquisa se constitui do tipo documental, por nos valermos de documentos (BNCC/DCRN), ainda que aqui sirvam para fazermos o alinhamento do ensino de literatura a esses documentos. GIL (2002, p. 45) [...] “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objetivo da pesquisa”.

Na elaboração e condução das perguntas, optamos por fazermos perguntas relativas ao ensino de literatura alinhadas à BNCC, de forma que os participantes pudessem dá suas respostas como se fosse uma conversa informal, sem perder a seriedade e o foco da temática.

À luz de uma perspectiva pós-fundacional e pós-crítica, esse estudo se vale dos constructos de Lopes e Macedo (2011), Macedo (2006, 2015, 2018), Hall (1997), Tomé e Santos (2020), dentre outros, que permite interrogar acerca da literatura não está delimitada como componente curricular específico na BNCC, uma vez que atravessa o documento, marcando presença/ausência em diferentes segmentos do ensino e sendo explorada com base em diferentes aspectos do texto documental.

Nosso interesse em pesquisar sobre a produção curricular a partir de narrativas de professores que signifiquem o ensino de literatura considerando os documentos legais e oficiais (BNCC e DCRN) no âmbito dos anos finais do ensino fundamental em quatro escolas da rede de ensino, sendo duas municipais e duas estaduais, advém dos estudos realizados no PIBIC

3.2 Sobre o ensino de Literatura: dos documentos à conversação em grupo online

No DCRN, as competências relacionadas ao ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental referem-se ao ensino de literatura na nona competência:

“Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (DCRN, p. 63)

Na BNCC, o ensino de literatura em específico tem achado lugar como um dos eixos da língua portuguesa, denominado Educação literária o qual se organiza a partir das seguintes unidades temáticas: categorias do discurso literário, reconstrução do sentido do texto literário, experiências estéticas, o texto literário no contexto sociocultural. Todavia, a referência a leitura literária aparece apenas associada a outras atividades, pois não se trata “de ensinar literatura, mas promover o contato com

a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto” (BRASIL, 2017, p. 65), o que tem sido ratificada pelo DCRN.

Chama-nos a atenção o fato de a literatura não aparecer apenas no ensino de Língua Portuguesa, mas também em outras disciplinas, tais como Arte, História e até mesmo Geografia. Todavia, nesta pesquisa, nos preocupamos apenas com a literatura no campo da Língua Portuguesa, a qual se faz presente na área da linguagem. Para pensar o atravessamento da literatura, consideramos importante saber dos professores de língua sobre o (não) lugar da literatura.

Para Butler (2015) apud Macedo (2017),

“os esquemas normativos são interrompidos um pelo outro, emergem e desaparecem dependendo de operações mais amplas de poder, e com muita frequência se deparam com versões espectrais daquilo que alegam conhecer” (p.17). A iterabilidade é condição para o funcionamento de tais esquemas, o que significa que “cada instância normativa é acompanhada de perto por seu próprio fracasso” (p.22). Ainda assim, eles estão ali para suturar esse fracasso, controlar os excessos e definir o que deve ser jogado para o lugar da invisibilidade.

Nesse sentido, Macedo (2018) diz que “[...] a teoria curricular [...] sanciona que experiências escolares, das muitas que lá ocorrem, podem ser legitimadas como educativas”. Se referindo a fala de Butler, a autora diz que outras vivências além daquelas consideradas pela norma também podem ser legitimadas como práticas educacionais.

Pensando no ensino de literatura e seu trânsito por diversas áreas, entendemos a importância de saber dos professores de Língua Portuguesa sobre o (não) lugar da literatura.

A professora Clarice se refere especificamente a sala de aula sem fazer menção à base ou ao DCRN, centraliza a literatura a dar-lhe um lugar, o qual ela chama de essencial dizendo: “sem dúvidas, a inserção da literatura nas aulas de Língua Portuguesa é e continuará sendo um trabalho essencial e com resultados surpreendentes” (prof. Clarice, 2021). Este lugar também é dado pelo prof. Graciliano ao dizer: “O ensino de literatura é essencial no dia a dia da escola. Não se pode pensar em língua portuguesa sem associar à literatura ao convívio dos alunos e alunas” E acrescenta: “Ela está aglutinada junto a outros temas do currículo de língua portuguesa. E em minha opinião, com pouca ênfase e em menor escala, tendo em vista a sua enorme importância”. (Prof. Jorge). A professora Raquel diz que não há

um lugar para a literatura no currículo. Comentando inclusive que no próximo planejamento vai incluir o ensino de literatura no Ensino Fundamental II, visando o alinhamento à BNCC.

Os professores além de demarcarem um lugar para literatura, a saber, a língua portuguesa, o fazem como essencial igualando currículo à normatividade. Embora na BNCC, a literatura, apareça na área de linguagem e a língua portuguesa apareça como um dos seus campos, a fala dos professores fazem um retorno à normatividade disciplinar. No entanto, quando se perguntou sobre o deslocamento da literatura na BNCC, a professora Clarice diz causar-lhe incômodo restringi-la ao ensino de língua portuguesa, afirma que tal restrição “impede que o aluno entenda a verdadeira essência da literatura que vai estar presente em outras disciplinas e [por] tratar-se de um ensino que foca na leitura, na arte, na reflexão, na cultura, na identidade de um povo, na história, etc.”. O professor Jorge frisa também o deslocamento da literatura, mas volta a localizá-la no ensino de língua portuguesa ao declarar: “E isso além de poder ser trabalhado dentro da literatura no componente de língua portuguesa, também é possível interdisciplinar e aglutinar em diversas outras disciplinas do ensino” A professora Raquel acha importante a literatura se deslocar, se estendendo para outras áreas, mas que para isso seria necessário ter um estudo prévio e capacitação dos profissionais para um ensino que se adeque e seja possíveis. Raquel afirma: “O estudo e o ensino de literatura é capaz de provocar a reflexão crítica dos sujeitos diversos nos diferentes contextos. Claro que para isso, é preciso que se tenha um estudo prévio, capacitação dos profissionais e ações, que pense um ensino de literatura adequado e que realmente seja possível aliar”.

Os professores não renunciam ao lugar da língua portuguesa como lugar da literatura, ainda que reconheçam outros lugares (disciplinas) como também possíveis de se trabalhar literatura. Essa não renúncia diz, de outro modo, sobre a recusa de “minar as pretensões normativas” (BUTLER, 2018, p. 207), que localiza determinados enquadramentos que teimam em não recusar um lugar como guarida. Instala-se aqui uma tensão, posto que em nenhum momento tais professores reivindicam um lugar para literatura como seu, visto que se por um lado elegem a língua portuguesa como lugar imprescindível ao enxerga-la como essencial à literatura; por outro lado, apontam outros lugares que a literatura também assume importância, ainda que vinculada a algum outro campo do conhecimento. Clarice enfatiza essa lógica dizendo: “não gosto de tratar a literatura como algo separado e específico ao ponto

do alunado achar que é algo só das aulas de Língua Portuguesa”. E acrescenta: o professor lida com a literatura como algo que não pertence somente a área de linguagens e em sua prática expande a forma de trabalhar essa literatura na sala de aula”. Se a professora não gosta de tratar a literatura como algo separado, esta fala se junta as outras falas para frisar a não demarcação de um lugar nem de um conteúdo específico.

Assim, ao tempo que a literatura está relacionada com o papel da escola como local propício às manifestações artísticas; contempla as práticas literárias com contexto extraescolar, considerando seu papel na vida cotidiana das pessoas. Essa lógica ganha reforço na fala da professora Clarice ao dizer que busca “trabalhar a literatura a partir de circunstâncias propostas em atividades práticas, momentos dentro e fora da sala de aula”. A tensão falta de (de)marcação quanto a um lugar para a literatura sinaliza para a perturbação da ideia de que os muitos lugares para a literatura é importante, mesmo que sublinhada pelos professores como essencial. O “fora da sala de aula” perturba porque tensiona a lógica de que a escola é quem tem que ensinar um conteúdo específico, enquadrado, demarcado. Perturba de uma certa maneira o que se tem entendido como ensino no chão da escola e ensino a partir de uma norma, o que desloca a equação que iguala currículo a normatividade e que Macedo (2015) tem apontado como dificuldade. Além disso, pela própria descentralização de conteúdo, essa não marcação borra a norma de reconhecimento do que e como ensinar e o que e como aprender literatura, ainda que traga demarcações quanto a um organizador curricular por campo de atuação e prática de linguagem em foco.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse estudo nos possibilitou analisar a produção curricular a partir de narrativas de professores de Língua Portuguesa de escolas da rede estadual e municipal do Ensino Fundamental II. O que permitiu acesso as narrativas foi a conversação online, através do aplicativo WhatsApp, onde podemos deixar os professores à vontade para falarem suas posições e opiniões sem parecer estarem em conversa formal, ainda que dando seriedade a temática abordada.

O objetivo da pesquisa foi alcançado e as relações online, através do grupo focal online, se configurou com o mesmo teor de seriedade de um grupo focal presencial, por apresentar as mesmas funções e semelhanças, só dispensando o deslocamento do participante, uma vez que, os mesmos já dialogam de acordo com o tempo em que deseja e pode está online. Podemos dizer, de acordo com em suas narrativas, que os sujeitos participantes se expressaram de maneira livre e original sobre suas experiências e entendimento do ensino de literatura em relação ao seu atrelamento à Língua Portuguesa.

A conversação nos mostrou que as significações que são atribuídas ao ensino de literatura por esses professores, alinhados aos documentos legais, BNCC e DCRN, nos mostrou o quanto o ensino de literatura é por eles demarcado na língua portuguesa, considerando-o como essencial, o que acaba igualando currículo à normatividade. Isto porque responderam as questões dizendo o quanto o ensino de literatura é indispensável para o ensino quando ganha caráter de disciplina. E isto acontece quando a literatura é localizada na Língua Portuguesa.

Como resultado das interpretações e significações dados por professores ao ensino de literatura, é notório o fato de ainda estarem presas a demarcarem a literatura como parte do componente de língua portuguesa, ainda que achem válida a demarcação em outras áreas da BNCC Os professores não querem assumir o desconforto do deslocamento, ainda que o tempo todo falarem de uma literatura deslocada. Pensamos que isso ocorre como um processo de reiteração da norma curricular, embora o movimento que suspende o lugar da literatura diga sobre como o não lugar tem desmantelado a ideia de componente curricular pela falta de reconhecimento da própria norma desse (não) lugar por ela ocupado.

A BNCC contempla a literatura como importante para o desenvolvimento ao coloca-la para preencher a área de linguagens, mas, faz o mesmo movimento quando

novamente a contempla em outras áreas do conhecimento. Esse movimento permite que haja um escape que desloca a literatura. Esse escape a coloca em um lugar desconfortável no documento e um lugar indecível nos currículos escolares, haja vista que tal deslocamento imprime uma ideia de descentramento e, portanto, irrelevância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Nelsio, Rodrigues; BALDANZA, Renata, Francisco; GONDIM, Sônia, M, Guedes. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, São Paulo, vol.6, n.1, p. 05-25, 2009.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2013.
- BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC 2016.
- BUTLER, J. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa da assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos E... Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.
- CUCHE, D. (2002). **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2ª ed. Bauru: EDUSC.
- DERRIDA, J. **Mal de Arquivo**: uma impressão freudiana. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1998.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação e Realidade, Porto Alegre: UFRGS, v.22, n.2, p. 15-46, 1997.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- LOPES, Alice. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, 2013, p. 7-23.
- LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, Alice. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2008.
- MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço-tempo e fronteira cultural**. Revista Brasileira de Educação, v.11, n.32. maio/agosto, 2006.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, v.42 n. 147p. 716-737 set. Dez. 2012.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como Espaço-tempo de Fronteira Cultural. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**. V.11, n.32, p.293. 2006.
- MACEDO, Elizabeth. **Currículo sem Fronteiras**, v.17, n. 3, p. 539-554, set/dez. 2017.
- PINAR, William F. A política de raça e gênero da reforma curricular contemporânea nos Estados Unidos. **Currículo sem fronteiras**, Canadá, v. 6, n.2, p.126-139, Jul/dez 2006.
- RIO GRANDE DO NORTE. **Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte: ensino fundamental**. Natal: Secretária da Educação e da Cultura. offset, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 10-16.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS; NUNES, José A. **Introdução: o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. In: SANTOS, Boaventura S. (Org.). Reconhecer para libertar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. -1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2009; 2010.

TOMÉ, Claudia; SANTOS, Maria. **Formação em deslocamentos**: ficção e contrariedade em torno na BNCC. p. 03, 05 e 24, 2020.