

“CRIATIVIDADE” NO ENSINO DE LITERATURA E NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Maria Amélia Dalvi (UFES)¹

Resumo: À luz do materialismo histórico, problematiza a noção de criatividade no contexto sócio-histórico de ascensão do neoliberalismo/ultraliberalismo. Discute como as atuais perspectivas oficiais para o ensino de literatura na escola (principalmente a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC) podem esvaziar o corpo de conteúdos historicamente produzidos pelos homens sobre a literatura e a especificidade do trabalho do professor e do bibliotecário escolar – com consequências político-pedagógicas do ponto de vista da defesa de uma escola pública que tome como objetivo central a formação humana omnilateral, em detrimento da preparação para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Criatividade; Base Nacional Comum Curricular; Educação Literária; Ensino de Literatura.

Considerações iniciais

Conforme historiadores, filósofos e sociólogos do campo educacional (p. ex., SAVIANI, 2007, p. 423-440; FRIGOTTO, 2010 [1989], p. 151-237), nos anos 1980-90, houve uma retração de correntes pedagógicas críticas, no mundo Ocidental, a partir da ascensão de Thatcher, na Inglaterra, em 1979; de Reagan, nos EUA, em 1981; de Kohl, na Alemanha, em 1982; de Collor, no Brasil, em 1989, sob o signo do neoliberalismo/ultraliberalismo.

Essa movimentação se deu em função da disseminação, no plano ideológico, de princípios econômicos como o equilíbrio fiscal, a desregulação de mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos. O vetor político necessário foi a desconfiança em relação às democracias de massa, à centralização estatal na definição de políticas e à viabilidade de seguridade social ampla.

A nova situação priorizou a produção de efeitos demonstráveis e mensuráveis pelos critérios de “eficiência” e “eficácia”; a legitimidade da pesquisa e do ensino passou a se fazer, então, primordialmente, pelo atingimento de metas de “desempenho” e “produtividade”, bem como pelas “competências e habilidades” que fossem capazes de desenvolver e comprovar (GENTILI, 1995; FRIGOTTO, 2008; MÉSZÁROS, 2008; CHAUI, 2014).

Nesse novo contexto, “[...] passa-se a assumir [...] o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado [...]. Com isso

¹ Graduada e mestra em Letras e doutora em Educação (UFES), é professora efetiva da UFES. Contato: dalvimariaamelia@gmail.com.

se advoga a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado” (SAVIANI, 2007, p. 426-427).

A desconstrução e fragilização de tendências pedagógicas assumiu como procedimento a “flexibilização” axiológica, epistemológica e terminológica, em coerência com o esfacelamento e reorganização das bases de produção da riqueza. O Toyotismo, que substituiu o Fordismo, passou a priorizar trabalhadores flexíveis, adaptáveis, polivalentes, produtivos e autorregulados (RAMOS, 2011).

Formar esse trabalhador requer uma educação formal afim à lógica da massificação cultural, com deslegitimação do conhecimento artístico, científico e filosófico elaborado, orgânico e sistematizado.

Visando, pois, a atender à nova demanda do campo produtivo, a dimensão obrigatória da escolarização passou a contemplar apenas conhecimentos gerais, ofertando fundamentos mínimos para que o sujeito se tornasse capaz de “aprender a aprender” (DUARTE, 2000), independentemente de se assegurarem políticas de educação escolar e de formação profissional continuada – de modo que a não-empregabilidade torne-se uma responsabilidade individual.

Nesse contexto, termos como “criatividade”, “empreendedorismo”, “flexibilidade” e “inovação” receberam forte impulso, passando a ser vistos como necessários nos tempos de esfacelamento do mercado de trabalho com empregos estáveis e com direitos assegurados. A oposição a uma educação universal se apresenta com um sedutor discurso em defesa da liberdade e da autonomia, e minimiza a importância da educação escolar e do diálogo organizado com posições antagônicas no seio do tecido social.

Propositadamente, houve um apagamento da perspectiva de que, para a maioria das crianças, é na escola que se tem acesso ao conhecimento humano mais elaborado, e que é a apropriação-objetivação desse conhecimento o que permitiria saltos psíquicos qualitativos necessários à produção de uma consciência crítica emancipada (MARTINS, 2013, p. 29).

Face à impossibilidade de abordar todos os termos-chave dessa nova lógica produtiva e educativa, este trabalho se dedicará a diferentes modos como a criatividade comparece em documentos públicos contemporâneos (particularmente, a Base Nacional Comum Curricular). Mais particularmente, perguntamos: *Nos mais recentes*

documentos oficiais normatizadores e orientadores da educação básica brasileira, no que se refere ao ensino de Língua e Literatura (leia-se: na Base Nacional Comum Curricular, finalizada e promulgada entre 2017-2018), o que é previsto no que diz respeito à criatividade?

Criatividade na perspectiva da psicologia histórico-cultural e na BNCC

Vygotsky (2014, 2018) propôs uma teoria da criatividade segundo a qual a imaginação criativa parte da brincadeira da criança: a simbolização do que não existe na imediaticidade tangível da experiência sensorial adquire importância fundamental para a gênese do pensamento abstrato, que será fundamental para a futura capacidade ideativa, aqui entendida como necessária à atividade criativa intencional.

A brincadeira da criança, nessa perspectiva, é um ponto de partida para o processo que culminará na formação do sujeito criativo, e não a máxima realização da atividade criativa – como eventualmente o senso-comum apregoa: a criança como o ser cujo pensamento e produção seria livre das amarras sociais, e, portanto, seria plenamente criativo.

Ainda conforme o autor, o adolescente, em comparação com a criança, progrediria no que concerne à interação regulada entre imaginação/fantasia e pensamento conceitual; somente no adulto a criatividade se tornaria madura, como função mental superior que pode ser conscientemente regulada, entre outros fatores, pela incorporação e superação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, devidamente apropriados e objetivados no curso da educação.

Mas esta não parece ser a compreensão majoritária. Em alentado estudo dedicado ao assunto, Saccomani (2014) afirma que o senso comum tornou a concepção de criatividade como potencial individual natural (inato) ou como “habilidade” desenvolvida a partir de relações espontâneas, que dispensaria a transmissão sistemática de conhecimento. Nessa perspectiva majoritária, “[...] a transmissão do conhecimento é compreendida como autoritária, impositiva e repressiva, como algo que tolheria a liberdade e cercearia a criatividade dos indivíduos” (SACCOMANI, 2014, p. 10-11).

Dada a restrição que nos impede de abordar aqui todos os documentos oficiais da educação nacional vigentes que normatizam e orientam o processo de escolarização

obrigatória entre os 4 e os 17 anos, optamos por nos restringir ao mais recente e importante deles: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na parte dedicada à Educação Infantil (Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil> >. Acesso em 23 ago. 2019), a palavra “criatividade” aparece unicamente no item “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil”. Na parte do documento dedicada ao Ensino Fundamental (Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental> >. Acesso em 23 ago. 2019), não comparece nenhuma ocorrência da palavra “criatividade”, nem de cognatos.

Por isso (a baixa ocorrência), nós nos restringiremos às ocorrências da palavra “criatividade” e seus cognatos na parte dedicada ao Ensino Médio (Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio> >. Acesso em 16 jul. 2019) – onde há seis ocorrências, em diferentes subpartes (ou itens) do documento.

A criatividade no Ensino Médio: o que diz a BNCC?

As ocorrências são as seguintes: duas no item dedicado às “Finalidades do Ensino Médio no mundo contemporâneo”:

[1] [...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o *empreendedorismo* (*criatividade*, *inovação*, *organização*, *planejamento*, *responsabilidade*, *liderança*, *colaboração*, *visão de futuro*, *assunção de riscos*, *resiliência* e *curiosidade científica*, entre outros), entendido como *competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade* (BRASIL, 2018, [s. p.], grifos nossos).

[2] [A preparação básica para o trabalho e a cidadania] supõe o *desenvolvimento de competências* que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, *criativa* e responsável em um *mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível*, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e *continuar aprendendo*, de modo a ser capazes de se *adaptar com flexibilidade* a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 2018, [s. p.], grifos nossos).

Uma no item “As tecnologias digitais e a computação”:

[3] São definidas *competências e habilidades*, nas diferentes áreas, que permitem aos estudantes: [...] utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias, para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da *vida cotidiana*, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a *criatividade*. (BRASIL, 2018, [s. p.], grifos nossos).

Uma no item “As juventudes e o ensino médio”:

[4] Para formar esses jovens como sujeitos críticos, *criativos*, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se *criativamente* para o novo. (BRASIL, 2018, [s. p.], grifos nossos).

Uma no item “A progressão das aprendizagens essenciais do ensino fundamental para o ensino médio”:

[5] No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no *uso criativo* das diversas mídias. (BRASIL, 2018, [s. p.], grifos nossos).

E uma última no item “BNCC e itinerários”:

[6] Assim, a oferta de *diferentes itinerários formativos* pelas escolas deve considerar *a realidade local, os anseios da comunidade escolar* [...] de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e *se integrar* de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários devem [...] organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes:

[...]

II – *processos criativos*: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a *criação de processos ou produtos que atendam a demandas* para a resolução de problemas identificados na sociedade (BRASIL, 2018, [s. p.], grifos nossos).

Fica bastante evidente todo o jargão neoliberal e salta aos olhos o objetivo de formar subjetividades afins à lógica produtiva em voga a partir das transformações no mundo do trabalho contemporâneo – reafirmando aquilo que discutimos na contextualização inicial deste trabalho.

Na primeira ocorrência, a criatividade aparece em parêntese explicativo, consoante às finalidades do EM, e o foco está no desenvolvimento de “competências e habilidades” que promovam o “empreendedorismo”, entendido como “essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade”. A criatividade não é abordada como capacidade imaginativa necessária ao questionamento e à transformação da sociedade, mas à sua confirmação.

Na segunda ocorrência, a criatividade é apresentada como uma das “competências” que possibilitem aos estudantes inserir-se no “mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível”, “criando possibilidades [...] para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo”. Tudo isso na lógica de que os sujeitos sejam “capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” – dimensões da nova ordem produtiva que já analisamos anteriormente.

Vê-se com clareza, nessas duas ocorrências, a hegemonia, no documento oficial, das pedagogias do “aprender a aprender” em seu atendimento à lógica econômica vigente, e em sua opção por confirmar o atual sistema produtivo.

Na terceira ocorrência, reitera-se a opção pela “pedagogia das competências”: a criatividade (ao lado do raciocínio lógico, do pensamento computacional e do espírito investigativo) estaria dedicada a identificar, analisar, modelar e solucionar problemas da vida cotidiana – apenas isso. Como se pensar em uma educação literária plena, quando os usos previstos para a criatividade estão restritos aos problemas da vida cotidiana? Como a potência questionadora e revolucionária da imaginação poderia ter lugar nessa compreensão reducionista da criatividade humana?

A quarta ocorrência é a única, no documento, que evidencia uma compreensão da criatividade como desdobramento do processo de aprendizagem, pois explica que “para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios [...] a tomada de decisões éticas e fundamentadas”. Neste trecho, o documento afirma, ainda, que “O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção”. Porém, no final do trecho, o entendimento a respeito da criatividade afina-se novamente à lógica de formação de subjetividades que se adaptem e que sejam flexíveis, pois prevê que os jovens sejam “estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo” (grifos meus). Ou seja, não pensando criativamente o novo, não questionando criativamente o novo, não problematizando criativamente o novo, mas “abrindo-se criativamente” para ele. É a mesma lógica que preside a ideia de que a criatividade deva comparecer “no uso criativo das diversas

mídias” – como aparece na quinta ocorrência, dedicada especificamente à área de Linguagens.

A sexta e a sétima ocorrências acontecem na explicitação das bases da proposta de “itinerários formativos”, presente na BNCC. A lógica dos itinerários formativos é afim à proposta de redução do currículo a um mínimo comum e à diversificação de percursos, baseados nos interesses e possibilidades individuais (aspecto que já discutimos no início deste trabalho). Essa lógica fica evidente na afirmação de que “a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar” e de que a escolarização deve “propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho”. Mais uma vez, a perspectiva é de responsabilização do sujeito e de integração.

Ao apresentar os eixos estruturantes dos “itinerários”, no documento oficial, a criatividade, mais uma vez, direcionada a finalidades pragmáticas, imediatistas; noutras palavras, entendida como presente apenas quando se demonstra por meio de resultados mensuráveis, controláveis, a saber, na “criação de processos e produtos que atendam a demandas”.

Face à análise crítica das ocorrências do termo “criatividade” e seus cognatos na BNCC, parece bastante pertinente concluir que as propostas hegemônicas atuais no campo educacional brasileiro visam à confirmação dos elementos que discutimos na parte inicial deste trabalho.

Considerações finais

Vincados, como Saccomani (2014), pela dialética materialista e histórica, entendemos o trabalho como atividade que diferencia humanos e animais e como atividade que, ao mesmo tempo, conserva e transforma a realidade – de modo que a reprodução não seja apenas repetição e conservação, mas igualmente transformação.

Defendemos o ensino-aprendizagem de conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela cultura humana, bem como o estudo orientado dos clássicos literários (na sua dialética com os novos valores postos pelas obras contemporâneas), como modos privilegiados de cultivo e desenvolvimento da criatividade literária dos estudantes em processo de escolarização.

Reiteramos, assim, o que dissemos no último encontro da Associação Brasileira de Literatura Comparada, em 2018:

A (so)negação, na escola, de conteúdos escolares imediatamente reconhecíveis, comunicáveis e objetiváveis [...], o esvaziamento de um repertório de textos socialmente reconhecidos como clássicos [...] e a insistência na impossibilidade de negociação social de sentidos para os textos tem como consequências: a impossibilidade de reproduzir em cada ser humano singular a humanidade genérica, o esvaziamento de um campo de conhecimentos, procedimentos e atitudes humanas e, enfim, a destruição de qualquer possibilidade democrática; pois a democracia necessita que saibamos negociar sentidos, produzir sentidos – e os textos literários, com sua máxima plurissignificação e baixa “objetividade”, se lidos e discutidos intersubjetivamente com o propósito de debater posições enunciáveis e questionáveis, nos ensinam aquilo que é o fundamento do viver-com.

É preciso que nos perguntemos: A quem ou a que interessa que não haja um corpo de conhecimentos passível de organização, sistematização, transmissão/instrução, apropriação e objetivação no campo do conhecimento da Literatura? (E que, portanto, seja possível reduzir a formação do professor de literatura a um caldo de informações mal-ajambradas, insistindo em uma suposta formação pela e para a prática esvaziada de adensamento teórico, crítico e historiográfico?) A quem ou que interessa que a Literatura na escola seja reduzida a um momento de deleite, de lazer, de fruição gratuita – ou, noutra feita, ao reino dos equívocos e delírios individuais não como ponto de partida, mas como ponto de chegada? A quem ou a que interessa que os pobres deste país não tenham acesso ao que de mais elaborado a humanidade produziu em termos de conhecimento, procedimento e atitude literárias – debatendo, questionando e transformando esses conhecimentos, procedimentos e atitudes como forma de preparação para uma transformação social mais ampla e de mais radicais proporções?

[...] A redução do ensino de literatura à mera relação sujeito-texto sem qualquer forma de mediação consciente, deliberada, planejada e sistemática prestam um enorme serviço à mutilação da humanidade em cada um de nós e, assim, à reinvenção contínua da roda (ou seja, à negação de que avançamos por superação dialética). Prestam, mesmo, de minha perspectiva, um enorme serviço à perpetuação de uma situação em que os seres humanos não se entendem como participantes de um rico caudal de relações nas quais têm não apenas o direito mas o dever de se inserir ativamente para fazer as coisas não retrocederem – como estamos vendo em nossos dias, no Brasil e no mundo.

Ou seja, penso que a discussão sobre as práticas de ensino de literatura, no âmbito da comunidade acadêmica (e incluo aqui todos os professores de literatura deste país, sejam os que atuam na educação básica, sejam os que atuam no ensino superior) passa pela desfeticização do ensino de literatura. [...] Questiono o fetiche que se imiscui em posições hoje hegemônicas em nosso campo, que obliteram, desde minha perspectiva, a natureza daquilo que deveria ser a educação literária escolar e, assim, fragilizam a Literatura como campo do conhecimento e como disciplina escolar, esvaziando o trabalho do professor, com consequências nefastas para sua formação, sua carreira e sua prática.

Se não há o que ser ensinado (ou seja, não é necessário transmitir conhecimentos), porque haveria aulas de Literatura? Se qualquer texto vale e se o estudante só precisa conhecer o seu mundo imediato, porque seria necessário haver bibliotecas e centros culturais de qualidade, diversificados,

atualizados e com boa curadoria e mediação? Se o trabalho do professor não tem necessidade de selecionar e organizar conteúdos e procedimentos didáticos, de avaliar a aprendizagem, por que ainda se gastaria dinheiro público formando e remunerando pessoas para esse trabalho? Se aquilo que espontaneamente ou no senso-comum sabemos sobre a literatura é tão ou mais legítimo que o saber científico, filosófico e artístico acumulado pelas pesquisas e estudos mais avançados, por que se concederiam licenças e bolsas para a formação continuada dos profissionais da Educação? (DALVI, 2018, [s. p.]).

Esses me parecem ser os grandes desafios e as grandes questões a serem respondidos pela área, neste momento, no tocante à criatividade no processo escolar e, assim, no processo de humanização dos sujeitos sob nossa responsabilidade profissional.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 15 jul. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DALVI, Maria Amélia. **Práticas de ensino de literatura**. Palestra proferida no XX Encontro da Associação Brasileira de Literatura Comparada. Universidade de Uberlândia (Uberlândia), 2018.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vygotskyana. Campinas: Autores Associados, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “A produtividade da escola “improdutiva”: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista”. In: _____. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010 [1989], p. 151-237.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARTINS, Lúcia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2011.

SACCOMANI, Maria Cláudia. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vygotsky**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara), 2014.

SAVIANI, Dermeval. “O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991-2001)”. In: _____. **História das Ideias Pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 423-440.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. **Imaginação e criatividade na infância**. Trad. João Pedro Fróis. São Paulo: WMF, 2014.