

MARIANA LENIR MOURA DE JESUS

QUAL ENSINO, QUE LITERATURA?

**O LIVRO DIDÁTICO E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES
NACIONAIS: UMA ANÁLISE DOS SUPORTES PARA O ENSINO DE
LITERATURA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2015

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa

T

J58q
2015

Jesus, Mariana Lenir Moura de, 1987-

Qual ensino, que literatura? O livro didático e as orientações curriculares nacionais : uma análise dos suportes para o ensino de literatura no ensino médio / Mariana Lenir Moura de Jesus. – Viçosa, MG, 2015.

iv, 85f. ; 29 cm.

Orientador: Angelo Adriano Faria de Assis.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.83-85.

1. Literatura (Ensino médio) - Estudo e ensino. 2. Livros didáticos. 3. Autonomia. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Artes e Humanidades. Programa de Pós-graduação em Letras. II. Título.


CDD 22. ed. 807

MARIANA LENIR MOURA DE JESUS

**QUAL ENSINO, QUE LITERATURA?
O LIVRO DIDÁTICO E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS:
UMA ANÁLISE DOS SUPORTES PARA O ENSINO DE LITERATURA NO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 11 de junho de 2015.



Maria das Graças Soares Floresta



Anitá Maria Ferreira da Silva



Adélcio de Sousa Cruz



Angelo Adriano Faria de Assis
(Orientador)

SUMÁRIO

RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO EDUCANDO EM LITERATURA E DO EDUCANDO LEITOR	4
1.1 Por que e como ensinar Literatura: de início, o que vem a ser a “Literatura”	4
1.1.1 A “importância” e o direito à Literatura	4
1.1 Conceitos de Literatura e sua presença no Ensino Médio.....	11
1.4 A “crise da crítica” – um novo olhar sobre os escritos literários contemporâneos	24
CAPÍTULO II - O ENSINO DE LITERATURA E A REALIDADE: DISCUSSÕES PARA ESTABILIZAÇÃO DO ENSINO	29
2.1 O Ensino Médio brasileiro em questão – inovações e discussões para a estabilização do Ensino Básico.....	29
2.2 Orientações Curriculares Nacionais – uma análise metodológica	33
CAPÍTULO III - POSSÍVEIS LEITURAS DO LIVRO PARA AMPLIAÇÃO DO DIREITO À LITERATURA	57
3.1 <i>Português: Contexto, Interlocução e Sentido</i> (2013), da autora Maria Luiza M. Abaurre: uma análise metodológica.....	57
3.2 Ensino de Literatura ou História da Literatura.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81

RESUMO

JESUS, Mariana Lenir Moura de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2015. **Qual ensino, que literatura? O livro didático e as orientações curriculares nacionais: uma análise dos suportes para o ensino de Literatura no Ensino Médio.** Orientador: Angelo Adriano Faria de Assis.

A presente dissertação tem como objetivo principal verificar, através de um estudo de caso, se os livros didáticos de português e literatura oferecidos através do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD pelo MEC (Ministério de Educação) às escolas públicas de Ensino Médio do Brasil atendem o papel e se adequam enquanto suportes colaborativos à prática do educador de Literatura em sala de aula. A obra analisada é o livro *Português: Contexto, Interlocução e Sentido* (2013), da autora Maria Luiza M. Abaurre, e também as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Verificamos se estes suportes representam as atuais representações literárias e a forma como a Literatura se apresenta atualmente, diluída em gêneros diversos. Partimos da análise das Orientações Curriculares e do exemplar deste livro didático, fazendo uma leitura que se utilizou de teorias críticas do ensino de Literatura, investigando até onde estes funcionam como suporte para o educador em sala de aula. Para tanto, buscamos entender o contexto contemporâneo em que educando e educador estão inseridos através da perspectiva da “era dos extremos”, a partir da noção apresentada pelo historiador de Eric J. Hobsbawm. Neste contexto, analisamos se o livro didático propõe perspectivas quanto a uma definição específica do que seria a própria Literatura, utilizando definições cunhadas por Antonio Candido e Terry Eagleton. Também procuramos perceber como estes livros contemplam as necessidades deste sujeito educando, o quanto servem à propagação do cânone literário, apresentado por Harold Bloom, e o quanto se fixam na perspectiva historiográfica do Ensino de Literatura, partindo da hipótese de que estes servem muito mais ao ensino de História da Literatura, utilizando o texto literário apenas como suporte que exemplifique determinada época. Por fim, a proposta desta dissertação se findou na revisão dos conteúdos de Literatura disponibilizados no livro didático referido, possibilitando uma nova visão sobre este que contemple os anseios do sujeito educando contemporâneo.

ABSTRACT

JESUS, Mariana Lenir Moura de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, June, 2015. **What Education, That Literature? Book Teaching and National Curriculum Guidelines: An Analysis of Media for the Literature of Education High School.** Adviser: Angelo Adriano Faria de Assis.

The following work aims to analyse the quality of the textbooks offered to schools by PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), a program developed by MEC (Ministério de Educação). The analysis will be conducted through a case study that verifies if those books used to teach Portuguese and Literature fulfill the role they should and suit as collaborative supports to the teacher in Literature classes. For such purposes the book *Português: Contexto, Interlocução e Sentido* (2013), written by Maria Luiza M. Abaurre, as well as the Curriculum Guidelines for secondary education will be considered to verify if they represent the current literary expressions and how literature represents itself nowadays. First of all, the analysis of the curriculum guidelines is taken under consideration as well as the referred textbook, and an interpretation of Literature teaching theories is used to investigate how those items serve as a support for the teacher in the classroom. Therefore, the present work seeks to understand the contemporary context of students and teachers through the perspective of "age of extremes", present by the historian Eric Hobsbawm. Thus, it's analyzed if the textbook proposes prospects for a specific definition of what would be Literature, using definitions by Antonio Candido and Terry Eagleton. Also is taken under consideration how those textbooks fulfill the needs of the students, how they spread the literary canon, presented by Harold Bloom, and how they fit the historiographical perspective of Literature teaching, considering that they serve primarily to teach the history of the literature since they use the literary text just as a support that exemplifies a certain time. Ultimately, the purpose of the following work culminated in a review of the contents available in the textbook, providing new insight into this subject in a way that addresses the concerns of the contemporary student.

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo específico verificar se as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, especificamente ao que toca o Ensino de Literatura, se adequam e funcionam como suporte à prática docente. Tivemos como, *corpus* de análise, o livro didático *Português: Contexto, Interlocução e Sentido* (2013), da autora Maria Luiza M. Abaurre, obra esta disponibilizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) às escolas públicas de Ensino Médio do Brasil, para averiguarmos se também funciona plenamente como suporte à prática de ensino do educador presente em sala de aula.

Aqui, nos atentamos a esclarecer o critério utilizado para a escolha deste livro didático específico, entre outras coleções disponibilizadas pelo PNLD. O livro em questão figura entre os três primeiros livros mais distribuídos por componente curricular (no caso específico, Língua Portuguesa) nas escolas públicas do país que recebem as indicações dos livros através deste programa pelo MEC (Ministério da Educação). No ano de 2015, foram distribuídos 822.319¹ exemplares deste livro no Brasil, e o critério específico que o selecionou também culmina com minha própria prática educadora, enquanto ferramenta de auxílio de minhas aulas.

Porém, para além destes objetivos, a motivação para esta dissertação se deu no sentido do questionamento às práticas docentes que dizem respeito ao Ensino de Literatura na atualidade. Esta motivação partiu da percepção de certo “distanciamento” das atuais manifestações literárias para a forma como a Literatura é transmitida em sala de aula, ressaltando que o termo “transmissão de conhecimento” nos soa muito caro de acordo com a nossa perspectiva de educação.

Utilizando o conceito de Literaturas Pós-Autônomas, criado por Ludmila Ludmer, que indica que as atuais manifestações literárias ultrapassam o conceito mimético aristotélico e apresentam-se como testemunho do real em seu cerne, a apresentação pragmática da Literatura percebida em alguns manuais didáticos se afasta da sua concepção em sua materialidade contemporânea. Partindo da concepção de contexto contemporâneo como “Era dos Extremos”, sugerida por Eric J.

¹ Dados disponíveis no *site* do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Neste *site* também estão disponíveis dados estatísticos sobre a distribuição dos livros didáticos por estado e valores de aquisição por editora dos anos de 2013, 2014 e 2015.

Hobsbawm, a Literatura hoje corresponde a um testemunho da realidade latente, envolvente e extrema, na qual o sujeito está inserido e se converge a tal perspectiva. Logo, os atuais escritos correspondem a este contexto, e o ensino pragmático, como visto nos livros didáticos, não satisfaz da mesma forma ao leitor, que também é testemunha deste processo urgente.

A intenção que também motivou este trabalho se dá no sentido do aprimoramento da prática docente. Buscando sempre uma formação plena e condizente ao contexto que estamos inseridos, esperamos aprimorar a prática docente de todo educador que se sentir disposto a repensar sua própria prática e reconsiderar a sua responsabilidade enquanto sujeito mediador dos processos de aprendizagem dos seus educandos.

Ressaltamos também a escolha dos termos utilizados nesta dissertação. Partindo de uma perspectiva freiriana da transmissão de conhecimentos através dos processos educativos, utilizaremos sempre os termos “educandos” para nos referir aos alunos e “educadores” para nos referir aos professores. Percebemos o processo de educação como um ato contínuo e inacabado, para ambos os indivíduos que participam desta jornada. Acreditamos na Pedagogia da Autonomia, postulada por Paulo Freire, que leva em consideração o educando como um sujeito autônomo na construção de seus saberes. Para tanto, ressaltamos a valorização do elemento humano, que imbuído de sentimentos, está sempre em profunda e constante formação em prol deste processo contínuo da humanização, que de certa forma se conjuga à prática do Ensino de Literatura. Citando o próprio autor, retomaremos que:

Como os demais saberes, este demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão do desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças (FREIRE, 1996, p.4).

Logo, este trabalho foi pensado e escrito num ato de amor à prática educativa condizente às atuais perspectivas do que se espera enquanto uma plena formação docente. Em valorização e respeito aos elementos humanos que estão presentes no cotidiano escolar, esperamos elucidar algumas questões referentes aos indivíduos presentes neste ambiente e as ferramentas utilizadas no auxílio e apoio a esta prática.

No primeiro capítulo, tivemos a intenção de realizar uma breve apresentação do embasamento teórico dos principais autores lidos para a realização destas análises. Utilizamos os autores Antonio Candido, reconhecido crítico literário brasileiro, e Terry Eagleton, crítico literário britânico contemporâneo, para confrontar suas teorias até mesmo no sentido do afastamento temporal e de perspectiva cultural. Também explicitamos neste capítulo o atual contexto do Ensino de Literatura no Ensino Médio brasileiro, e houve a tentativa de justificar o estado “crítico” deste contexto. Também apontamos a teoria de Ludmila Ludmer neste capítulo, que aponta as atuais manifestações literárias como “Literaturas Pós-Autônomas”, que se alia nesta nossa perspectiva à Era dos Extremos, elucidada pelo historiador Eric J. Hobsbawm.

No segundo capítulo, nos preocupamos em apresentar um panorama das atuais políticas que se comprometem a manter a estabilização do Ensino Médio no Brasil, com dados pesquisados que nos explicitam leis e diretrizes para o bom funcionamento desta etapa da Educação Básica brasileira. Também iniciamos nossa análise do principal documento de suporte aos atuais educadores, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), focando nossas discussões no que diz respeito ao ensino de Literatura, especificamente.

A análise do livro didático em questão ficou reservada ao terceiro e último capítulo, onde finalizamos nossas análises, retomando as perspectivas dos vários teóricos aqui apresentados. Para uma análise da apresentação do cânone literário nesta dissertação, retomamos conceitos de Harold Bloom; e para a perspectiva historiográfica do ensino de Literatura na Educação Básica encontramos conceitos concernentes à nossa perspectiva nos escritos de William Cereja, teórico do Ensino de Literatura no Ensino Médio, que nos traz um breve resgate histórico da trajetória do ensino de Literatura no Brasil.

CAPÍTULO I

A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO EDUCANDO EM LITERATURA E DO EDUCANDO LEITOR

1.1 Por que e como ensinar Literatura: de início, o que vem a ser a “Literatura”

1.1.1 A “importância” e o direito à Literatura

Para delimitarmos a presença da Literatura enquanto instância presente no desenvolvimento humano, levaremos em conta o conceito desta enquanto “bem incompreensível”, citado por Antonio Candido, em seu livro *Vários Escritos* (1995). Por “bem incompreensível” podemos entender que seriam os direitos relegados ao homem que “garantem sua integridade espiritual” (CANDIDO, 1995, p. 241). Logo, a Literatura estaria no mesmo patamar que a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde. Se a Literatura é algo que se mantém no mesmo patamar das necessidades primeiras do homem, como alimentação e educação, podemos dizer também que é algo que lhe é inerente, um direito e ao mesmo tempo uma presença, de certo modo intangível, à existência humana.

Segundo Candido, podemos perceber esta como manifestação universal, vista sua presença em várias culturas e inerente ao desenvolvimento das mais diversas civilizações, sendo então impossível percebê-la como fato indissociável do sujeito em qualquer estado de natureza. Das pinturas rupestres rústicas que traduziam o pensamento artístico do homem primitivo, traduzindo a forma deste de assimilar seu ambiente aos mais complexos tratados literários modernos, como os escritos de James Joyce e Guimarães Rosa, que trabalham a linguagem através da “estranheza”, termo citado pelo crítico contemporâneo Terry Eagleton, a mimese literária se mostra como integrante na constituição do desenvolvimento do homem e de seu entendimento enquanto ser consciente.

Tratando da formação consciente do ser humano enquanto tal, Candido considera a criação artística literária como fator de humanização; assim podemos dizer que esta possibilidade criativa diferencia os homens dos animais irracionais. Presente (ou inerente) à formação do sujeito humano em sociedade, as manifestações

ficcionais, de certa forma, ajudaram o homem a constituir-se enquanto ser social, dialógico, interativo aos outros sujeitos e ao ambiente no qual se desenvolve. Logo, Candido nos elucida que:

Por isso é que nas nossas sociedades 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 mais 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. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce do movimento de negação do estado das coisas dominantes (CANDIDO, 1995, p. 175).

A partir deste processo dialógico com o sujeito proposto através do contato com o mundo ficcional, a importância da Literatura está fortemente atrelada a sua presença. Enquanto elemento constituinte do desenvolvimento do homem em sociedade, foi também responsável por este desenvolvimento enquanto tal, e seria impossível seu estudo de forma que não dialogasse com a própria essência humana. O caráter de contestação proposto por Candido se nutre a partir da própria natureza da matéria literária: ela alimenta o homem de forma instrutiva, em processo paralelo ao movimento que o põe a questionar o próprio alimento questionador. A Literatura não fecha seu sentido em si, mas se propõe a um eterno processo de revigoração que caminha junto ao próprio caminhar do sujeito ao longo do processo histórico.

Os críticos literários atuais, de certa forma, concordam que a Literatura segue preceitos universais, e normalmente a dividem sob aspectos que podem ser observados em todas as produções literárias. Sobre a função da Literatura, sob a luz de determinados processos históricos, podemos dizer, citando novamente Candido, que:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é a construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e visões do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 176).

Quando Candido ressalta o seu caráter contraditório por ser humanizador, destaca o entendimento da Literatura enquanto construção que parte do ser humano e

ao mesmo tempo o eleva a certa compreensão do seu próprio lugar no mundo enquanto ser integrante e passível de mutação neste. Os sentimentos contraditórios, as indagações humanas, os questionamentos da sociedade, todos podem ser transferidos a uma linguagem literária e assim trabalhar no sentido da instrução, ou mesmo da própria barbárie humana. Mesmo que não haja por vezes nenhuma alusão tangível à realidade do espírito, Candido propõe que a Literatura por vezes funciona como uma superação ao caos desta realidade. Podendo ser vista como “a construção de objetos autônomos como estrutura e significado”, a organização de um pensamento em palavras e estruturas inteligíveis à leitura acaba por criar uma ordem, uma articulação que promova o diálogo do homem consigo mesmo e com o próprio mundo que o cerca. Podemos exemplificar tal fato com as quadras antigas, os provérbios, que, através de uma construção, ditam uma mensagem que nos leva a refletir sobre o estar no mundo onde o código assegura o efeito da fala.

Em seu livro *Teoria da Literatura: uma introdução*, Terry Eagleton, crítico literário contemporâneo, propõe ao leitor critérios de análise do que seria a teorização literária partindo do pressuposto que esta, de início, se caracterizaria pelo “emprego da palavra de forma peculiar”. Ora, assim como Candido nos explicita, empregar a palavra de forma inteligível para de tal construção retirar-se uma “moral” parte novamente de uma construção humana. Tomando estes dois critérios de análise, já podemos concluir que a Literatura é uma forma de organização linguística inerente ao ser humano, parte da construção humana para explicar o mundo em que o sujeito humano está inserido.

Eagleton também sugere outra visão, a de “escrita imaginativa”, onde poderíamos diferir a escrita literária de outros tipos de escritas a partir do momento que percebemos na primeira uma distinção entre fato e ficção. Porém, esta não seria uma definição de todo correta, já que a fortuna literária nos aponta vários escritos onde fato e ficção não se diferem de forma clara. Para provar a falta de procedimento nesta definição, tomemos exemplos próximos de nossos estudos literários, como as crônicas historiográficas do autor português Fernão Lopes, no século XIV. Não podemos afirmar com veemência que Fernão Lopes se propunha a escrever Literatura, porém seus escritos atualmente se dão mais aos estudos literários, bem como estão presentes nos estudos historiográficos do país. Outro exemplo podem ser as crônicas de viagem, a literatura informativa datada dos séculos XV e XIV, dos

primeiros desbravadores das Américas; a literatura informativa deste momento hoje é fonte literária riquíssima para o início dos estudos literários brasileiros, mostrando as primeiras visões europeias sobre terras americanas, porém no momento de escrita não eram consideradas “literárias”. Para falar de temas atuais, podemos citar as letras *rap* nacional, que podem ser estudadas como riquíssimas produções poéticas, mas também se dão aos estudos sociológicos, já que trazem um retrato da situação vivida por moradores de periferias, que talvez encontrem nas rimas uma forma de transcender de um ambiente que em si já é caótico. Sobre o último exemplo, a criação poética através das letras de *rap*, Eagleton pode ser entendido facilmente,

A literatura, impondo-nos uma consciência dramática da linguagem, renova essas reações habituais, tornando os objetos mais ‘perceptíveis’. Por ter de lutar com a linguagem de forma mais trabalhosa, mais autoconsciente do que o usual, o mundo que essa linguagem encerra é renovado de forma intensa (EAGLETON, 1997, p. 5).

Se então, a escrita a ser considerada literária “foge” da fala cotidiana, da “linguagem comum”, devemos nos ater a que linguagem comum é esta a que nos referimos, se considera-la como um desvio. Pensando no contexto brasileiro, temos um país em que vigoram as mais diversas variantes linguísticas, e o que pode ser um desvio ao olhar de um falante daquela variante pode não o ser a outro falante. Nos atentemos, por exemplo, para o trecho retirado do livro *O quinze*, de Rachel de Queiroz, publicado em 1930:

Em todo pé de pau há um galho mode a gente armar a tipoia... E com umas noites limpas até dá vontade de se dormir no tempo... Se chovesse, quer de noite que de dia, tinha carecido se ganhar o mundo atrás de um gancho?” (QUEIROZ, 1971, p. 18).

O trecho em questão apresenta várias expressões e palavras utilizadas na variante linguística brasileira nordestina, mais precisamente do sertão ambientado na década da publicação da obra. Para o leitor nordestino, talvez haja grande familiaridade com a fala cotidiana, porém, a obra não deixa de ser literária. Para o leitor que não está familiarizado com esta variante, o texto ganhe uma dimensão literária pela forma “incomum” das palavras, configurando certo “desvio”, e por isso, é considerado literatura das mais valiosas do país. Importante seria frisar também as características concernentes a este período literário do Brasil, como o crítico Alfredo

Bosi nos explicita, afirmando que as obras escritas neste momento seriam menos “literárias” em relação a outros períodos de nossa história literária,

[A obra de Rachel de Queiroz] revela notar uma prosa enxuta e viva que seria depois tão estimável na cronista [...]. Esses livros podem dizer-se mais próximos do ideal neo-realista que presidiria à narrativa social do Nordeste. Os períodos são, em geral, menos “literários”, breves, colocados à transcrição dos atos e dos acontecimentos (BOSI, 2006, p. 396).

Mesmo que a obra de Rachel de Queiroz seja percebida por Bosi como “menos literária”, não deixa de figurar entre os escritos da mais alta qualidade da fortuna literária brasileira. O que se percebe no caso é que, se a intenção da autora foi trazer o máximo de realismo aos seus escritos, trazendo a fala nordestina para dentro de seu texto, este se mostra de certa forma “incomum” ao leitor não familiarizado com esta variante, e assim continua sendo considerada Literatura, não menos ou mais que outras formas escritas.

Eagleton nos mostra que, ao se propor a “escrever Literatura”, o sujeito ascende do nível das palavras de forma comum, a fala cotidiana, e utiliza de um engenho peculiar com a posição das palavras afim de que estas atinjam um patamar mais sensível ao entendimento humano, o que recai ao critério “humanizador” destas construções. O autor nos elucida que esta forma de enxergar o objeto literário é uma concepção calcada pelos formalistas russos, em meados da década de 20, na Rússia, que, imbuídos de um espírito prático e científico, transferiram a atenção para a realidade material do texto literário em si. Segundo o autor, sob esta perspectiva “a literatura transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-a sistematicamente da fala cotidiana. [...] Trata-se de um tipo de linguagem que chama a atenção sobre si mesma e exibe uma existência material” (EAGLETON, 1997, p. 2-3). Pensar o texto literário como um objeto de materialidade única e sentido fechado em si mesmo, de certa forma, vem de encontro com a primeira face da Literatura, percebida em Candido; porém o próprio objeto literário nos mostra que tais reflexões pragmáticas são tácitas e não dialogam (dialogam em parte) com a realidade da função literária.

Ainda em Eagleton, os formalistas apontavam que:

a obra literária não era um veículo de ideias, nem uma reflexão sobre a realidade social, nem a encarnação de uma verdade transcendental: era um fato material, cujo funcionamento podia ser analisado mais ou menos como se examina uma máquina. Era feita de palavras, não de objetos ou

sentimentos, sendo um erro considerá-la como a expressão do pensamento de um autor (EAGLETON, 1997, p. 4).

Podemos dizer então, que, para o formalismo, havia um distanciamento entre a forma da escrita literária e a realidade social, afirmando que tal relação fugia ao âmbito do trabalho crítico.

Sob a luz das novas linhas críticas, como a Estética da Recepção, percebemos que o caráter dialógico entre a Literatura e o leitor desmitifica a “aura” do objeto literário, fechado em si mesmo. Dentro da perspectiva do formalismo russo, a função do leitor de literatura se mostra vaga, não influenciando na interação com o texto literário, como se este fosse realmente tácito e coubesse tão somente ao leitor retirar-lhe um sentido que é imanente, independente até mesmo do contexto histórico da construção de tal obra.

Eagleton nos chama a atenção para as características do texto literário sendo visto sob um “juízo de valor”, que pode se modificar ao longo da história ou mesmo do próprio sujeito que tem contato com o objeto literário. Sobre isto, o autor nos diz que:

“Valor” é um termo transitivo; significa que tudo aquilo que é considerado como valioso por certas pessoas em situações específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados objetivos. Assim, é possível que, ocorrendo uma transformação bastante profunda em nossa história, possamos num futuro produzir uma sociedade incapaz de atribuir qualquer valor a Shakespeare (EAGLETON, 1997, p. 16).

As linhas críticas atuais, sendo a que tomaremos como norte de nossos escritos a Estética da Recepção, proposta por Hans Robert Jauss em 1967, na Universidade de Constança, tomam todas as características já citadas para a análise literária inserindo um novo agente na construção de sentido desta: o leitor. Sob à luz desta perspectiva, acredita-se que, na interação com o objeto literário, não há uma construção tácita de sentido que cabe tão somente ao leitor “entender” o que a obra literária quer lhe dizer; estabelece-se uma experiência de interação entre leitor e obra que modifica ambas as instâncias envolvidas. Este leitor, sujeito presente em determinado momento histórico, imbuído de “juízos de valores”, como dito por Eagleton, criará uma relação própria com o objeto literário a sua frente, e ambos serão modificados.

As estudiosas Rejane Pivetta de Oliveira e Tatiana Matzenbacher, em artigo intitulado *A experiência estética da leitura: a leitura como jogo entre texto e leitor*,

propõem um estudo prático de resultado de experiências com leitura sob a perspectiva da Estética da Recepção. No artigo, as autoras retomam a premissa de que “a leitura literária não se reduz à apreensão de informações, pois a tarefa do leitor não é apenas a de reconhecimento de objetos e situações representados. Na leitura do texto literário, há uma subjetividade muito complexa envolvida na própria estrutura textual”. A subjetividade citada pelas autoras envolve vários fatores que se justificam somente com a interação entre leitor e texto, sendo que podemos refutar a teoria dos formalistas do sentido “fechado” em si. Percebemos que, para além de uma mensagem hermética presente no texto literário, a interação seja a forma mais explícita de entendermos um sentido para a Literatura.

Enquanto construção humana, atribuída de juízos de valores que se modificam através do tempo, a Literatura é construção que só recebe um sentido preciso se interagindo com o próprio ser humano. Se Candido nos fala em educação e instrução a partir do contato humano com a Literatura, a Estética da Recepção torna-se uma linha de análise que mostra como a leitura literária só atingirá sua função, seu caráter emancipatório, na medida em que for “materializada” pelo leitor, que, retomando Eagleton, reconhece a “escrita peculiar”, e leva o sujeito ao desprendimento das limitações da vida cotidiana. Regina Zilbermann explicita que

Caracterizando a experiência estética [...] é lícito pensá-la [a leitura literária] como propiciadora da emancipação do sujeito; em primeiro lugar, liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana; estabelece uma distância entre ele e a realidade convertida em espetáculo; pode preceder a experiência, implicando então a incorporação de novas normas, fundamentais para a atuação na e compreensão da vida prática; e, enfim, é concomitantemente antecipação utópica, quando projeta vivências futuras, e reconhecimento retrospectivo, ao preservar o passado e permitir a redescoberta dos acontecimentos enterrados (ZILBERMANN, 1989, p. 54).

Logo, percebemos que é impossível perceber o processo de “aquisição dos poderes” da literatura se não partimos da premissa da existência de um leitor e de que este é o sujeito principal desse processo de interação. A literatura só se faz, só existe refletida nos olhos de um leitor que lhe dá a devida significância, assim como as cores só se fazem enxergar através da luz, e sem luz não há cores. Quando Zilbermann lista os conhecidos poderes emancipatórios da leitura literária, já também listados por Candido e outros estudiosos literários, tais poderes só são possíveis e passíveis de serem exercidos através da imprescindível existência de um leitor que

esteja frente ao texto e interagindo com este para sua existência. O texto cresce e se materializa na interação com o leitor, e para nosso trabalho seria impossível negligenciar a tal sujeito uma posição que não fosse a de destaque, principalmente se falamos em Ensino de Literatura, que também só se dá através da presença dos elementos principais, educador e educando, que são nossos leitores.

1.1 Conceitos de Literatura e sua presença no Ensino Médio

Se, de certa forma, chegamos à conclusão de que a Literatura é uma construção humana, participa da emancipação do sujeito inserido em uma sociedade e é a forma de tradução do olhar deste para a matéria linguística, como ensinar Literatura, se esta já é algo “nato”?

Esta dificuldade de “educar” o sujeito para uma leitura literária se confirma também por um momento de desvalorização da Literatura, e esta desvalorização se dá, talvez, pela dificuldade de delimitação da mesma enquanto arte literária ou enquanto disciplina a ser proferida. Segundo Inara Ribeiro Gomes, em seu artigo *Sobre “por que” e “como” ensinar literatura*,

No conjunto heterogêneo e cada vez mais diversificado das práticas de leitura contemporâneas, a leitura literária figura como uma prática entre tantas outras, sem sua antiga aura de “leitura por excelência”. Na escola, a literatura já não fornece os principais modelos textuais para o aprendizado da língua e transmissão da cultura. O ensino de literatura, que já ocupou um lugar central na educação linguística e leitora, vem sofrendo, ao longo do tempo, um deslocamento cujas causas, de uma parte, estão ligadas às mudanças no sistema de ensino, à trajetória histórica da escola e à formação dos professores de língua; e de outra parte, são exteriores ao contexto escolar, estando ligados a fatores sociais e culturais (GOMES, 2011, p. 1).

As hipóteses levantadas por Inara perpassam as práticas de ensino de literatura de todos os educadores que se propõem à árdua tarefa de “lutar” em sala de aula para a preservação da disciplina; quando a autora cita as atuais práticas de leitura contemporânea, não difere das práticas que não são atuais, aqui entendidas como a leitura do livro físico em si. Na verdade, a atual prática do educador deve se ater a uma ambivalência, a levar em consideração as novas formas de leitura e aliá-las a um ensino esclarecedor ao que se propõe, porém não excludentes destas novas práticas. As mídias digitais hoje, presentes em sala de aula, podem ser aliadas a um

ensino pleno, e não concorrentes. O desafio do educador em Literatura não se finda a novos suportes, mas talvez a uma nova compreensão e visão da realidade pós-moderna² que permeia todos os sujeitos que dela fazem parte.

A educação leitora, citada por Inara, sofre mudanças devido ao processo de mutação próprio do avanço da sociedade. Formar o aluno leitor na atual sociedade pós-moderna continua sendo o desafio do educador de Literatura, e ao mesmo tempo o mote propulsor do ensino de tal disciplina em sala de aula.

As “mutações no sistema de ensino” citadas por Inara remetem diretamente ao caráter mercadológico que o sistema educacional vem tomando. Aumentando-se a demanda da oferta de ensino, a escola atual acabou por receber grandes contingentes educacionais, o que de certa forma atinge a qualidade da transmissão dos saberes pela escola e, em consequência, uma marginalização das humanidades, haja vista a demanda intensa de estudantes que escolhem trilhar pelo caminho das disciplinas mais “científicas”. Assim, perde-se o interesse pelas disciplinas que, assim como a Literatura, tem por base uma educação mais voltada à cultura “clássica”, ou mesmo “canônica”, digna de exaltação por sua natureza “intangível”. Inara nos aponta que, mesmo assim, a Literatura resiste e, em nosso contexto, muito mais voltada aos estudos que intensificam os elementos constitutivos de uma identidade nacional³. Mas mesmo assim os entraves ainda perpassam a questão da própria formação literária do educador, que de certa forma advém deste mesmo processo educativo que relega uma posição subalterna às humanidades – aqui, especificamente, à Literatura. William Cereja, em seu livro *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com Literatura*, nos aponta que o “fracasso” da disciplina, entre outros

² O termo “pós-modernismo” utilizado em nossos estudos se refere à tendência que caracteriza a “lógica cultural do capitalismo tardio”. Segundo Luiza Maria Lentz Baldo, em artigo intitulado *Olhares sobre o pós-moderno* (2005), “conceitua-se o pós-moderno não como um estilo, mas como uma ‘dominante cultural’ com características perceptíveis, configurada pelas diversas crises da atualidade. [...] O pós-modernismo insere-se no espaço histórico, social e econômico do mundo globalizado e se configuraria como o momento da terceira grande expansão do capitalismo, [...] o objeto fundamental do pós-modernismo é o ‘espaço mundial do capital internacional’. Para Linda Hutcheon, teórica do pós-modernismo, este é um “fenômeno contraditório, que usa e abusa, instala e depois subverte, os próprios conceitos que desafia – seja na arquitetura, na literatura, na pintura, na escultura, no cinema, no vídeo, na dança, na televisão, na música, na filosofia, na teoria estética, na psicanálise, na linguística ou na historiografia”. Ainda segundo a autora, “o pós-modernismo não pode ser utilizado como um simples sinônimo para contemporâneo” (HUTCHEON, 1947, p. 19-20).

³ A história das Políticas Curriculares e da presença da Literatura entre tais disciplinas não se encerra aqui. Esta apresentação é apenas uma pequena demonstração de como a presença da Literatura no Currículo Escolar perpassa um processo de disputa política.

fatores, também se dá pelo processo de formação dos educadores, que em sua maioria se deu sob a vigência da Lei 5.692/71, lei esta que faz referência clara a uma dicotomia entre o ensino de Língua e de Literatura (com ênfase na Literatura Brasileira) e que por vezes perpetua esta divisão, não conseguindo trabalhar os conteúdos de forma atrelada em sala de aula. Tal lei traz também uma visão amplamente tecnicista do Ensino Médio, que deixou amargas lembranças citadas até mesmo nas atuais *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio*:

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional editadas refletem bem o debate ou a ausência dele [sobre o atual ensino de Literatura], como ocorreu com a Lei nº 5.692/71, de péssima lembrança. Sinalizando bem os tempos em que foi elaborada, obrigava o Ensino Médio a um caráter profissionalizante, com o objetivo de formar mão-de-obra semi-especializada para o mercado que se abria. Passados esses duros tempos, a LDBEN nº 9394/96 significou um grande avanço [...] (BRASIL, 2006, p. 53).

Porém, ainda sobre o ensino de Literatura perpassa também a questão da prática de leitura dos educandos, e por que não dizer, dos próprios educadores. Se “a escola tem falhando na sua tarefa de formar leitores competentes para interpretar as mensagens características de uma cultura fundada na escrita” (GOMES, 2011, p. 2), não devemos eximir a parcela deste processo que cabe aos próprios educadores, tanto enquanto instrutores deste processo de aquisição da leitura quanto de suas leituras próprias. Se o debate hoje acerca do ensino de Literatura comprova que este não atinge suas perspectivas, sobrepõem-se a tal debate a questão do gosto pela leitura dos educadores e educandos. Eliana Yunes nos traz uma visão poética do gosto pela leitura, que se encontra em nossos sobrescritos sobre a própria função da Literatura,

Ler é, pois, interrogar as palavras, duvidar delas, ampliá-las. Deste contato, desta troca, nasce o prazer de conhecer, de imaginar, de inventar a vida. O mundo é a representação da linguagem, hoje sabemos. Nada há que esteja fora das palavras, e o mundo real tem tantas formas quantos discursos há. Neste caleidoscópio de perspectivas, o horizonte se rasga, vivemos muitas vidas e conhecemos melhor a história cotidiana. Nasce do prazer de ouvir – as histórias da primeira infância nos povoam de densidades e mistérios para sempre – até que possamos nós mesmos brincar com as palavras, jogar o seu jogo pesado, matar e fazer viver com elas (YUNES, 1995, p. 189).

Pois, se a leitura é um prazer mágico, uma fruição ímpar, se abre horizontes aos que têm contato direto com os livros, como os próprios educadores que se propõem ao ensino da Literatura atrelada e indissociável à leitura não se submetem a

este prazer? A resposta talvez esteja na própria formação universitária, que, assim como a do Ensino Médio, também merece ser revista de acordo com as nuances dos tempos pós-modernos. Porém, nosso foco na presente dissertação recai unicamente sobre a Literatura enquanto disciplina presente nos currículos de Ensino Médio.

Logo, percebemos que, antecedendo o debate do ensino de Literatura na sala de aula com o Ensino Médio, há o debate da propagação de leitura literária neste mesmo ambiente. Tomemos, por enquanto, as falas de Marisa Lajolo, em seu livro *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, onde esta problematiza algumas questões relacionadas às práticas de leitura dos educadores que se propõem a ensinar “Literatura” aos seus educandos:

O que fazer com ou do texto literário em sala de aula funda-se, ou devia fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas. Estas, de modo geral, afastam os problemas teóricos como irrelevantes ou elitistas diante da situação precária que, diz-se, espera o professor de literatura numa classe de jovens. A precariedade de tal situação costuma ser resumida em clichês e preconceitos que afloram quando vêm à baila temas que relacionam jovens, leitura, professor, escola, literatura e similares [...] (LAJOLO, 1997, p. 11-12).

Na citação acima, percebemos uma característica presente nos discursos de educadores escolares, que de certa forma tentam eximir sua responsabilidade na prática da leitura literária em sala de aula. Este discurso funda-se diante da precariedade da carga de leitura dos educandos que estão frente aos educadores. Os postulados teóricos advindos da universidade, a fortuna crítica, são considerados “elitistas” ou mesmo sem valor para o ambiente de sala de aula, já que os educandos “não vão entender”. Subestima-se a capacidade interpretativa dos educandos e recai-se em clichês. Propagando-se tais clichês, o próprio educador não se dispõe a mudar a situação, e assim mantém-se um ciclo inerte entre ambas as partes: os educandos não leem por não serem incentivados, e os educadores não se sentem motivados a trabalhar através do incentivo à leitura, pois estes próprios se sentem alimentados nesses preconceitos tão arraigados aos sistemas de ensino, principalmente ao falarmos de escolas públicas. Tais constatações não são generalizadas, há ressalvas em várias escolas; mas se constatamos tal “crise” no ensino de Literatura em sala de aula, em muito tal crise é fundada neste ciclo.

Se analisarmos este fato sob a ótica dos educandos, talvez perceberemos que a falta de interesse para com a leitura literária se mantém, entre outros motivos, pelo

afastamento da matéria literária do contexto, da realidade deste educando. O texto literário, como posto nestas condições em sala de aula, se mantém ainda como atributo ao “culto” e “zelo”, como Marisa Lajolo ainda nos fala:

O problema é que os rituais de iniciação propostos aos neófitos não parecem agradar: o texto literário, objeto do zelo e do culto, razão de ser do templo, é objeto de um nem sempre discreto, mas sempre incômodo, desinteresse e enfado dos fiéis – infidelíssimos, aliás – que não pediram para ali estar. Talvez venha desse desencontro de expectativas que a linguagem pela qual se costuma falar do ensino de literatura destile o amargor e o desencanto de prestação de contas, deveres, tarefas e obrigações [...] (LAJOLO, 1997, p. 12).

A condição delimitada ao texto literário enquanto objeto de “culto” é altamente questionável no atual contexto histórico que vivenciamos. Se o objeto literário não é acessível ao educando, não proporciona o prazer esperado e parte da “obrigação de leitura”, não há de se fazer muitos estudos para entendermos que não dará resultados no ambiente escolar e se manterá cada vez mais afastado do gosto, da fruição e apreciação do jovem presente em sala de aula. O texto literário entendido enquanto objeto provindo somente dos grandes cânones, objeto inatingível e de difícil “decodificação” causa inevitavelmente um afastamento do jovem educando contemporâneo, que vê em mídias digitais muito mais próximas um elemento de diversão e fuga da realidade, (características estas da própria arte literária) muito mais acessíveis.

Quanto aos sujeitos da sala de aula, o termo “desencontro de expectativas”, utilizado por Lajolo, justifica e resume a situação explicitada. Educandos e educadores, ocupando espaços por vezes divergentes dentro da sala de aula, provenientes de trajetórias diferentes, com horizontes de entendimento diversos também, e principalmente, um histórico de formação leitora distanciados no espaço-tempo não se encontram quanto às respectivas expectativas. Talvez, poderíamos dizer que as expectativas de ambos também não são explícitas, e assim o desencontro se propaga em uma batalha sem objetivos bem definidos. Educadores, portadores de um desconfiado conteúdo programático a ser cumprido, se mantêm imbatíveis em seu discurso de subestimação da capacidade dos educandos; e, do outro lado, os educandos, que não encontram ou não conhecem o propósito, o real motivo da “obrigação” de leitura de textos literários.

A relação entre educandos e educadores diante da leitura literária em sala de aula vai além deste desencontro de expectativas, se pensarmos na formação do leitor ideal, o educando leitor que o educando espera formar. O ato da leitura literária é tão complexo e abrange processos que não se findam, também, na expectativa do educador. Maria do Rosário Magnani nos explicita que:

[...] a leitura não é um ato isolado de um indivíduo frente ao escrito de outro indivíduo. Implica não só a decodificação de sinais, mas também a compreensão do signo linguístico enquanto fenômeno social. Significa o encontro de um leitor com um escrito que foi oficializado (pela intervenção de instâncias normativas como a escola, por exemplo) como texto (e como literário) em determinada situação histórica social. E nessa relação complexa interferem também as histórias de leitura do texto e do leitor, bem como os modos de percepção apreendidos como normas, em determinada época e por determinado grupo (MAGNANI, 1989, p. 34).

Aos olhos dos atuais estudos de recepção do texto literário em sala de aula, percebemos que há um processo que vai muito além do encontro de expectativas entre os sujeitos presentes no ambiente de estudos. A pura e simples leitura que preconiza a decodificação do texto não sustenta nem a contemplação necessária ao “desbravamento” do texto literário, nem o entendimento deste texto como produto de um momento histórico social específico, carregado de pistas que o tornam fenômeno social. E talvez aí se encontre o propósito esperado pelo educando leitor. Mas como dito por Magnani acima, este texto do qual se espera uma “fruição” específica em sala de aula passou por instâncias normativas específicas, tais como a escola ou o crivo dos críticos literários, que o subordinaram a nomenclaturas que o mantêm como objeto de culto, e, por consequência, longe do alcance dos educandos que “não pediram para ali estar”. Percebemos então um ciclo, que em muito se reforça no tratamento dado ao texto literário em sala de aula, na sua não convergência aos interesses do educando devido à falta de tratamento necessário dado pelo educador. E podemos dizer também do próprio instrumento de apoio deste, o livro didático, do qual falaremos mais à frente.

O tratamento do texto literário, e, por assim dizer da leitura literária, talvez não seja resolvido no encontro de expectativas entre educando e educador, e sim do encontro de expectativas destes dois sujeitos com o próprio texto literário. Logo, percebemos que “desencontrados” estão tanto o sujeito educador quanto o sujeito educando em relação ao texto literário.

1.2 Formação de sujeitos leitores das “Literaturas”

Cabe às nossas discussões, enfim, problematizar a questão da leitura literária em sala de aula, tomando o sujeito educando, logo o leitor que desejamos, como elemento central de nossas discussões. Porém, perpassam várias outras questões quando posicionamos o leitor neste patamar: quem é este leitor? Pensemos que ele não é somente o educando, mas o educador também, remanescente de uma formação que se pretende leitora, e que também acompanha e se forma através dos tempos, se molda e se renova ao decorrer das transformações atuais.

Outra questão percorre o campo das atuais manifestações literárias, os escritos contemporâneos. Como identificar, encaixar em uma “escola literária” as atuais manifestações? Como definir ao nosso educando as possibilidades múltiplas que as escritas contemporâneas contemplam, se pretendemos formar leitores que acompanham as atuais manifestações, porém ainda não conseguimos defini-las, como o Eric Hobsbawm postula em prefácio de seu *Era dos extremos*, por uma questão de distanciamento no espaço/tempo? Estas serão as questões que tentaremos definir, partindo das atuais especulações quanto às produções literárias contemporâneas, e como nós, educadores, agiríamos renovando nosso próprio olhar e acervo de leitura literária.

Pensemos, então, no contexto contemporâneo em que ambos os sujeitos leitores de nossa equação, educadores e educandos de Literatura, se encontram. Tomemos a teoria da “era dos extremos”, postulada pelo já citado historiador Eric Hobsbawm, que coloca a questão do imediatismo do século XX como uma característica que permeia os tempos contemporâneos. A obra notável de Hobsbawm suscita uma série de questionamentos que se encaixam muito bem nas questões relativas à própria educação contemporânea, e por que não dizer, à educação leitora. Segundo o historiador, o século XX, além de ser de breve duração, integrando o contexto da eclosão da Primeira Guerra Mundial em 1914 à desintegração da União Soviética nos anos 80 – posto que o autor afirma que o que veio antes de 1914 era, ainda, continuidade das disputas do século anterior e, do outro lado, a eclosão do mundo comunista dava origem à outra época - trouxe essa sua “brevidade” aos aspectos concernentes ao século XXI. A fragmentação, as múltiplas interpretações, a pluralidade de questionamentos instalou-se através do breve século XX, em

contraponto ao longo século XIX, e perpetua uma série de acontecimentos tão breves quanto, a partir do século XXI. Hobsbawm nos mostra muito bem o quanto o olhar eurocêntrico sobre o mundo fragmentou-se, o que culminou na queda da União Soviética. O advento da globalização, a indeterminação de fronteiras bem definidas, a ascensão dos países de terceiro mundo, atentando aos ideais culturais pós-coloniais, ganham força em união a um novo olhar sobre a imposição cultural do Velho Mundo. Todos esses acontecimentos em larga escala proporcionaram mudanças e novas concepções do homem sobre seu próprio lugar no mundo social, mesmo se transpormos as situações a pequenas escalas, como o contexto educacional literário que nos propomos a estudar. As conexões entre os países e os indivíduos de certa forma refletem tais mudanças, e a aceleração de tais processos talvez se mostre como uma característica também da herança do antigo e breve século XX para o atual século XXI,

Talvez a característica mais impressionante do fim do século XX seja a tensão entre seu processo de globalização cada vez mais acelerado e a incapacidade conjunto das instituições públicas e do comportamento coletivo dos seres humanos de se acomodarem a ele (HOBSBAWM, 1995, p. 24).

O comportamento coletivo dos seres humanos, sofrendo bruscas modificações destas heranças do breve século XX, acabou por se perpetuar através do século XXI de forma perceptível em todas as instâncias; culturais ou não, de forma teórica ou prática, em micro e macro estruturas. Tal transformação se caracteriza pela fragmentação dos pilares culturais antigamente construídos sobre bases fortes de supremacia europeia, que, conseqüentemente, leva a mudanças em padrões de relacionamento social humano, à conseqüente quebra dos elos entre as gerações, quer dizer, entre passado e presente (HOBSBAWM, 1995, p. 24).

Se Hobsbawm postula um novo olhar para o início do século XXI, onde encontramos esta erosão de sistemas previamente estabelecidos - e pensando que tal fragmentação abala todas as instâncias relativas ao pensamento humano, e as próprias construções humanas - podemos analisar o percurso contemporâneo da Literatura através deste olhar. As fronteiras antes estabelecidas entre passado e presente foram desfeitas, e a Literatura provinda das eras clássica e romântica não perdem sua posição enquanto pilares de análise e referências literárias, porém, já não

satisfazem o leitor que, imbuído do espírito da era dos extremos, também percorre um caminho de difícil delimitação de fronteiras,

No fim deste século, pela primeira vez, tornou-se possível ver como pode ser um mundo em que o passado, inclusive o passado no presente, perdeu seu papel, em que os velhos mapas e cartas que guiavam os seres humanos pela vida individual e coletiva não mais representam a paisagem na qual nos movemos, o mar que navegamos. Em que não sabemos aonde nos leva, ou mesmo aonde deve levar-nos, nossa viagem (HOBBSBAWN, 1995, p. 24).

Logo, o sujeito contemporâneo vive uma série de transformações e entrelaçamento de perspectivas que não o definem, por enquanto, como algo passível de “definição”. Dentro deste contexto, o breve século XX nos deixou outras heranças que influenciam diretamente esta profusão de tendências e agilidade das transformações, e que ao crivo da nossa perspectiva, serão analisadas através das manifestações literárias atuais. Para tanto, tomemos o escrito de Alfredo Bosi, do artigo *A literatura na era dos extremos*, que vem ao encontro de nossas discussões,

O indivíduo-massa, a personalidade construída a partir da generalização da mercadoria, quando entra no universo da escrita (o que é um fenômeno deste século), o faz com vistas ao seu destinatário, que é leitor-massa, faminto de uma literatura que seja especular e espetacular. Autor-massa e leitor-massa buscam uma projeção direta do prazer ou do terror, do paraíso do consumo ou do inferno do crime – uma literatura transparente, no limite sem mediações, uma literatura de efeitos imediatos e especiais, que se equipare ao cinema documentário, ao jornal televisivo, à reportagem ao vivo. Uma explosão de imediatidade e uma correlata implosão de descritivismo estilizado que a escrita realista, vinda dos ideais literários do século XIX, construiu como mímeses da realidade histórica. [...] A literatura da era do cinema e, hoje, da televisão e dos meios eletrônicos dispensaria as mediações literárias tradicionais e nos lançaria diretamente no mundo das imagens, suscitadoras de efeitos imediatos. Brutalmente, fulminantemente (BOSI, 1998, p. 110).

Bosi nos fala da escrita enquanto fenômeno deste século, e o faz em sintonia às atuais práticas de escrita que se diferenciam das dos séculos anteriores. Com a proximidade do posicionamento de autor e leitor dos textos atualmente veiculados, a escrita hoje se faz próxima no sentido das várias possibilidades de suporte que encontramos no mercado. Com a popularização da internet e do próprio suporte desta, o computador, o ato de escrever, e aqui falamos especificamente textos que se intitulam como Literatura, se desmistificou, e a “aura” presente em torno do autor de um texto também se dispersou em novas figuras autorais. Não há mais o autor literário que se atém à escrita como um monge beneditino, como Olavo Bilac nos

fala em seu soneto *A um poeta*: “*Longe do estéril turbilhão da rua,/ Beditino, escreve! No aconchego/ Do claustro, na paciência e no sossego,/ Trabalha, e teima, e lima, e sofre, e sua!*”⁴. Os autores de textos literários hoje estão mais próximos de uma realidade latente e não fronteiriça, que não está marcada pelo conceito mimético, mas muito mais por sua relação ao testemunho da realidade transitória, que conseqüentemente não subdivide características entre os escritores.

Se o autor se desmitificou, sua figura se mistura e se condensa à do leitor também. Participante ativo no processo de materialização da literariedade em um texto, o leitor hoje é muito mais próximo e acaba por ditar as nuances que formam um texto enquanto “literário”. Os estudos da Estética da Recepção colocam o leitor em posição de parceiro do autor, e assim a literatura só se constrói a partir do encontro das duas instâncias promotoras do texto escrito: leitor e autor.

Se leitor e autor hoje estão marcados por uma proximidade que não limita mais suas posições, ambos são advindos desta geração da mercadoria, que Bosi também cita, chamando-os de *autor-massa* e *leitor-massa*. Interessante pensarmos o quanto a palavra *massa* é significativa dentro deste contexto: ambos fazem parte da massa, da mesma “massa” que os envolve e os mantém através da “liga”, de uma amálgama de impressões e expectativas quanto à realidade em que estão inseridos, que também envolve esta massa. As expectativas atuais do autor para seu leitor condizem ao momento fragmentado e, segundo a perspectiva de Hobsbawm, urgente que se encontram, e assim também ocorre do leitor para o autor do texto literário. A mercadoria literária deve ser rápida, deve contemplar as expectativas de ambos em seus devidos locais dentro desta massa, que ao mesmo tempo estabelece uma relação contínua entre eles.

Nestes escritos citados, Bosi também nos chama a atenção para o desejo deste leitor por uma literatura *especular e espetacular*, que lhe traga o gosto do show da vida, a realidade ali estampada e decorada aos requintes do humor ou do terror, estes dois últimos aspectos também seguindo a linha da falta de fronteiras, sendo difícil delimitar onde um se inicia e o outro termina na atual “contemporaneidade do espetáculo”. Aos olhos dos atuais estudos literários, ressaltamos a teoria da escritora e crítica literária argentina Josefina Ludmer, que denomina as atuais manifestações

⁴ *A um poeta*. In: Olavo Bilac: Poesia. 4 ed. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1968.

literárias como “Literaturas Pós-autônomas”. Segundo Ludmer, as atuais produções vão além do registro realista, que se aproxima das ideias literárias imbuídas do espírito cientificista do século XIX; aproximando-se da “prova do presente”, misturam-se a relatos muito próximos da realidade, ultrapassando o conceito mimético aristotélico, e autor e leitor esperam cada vez mais a “fabricação do presente” através da escrita. Tais considerações acerca dessas novas manifestações levantam questionamentos sobre a literariedade ou não destas produções, mas aí está a característica que encaixa as Literaturas Pós-autônomas como produções contemporâneas: a procura por saber ou não se são Literatura não é o seu foco, pois ela é imanente quanto ao trânsito entre ficção e realidade. Segundo Ludmer, em artigo denominado *Literaturas Pós-autônomas*,

O testemunho é a “prova do presente”, não “um registro realista do que passou”. Meu ponto de partida é esse. Essas escrituras não admitem leituras literárias; isto quer dizer que não se sabe ou não importa se são ou não são literatura. E tampouco se sabe ou não importa se são realidade ou ficção. Instalam-se localmente em uma realidade cotidiana para “fabricar um presente” e esse é precisamente seu sentido (LUDMER, 2010, p. 1).

O testemunho, o relato, a falta de classificação de um texto literário frente à realidade e à ficção que Ludmer ressalta das manifestações contemporâneas vem ao encontro da *literatura especular e espetacular* que Bosi também trata. A transparência da atual produção literária, pedida pelo leitor, absorto pela realidade urgente em que está imerso, a massa, suscita no autor literário os mesmos desejos de escrita que também sejam transparentes, imediatos, urgentes, que tragam traços de um testemunho real, assim como os efeitos imediatos possíveis através das imagens da TV. Bosi diz que a literatura contemporânea “dispensa mediações literárias tradicionais”, o que se encaixa a ideia de Ludmer, o questionamento de ser ou não ser literatura. Não é esse o foco do autor e não é esse questionamento que o leitor espera frente ao texto literário.

Neste modelo de novo leitor contemporâneo, também podemos situar o nosso educando contemporâneo. O momento de urgência e de extremos nas atuais produções literárias leva o educador a questionar suas próprias leituras e conceitos em relação às práticas de leitura, por vezes arraigadas de conceitos canônicos que não se perdem na atual contemporaneidade, mas servem como linhas comparativas em relação a estas produções atuais. Um exemplo é a aproximação de tais relatos

contemporâneos às produções realistas do século XIX, já citadas anteriormente. O arcabouço para o estudo de escolas literárias passadas pode ser acessado através de leituras contemporâneas que se aproximam em relação ao estilo, comparando estéticas e utilização da linguagem a fim de um trabalho menos historiográfico com a Literatura enquanto disciplina e mais próximo dos conhecimentos e percurso literário deste educando.

Voltando às manifestações literárias contemporâneas, Ludmer e Bosi traçam linhas de pensamentos concernentes, porém enxergando as manifestações literárias contemporâneas por perspectivas diferentes. Ludmer traz em sua trajetória enquanto leitora dos grandes clássicos da literatura latino-americana, incluindo os brasileiros, e identifica que “nestes textos os sujeitos se definem pelo seu pertencimento a certos territórios” (2010, p.1). Fugindo de uma análise que daria margem a um teor regionalista a estas produções, os sujeitos destes territórios expressam sua “literariedade” através do testemunho do real, do que apreendem destes espaços determinados, da vivência de onde falam, e tais espaços são também contidos na realidade contemporânea, diversa, indefinida em termos precisos, extrema. E tal apreensão do real só será possível e aceita pelo leitor contemporâneo se emprenhada em um teor brutal, se exposta fulminantemente, como Bosi explicita. Ludmer ainda diz que

A realidade cotidiana não é a realidade histórica referencial e verossímil do pensamento realista e da sua história política e social (a realidade separada da ficção), mas sim uma realidade produzida e construída pelos meios, pelas tecnologias e pelas ciências. É uma realidade que não quer ser representada porque já é pura representação: um tecido de palavras e imagens de diferentes velocidades, graus e densidades, interiores-exteiores a um sujeito que inclui o acontecimento, mas também o virtual, o potencial, o mágico e o fantástico (LUDMER, 2010, p.2).

Ao lado de uma representação brutal, no sentido de representação da realidade contemporânea que, em si, já é fulminante, as Literaturas Pós-autônomas de Ludmer não se preocupam com a tal representação, porque isto já lhes é imanente. Entendidas como Literatura desde sua postulação, mesmo que esta não seja sua preocupação maior, as Literaturas Pós-autônomas são induzidas através de um caminho que, por ser tortuoso e de indefinível limitação, já mostra tal especificidade como uma característica precisa.

Ainda para a teórica, estas representações literárias pós-autônomas “se distanciam abertamente da ficção clássica e moderna”, deixando aos leitores a clara

ideia de uma escrita que se relaciona diretamente aos tempos pós-modernos. A influência da mídia e da cultura da imagem, ampliada através da televisão, deixa marcas claras nestas novas representações, que já não se preocupam com os preceitos clássicos de representação da realidade. Na verdade, em relação a Alfredo Bosi, percebemos o *hipermimetismo*, onde tal representação ultrapassa o conceito de mimese e recai como a própria representação *una*. Mesmo que relacionada aos antigos conceitos clássicos e modernos no sentido de ainda se apresentarem com representação literária, a fragmentação de conceitos esfacela os postulados tão bem traçados por antigos conceitos imutáveis. As literaturas pós-autônomas, de certa forma, levam ao questionamento dos cânones literários também, já que novas representações surgem para abarcar todos os novos “leitores”, sujeitos representados nestas novas produções. Atentemos para as constatações de Bosi,

Tampouco se pode ignorar a presença daqueles procedimentos de efeito na literatura que nos habituamos a considerar “cult”, e que vira assunto de resenhas críticas e até de teses universitárias. O brutalismo corrente na mídia entra na ficção contemporânea mediante uma concepção e uma prática hipermimética do texto. E, na medida em que os diversos espaços sociais que a produzem e a consomem são descontínuos e heterogêneos, foram-se criando subconjuntos literários diferentes na temática, mas que tendem a ser homogêneos enquanto todos retomam a concepção hipermimética da escrita. Surgiram, desde pelo menos os anos 70, uma literatura feminista, uma literatura e uma crítica de minorias étnicas (os exemplos americanos do romance negro e do romance chicano são bem conhecidos), uma literatura e uma crítica homossexual, uma literatura e uma crítica de adolescentes, ou de terceira idade, ou ecológica, ou terceiro-mundista, ou de favelados etc. etc. O que as diferencia é o público-alvo; o que as aproxima é o hipermimetismo, o qual, no regime da mercadoria em série, cedo ou tarde acaba virando convenção (BOSI, 1998, p. 111).

Através destas reflexões, percebemos o quanto o cenário literário atual é heterogêneo, caracterizado pelo hipermimetismo, advindo de espaços específicos que representam a vivência dos autores destas produções. A Literatura se subverte em relação aos conceitos canônicos clássicos e modernos e se recria em convergência às atuais, e não se pode negar tal situação, tão vigente e perceptível aos olhos dos críticos atuais. O regime de mercadoria integrou-se à prática literária e não devemos analisar tal acontecimento de forma negativa, já que o brutalismo é presente e recorrente, uma presença em nossa vivência e representado na Literatura. Os leitores destas literaturas pós-autônomas, se aproximam cada vez mais dos indivíduos autores, como já dito anteriormente, e estes são os próprios sujeitos a favor da

representação hiper mimética. A Literatura não traduz atualmente somente o estado de espírito do ser humano em sua época, mas ultrapassa esse limite. Aliadas ao regime da mercadoria, já são uma presença nos escritos literários atuais, e ignorá-las no sentido do juízo de valor, sob o crivo dos estudos literários que tomam o cânone como modelo, seria abolir uma presença latente.

Por fim, cabe ao educador de Literatura estar ciente destas mudanças em convergência com os tempos extremos que vivemos. Aliar o conhecimento acumulado às novas tendências é de suma importância para a boa prática didática, e o incentivo da leitura nas aulas de Literatura, que também devem se adequar às mudanças das eras extremas em que nos encontramos.

1.4 A “crise da crítica” – um novo olhar sobre os escritos literários contemporâneos

A partir das leituras feitas para elucidação das propostas do primeiro capítulo da presente dissertação, percebemos então que a “crise” no ensino de Literatura do Ensino Médio talvez se configure numa discordância de pensamentos entre os agentes que participam deste processo. O termo “crise” é colocado em evidência por alguns estudiosos de Literatura, como o ensaísta e ex-professor de Teoria Literária e Literatura da USP João Alexandre Barbosa, no sentido de pensarmos esta como um resultado de novos olhares acerca de determinado assunto que se põe em crise (no nosso caso, o ensino de Literatura). Pensamos que esta elucidação em muito se encaixa com nossa perspectiva, no sentido de repensar o ensino literário atual concomitante às mudanças dos novos tempos, que também citamos no capítulo anterior,

Crise e crítica não apenas têm o mesmo étimo, a mesma origem na linguagem, como fazem parte de um processo maior de reflexão sobre as próprias relações entre o homem e a mulher e a realidade. Nesse sentido, a crise que se nomeia é o resultado da crítica a que se submete essa ou aquela maneira de relacionamento com o mundo. É por isso que se chega mesmo ao paroxismo em se falar de uma crise da crítica. Nada mais natural, portanto, que se fale de uma crise da literatura e, mais naturalmente ainda, de uma crise da crítica literária e, por extensão, de uma crise no ensino da literatura [...] (BARBOSA, 1999, p. 103).

Em seu artigo ensaístico, Barbosa propõe que o processo de crise em certas instâncias é natural, e se baseia em questionamentos colocados após o reflexo da mudança dos tempos em tais instâncias. Barbosa também aponta a atual crise da

crítica, que de certo refletiria diretamente no ensino de Literatura. Com a mudança dos tempos, os olhares sobre a matéria literária também se modificam, e no contexto atual percebemos certo embate que é suscitado através do questionamento do que vem a ser a Literatura a ser proferida nas salas de aula.

Neste artigo, Barbosa aborda a questão de duas linhas distintas de crítica literária atual que acabam por nortear os educadores,

Uma conservadora, para a qual a origem de todo o mal está em que os métodos de ensino foram implodidos pelas invenções pessoais e idiossincráticas provenientes dos modelos estruturalistas e pós-estruturalistas ou desconstrutivistas e pelas teorias pós-colonialistas, que vêem nos princípios de raça e gênero a única direção possível para os estudos da literatura; outra que, fazendo daqueles modelos e daquelas teorias dogmas imbatíveis, recusa qualquer compromisso para com a tradição ainda recente da explicação do texto, da literariedade, do close-reading ou da crítica imanente (BARBOSA, 1999, p. 104).

Pensando nestas duas linhas que parecem manter um combate na abordagem literária diante de um texto literário, digamos que ambas atuam na sala de aula de forma dispersa, posto que já enxergamos uma crise no ensino que em muito aponta esta dualidade. Se por um lado o cânone se mantém ainda como objeto do qual se parte o padrão literário, e assim se mantém nos livros didáticos e mesmo para alguns educadores de literatura, as novas leituras sobre o texto literário emergem de um contexto latente que não se encaixa mais em padronizações que não dizem respeito à linguagem entendida e proferida pelo próprio educando. Em outras palavras, se suscitarmos as Literaturas Pós-autônomas postuladas por Ludmier, a crítica embasada em critérios imutáveis advindos dos cânones será revista no sentido de se repensar novos critérios que funcionem regulando o diálogo entre os novos textos literários e mesmo os novos leitores.

Para Barbosa, a nova “linha crítica” ganhou força no cenário das produções científicas quando se aliou a movimentos libertários, no caso do Brasil em meados da década de 70

impondo-se como doutrina capaz de conciliar leitura minuciosa de textos literários – quer os ainda resultantes da modernidade, objetos de leitura da corrente anterior de crítica, quer os que se definiam como pós-modernos e se organizavam de acordo com os princípios generalizados de libertação – e a redenção das minorias (Ibidem, p. 104).

Logo, percebemos o momento em que a Literatura tornou-se instrumento de libertação, e as classes minoritárias (mulheres, negros ou anti-colonialistas)

perceberam no texto literário a forma de expressão dos seus ideais, ou não este processo: perceberam-se como capazes de tomar a frente de seus próprios escritos literários transcendendo a mimese, e, como dito por Ludmer, a literatura além da representação da vivência cotidiana, a prova do presente, a vivência representada. Todavia, Barbosa ainda aponta que este processo por vezes cai nas teias do “panfleto”,

Por outro lado, entretanto, e o que é, talvez, muito natural em novas tendências críticas, há os exageros: o de não se satisfazer com os acréscimos ao cânone e exigir substituições (eliminar Shakespeare por sexista ou Machado de Assis por racista são casos extremos já insinuados) ou o de, acentuando os traços anti-hegemônicos da nova corrente, pensar ingenuamente a literatura como panfleto de libertação política e assalto ao poder (Ibidem, p. 105).

De certa forma, podemos analisar a citação acima como um direcionamento do olhar do próprio Barbosa sobre as novas formas de escrita literária; pensar que as minorias utilizam-se do texto literário como forma de libertação política nada mais é do que o começo da criação de uma autonomia sobre as próprias criações literárias. O termo “panfleto” já foi erroneamente utilizado para caracterizar a obra de Lima Barreto, escritor reconhecido entre o rol dos cânones postumamente⁵ e grande nome do contexto literário pré-modernista, ao lado de Monteiro Lobato, outro autor que sofreu revisão de seus escritos sob um olhar pós-moderno, que leva em consideração colocações supostamente racistas em seus textos⁶. Aqui podemos retomar Terry Eagleton e sua teoria dos juízos de valores, que são revistos e reformulados com as mudanças temporais; se então Lima Barreto já foi visto como autor panfletário da causa de negros e mulatos na sociedade brasileira do fim do século XIX e início do século XX para depois ser revisto enquanto grande nome da literatura concernente a este período, e Monteiro Lobato, por sua vez, já foi visto como grande escritor de literatura infantil para depois ser taxado como “racista”, não podemos tomar como inquestionável este tipo de critério. Entendemos colocações de Barbosa referentes ao panfleto ou “assalto ao poder” como na verdade uma tentativa de transpor os limites impostos por cânones que não representam o leitor, ávido por literatura representativa, como o leitor contemporâneo. Se escritor e leitor não se veem

⁵ *Lima Barreto muito além dos cânones*. Artigo de Nádia Maria Weber Santos (2011). Disponível em: cral.in2p.fr/artelogie/IMG/article_PDF/article_a76.pdf. Acesso em: 17 maio 2015.

⁶ *A figura do negro em Monteiro Lobato*. Artigo de Marisa Lajolo (1998). Disponível em: www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/lobatonegros.pdf. Acesso em: 17 maio 2015

representados na Literatura, a criação de novas representações advindas de seus próprios parâmetros é comumente tida como panfleto para depois ser avaliada a partir de um método que encontre ali a tão procurada literariedade.

Barbosa ainda interpela em seu artigo que a “advocacia militante” é uma fase a ser superada. Porém, entendemos que esta fase não será somente superada, posto que se apresenta como afirmação inicial, a propulsão destas representações inovadoras frente aos escritos canônicos. O autor diz que é alarmante, nas universidades norte-americanas - já mostra reflexos nas universidades brasileiras - a afirmação desta nova tendência da crítica literária, mas por vezes no intuito que vai além da nova perspectiva de crítica, e sim de um modo de ocupação política dos meios universitários. Entendemos que o estudo político da Literatura se faz necessário principalmente neste momento de contestação ao cânone e surgimento de novas perspectivas a favor de uma “resposta” em relação às indagações da nova crítica. Se entendermos a Literatura como uma forma de humanização, a identificação do homem frente à sociedade e seu lugar nesta, se ocupar destes meios universitários através de novos olhares sobre a Literatura só nos mostra o reflexo destas novas concepções que se tornam urgentes, e talvez a forma mais urgente seja a própria crítica aliada a um processo de ocupação política. Sobre o abandono da tradição, o autor diz que:

Na verdade, a luta contra os métodos tradicionais de ensino da literatura, com resultados positivos e inquestionáveis, [...] muitas vezes descamba para a recusa da própria tradição, sem a qual não é possível o estudo, ou mesmo a compreensão, não apenas da literatura, mas das humanidades em geral. Não, é claro, de uma tradição que veja o passado como objeto apenas arqueológico ou arquivístico, mas de uma consciência de que as obras do presente estão sempre formadas pelo conhecimento das tensões que articulam tempos diversos e, por isso, a rasura do passado significa sempre o empobrecimento do objeto a ser estudado. A cultura do passado só é do passado porque é possível a simultaneidade temporal: se ela importa para o pesquisador é porque está no presente de quem por ela se interessa (Ibidem, p. 106-107).

Tentaremos, através desta citação, fazer a divisão entre as novas formas, as novas perspectivas da Literatura contemporânea aliando-se a novos métodos de ensino que visem uma contemplação do sujeito leitor, representado na sua leitura, e as formas de leitura que em muito se baseiam num padrão advindo da crítica canônica. A luta por novos métodos, novas escolhas literárias em sala de aula, novas formas de “enxergar” o objeto literário, não remetem propriamente ao abandono dos

clássicos. Há de se saber sempre que a recorrência aos clássicos tradicionais também age como método propulsor destas novas perspectivas, em verdade também funcionando como a base deste processo. Só podemos ter um ponto de apoio, só nos deixamos entreter por novas leituras que surpreendem muito mais o leitor contemporâneo (enquanto educadores) se temos em mente o elemento comparativo, que as diferencia dos antigos clássicos. A presença de estudos canônicos, retomando nosso foco principal no ensino de Literatura para o Ensino Médio, vai permear a leitura literária sempre para fins de elucidação aos educandos sobre os diferentes olhares que percorreram os escritos literários de acordo com as determinadas épocas. Trabalhar essa simultaneidade temporal é imprescindível para a reflexão precisa acerca das novas manifestações literárias, repensando o passado, o canônico e clássico para podermos elucidar ao educando de como se construiu tais conceitos ao longo do percorrer histórico. De forma alguma o educador consciente deverá abolir tais constatações clássicas no trabalho com a Literatura em sala de aula, porém questionar e refletir sobre como se deram estes processos que perpetuaram certas nomenclaturas e aboliram outras, estas últimas que surgem “urgentemente” no atual contexto contemporâneo, é o processo que se espera de um educador em Literatura atualizado e que consegue unir duas visões em prol de um ensino mais abrangente. Como diria Mário de Andrade, autor canônico que também contempla nossas últimas conclusões, *o passado é lição para refletir, não para repetir*⁷.

⁷ *Prefácio Interessantíssimo*. In:_____. Pauliceia Desvairada (1922). Disponível em: www.mac.usp.br/templates/projetos/jogo/pauliceia.asp. Acesso em: 15 maio 2015.

CAPÍTULO II

O ENSINO DE LITERATURA E A REALIDADE: DISCUSSÕES PARA ESTABILIZAÇÃO DO ENSINO

2.1 O Ensino Médio brasileiro em questão – inovações e discussões para a estabilização do Ensino Básico

Utilizados como suporte concernente à prática educativa no Ensino Médio, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006) se propõem como a forma de “contribuir para o diálogo entre educador e escola sobre prática docente” (BRASIL, 2006). Assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), servem como instrumento de apoio à prática docente, e para a presente dissertação escolhemos aquelas em detrimento aos Parâmetros, no sentido de que ambos os documentos são complementares, e as Orientações se mostram muito mais próximas do contexto que nos dedicamos a analisar.

As Orientações Curriculares Nacionais foram elaboradas a partir de diálogos entre os indivíduos que participam do processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio, educadores e educandos da rede pública e também representantes das comunidades acadêmicas. Partindo do que se impõe como um desafio, a educação básica de qualidade no Brasil, tais orientações são propostas no sentido de auxiliar o educador e também de serem colocadas em prática conforme o contexto no qual se aplicarão. O nome “orientações” já pressupõe este caráter colaborativo; munido de tal conhecimento, cabe então ao educador colocar em prática sua metodologia de ensino visando uma ampliação de perspectivas, num trabalho integrado aos educandos e que visa a “desenvolvimento do país e consolidação da cidadania”.

Na apresentação do documento que viabiliza tais orientações via internet, percebemos já de antemão o caráter profissionalizante proposto na atual conjuntura do Ensino Médio brasileiro.

A institucionalização do ensino médio integrado à educação profissional rompeu com a dualidade que historicamente separou os estudos preparatórios para a educação superior da formação profissional no Brasil e deverá contribuir com a melhoria da qualidade nessa etapa final da educação básica (BRASIL, 2006, p.5).

No que diz respeito a este modelo de educação profissional aliado à formação dos estudos preparatórios para o ensino superior, cabe aos educadores que mantêm contato com tais orientações questionar este viés, principalmente quando se fala em ensino de Literatura; a leitura do texto que integra as orientações também é passível de análises que problematizem a intenção governamental da “educação para o trabalho”. Tem-se no Brasil, desde as décadas de 60 e 70 e consolidando-se ao passo das mudanças de governos, o pensamento arraigado na questão da formação profissional. As últimas reformulações efetivas, da Secretaria da Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto (Semtec/Mec), para a reforma do Ensino Médio iniciadas no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1994-1998) incluem em suas como diretrizes fundamentais:

- a. A identificação do Ensino Médio com a formação geral básica, articulada com uma perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho;
- b. O ideário de diversificação e flexibilização curricular, como forma de estabelecer um modelo educacional flexível de atendimento às diferentes clientela;
- c. A autonomia da escola e do aluno na adequação curricular, favorecendo o processo formativo contextualizado;
- d. A definição de diretrizes curriculares nacionais que privilegiassem as competências e habilidades básicas voltadas para o trânsito e a complementariedade entre o ensino regular e a formação profissional (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, p. 3, 2000).

Neste resgate feito pelos educadores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) José Luiz Domingues, Nirza Seabra Toschi e João Ferreira de Oliveira no ano de 2000, percebemos que os pareceres acerca da estrutura curricular e diretrizes que norteiam o andamento do Ensino Médio no Brasil se propõe os mesmos desde tal reforma, que data do governo Fernando Henrique Cardoso. Segundo este artigo,

Nessas formulações, duas questões eram muito recorrentes. A primeira dizia respeito ao processo de autonomização da escola no âmbito da diversificação da organização curricular, de acordo com as características dos alunos e com as demandas de cada contexto social. A segunda referia-se à adequação curricular disciplinar dos sistemas de ensino nas escolas, em particular, a dois princípios pedagógicos compreendidos em eixos organizadores do novo currículo, ou seja, a interdisciplinaridade e a contextualização, mediante interação entre as diferentes áreas de conhecimento (Ibidem, p. 3).

Da análise destas diretrizes propostas desde o governo FHC, percebemos apenas que vigora a reformulação das leis que ditam diretrizes ao Ensino Médio

do Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9394/96) dá ao governo a incumbência da implementação e consolidação da Educação Nacional concernente a todo o território nacional, porém sua promulgação não garante seu questionamento ou mesmo sua efetiva atuação.

Segundo dados pesquisados por João Ferreira Oliveira e Elaine Nicolodi, em artigo mais recente titulado *Outro ensino médio é possível? Reformas e políticas e valorização docente em questão*, de 2012, expõe-se que realmente, com a LDB nº 9394/96, houve uma expansão do Ensino Médio no Brasil, com um aumento significativo nas matrículas; “assim, por um lado observa-se que a taxa líquida das matrículas da população entre 15 e 17 anos é de aproximadamente 50%, e, por outro, verifica-se que é baixo o desempenho dos estudantes nos exames/provas de âmbito nacional e internacional”. Segundo o mesmo artigo,

As finalidades, estabelecidas para o ensino médio apontam para a consolidação de conhecimentos, prosseguimentos dos estudos, preparação para o trabalho e a cidadania, aprimoramento como pessoa humana e compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos presentes no mundo do trabalho. Como forma de se atender às finalidades apresentadas, entre outras estabelecidas, exige-se, conforme art. 62, que ‘a formação de docentes deve atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena’. (BRASIL, 2006; OLIVEIRA; NICOLODI, 2012, p. 133)

Se a finalidade das mudanças efetuadas em documentos que visam a melhoria do Ensino Médio no Brasil, em contrapartida à questão da formação e valorização da formação docente, são sempre pautadas, através de um adendo entre os artigos, porém com pouca efetivação. Desde a implementação desta LDB, muitas têm sido as orientações e outras reformulações implementadas nestes documentos, mas algo que vise efetivamente a formação dos educadores que estão em sala de aula, educadores estes que lidam diariamente com jovens ingressantes no Ensino Médio, ainda não eram devidamente discutidas. E seguem as reformulações expostas neste artigo,

As Dcnem (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) têm caráter obrigatório, pois são definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Posterior a elas vieram os Parâmetros Curriculares Nacionais (Pcnem) em 1999, não sendo obrigatórios, mas como recomendação para o trabalho do professor (Ibidem, p. 134).

Novamente, percebemos a sucessão de reformas que são edificadas a partir do ideário de mudança necessária ao Ensino Médio brasileiro e recomendações ao

educador em sala de aula. Porém, o que fica mais claro nessas intervenções são uma gama de propostas que emergem dum contexto que se expõe claramente “em crise”, mas tais propostas não demonstram ser efetivas no que dizem respeito aos anseios do educador. Visando uma maior integração da parcela jovem brasileira na escola, a questão da formação do educador ainda é deixada a par destas reformulações, que nos fazem refletir o quanto a responsabilidade do bom andamento do Ensino Médio recai diretamente na responsabilidade do educador em sala de aula, e tão somente isso. No texto de apresentação dos Parâmetros Curriculares podemos ver ainda a grande preocupação em reformar algo por linhas gerais ditando orientações, não questionando efetivamente o currículo do profissional educador antes do currículo do Ensino Médio,

Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinariedade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2000, p. 4).

Quando o texto cita a “inserção do jovem na vida adulta”, podemos entender uma retomada à questão do caráter profissional dado a estas modificações no Ensino Médio. Espera-se que este jovem, preparado pelos conhecimentos interdisciplinares, que dão significado aos conhecimentos escolares “descompartimentalizados” esteja preparado para o mercado de trabalho para além de um conhecimento efetivo de formação humana. Podemos perceber que uma preocupação constante em tais documentos é a formação do educando neste contexto profissional que espera que o educando, assim que formado no Ensino Médio, esteja pronto tanto para a Educação Superior quanto para o mercado de trabalho, porém esta última instância parece ser a mais urgente.

A partir de 2003, com a entrada de Luís Inácio Lula da Silva na presidência, novas políticas e programas de ação foram inseridos nas perspectivas do acesso e proliferação do Ensino Médio. Segundo Oliveira e Nicolodi, destacam-se: o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (Pnlem) em 2004, o Pró-Licenciatura, Pró-Letramento e Proformação, juntamente à PEC nº 415/2005, “que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb e a

Rede Nacional de Formação Continuada de Professores” (OLIVEIRA; NICOLODONI, 2012, p. 136). Percebemos agora uma tentativa de revisar a formação dos educadores, como uma necessidade advinda dos anos posteriores às promulgações de reforma do Ensino Médio. Como iniciativa, o texto apresentado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) como parte do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed) aponta que

Tem por objetivos melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, expandir sua cobertura e garantir maior equidade social. Para isso, tem como metas apoiar e implementar a reforma curricular e estrutural, assegurando a formação continuada de docentes e gestores de escolas deste nível de ensino; equipar, progressivamente, as escolas de ensino médio com bibliotecas, laboratórios de informática e ciências e equipamentos para recepção da TV Escola; implementar estratégias alternativas de atendimentos; criar 1,6 milhões de novas vagas; e melhorar os processos de gestão dos sistemas educacionais dos estados e do Distrito Federal (BRASIL, FNDE, 2004, p. 6).

A diferença deste documento com relação aos anteriores reside na menção à “reforma curricular e estrutural, assegurando a formação continuada de docentes e gestores de escolas”, muitos destes que tiveram seu processo de formação sob vigência de leis que traziam à tona o caráter profissionalizante mais evidente em seus textos. Percebemos também a inserção de novas tecnologias no contexto escolar, prevendo uma mudança que, mesmo que significativa, ainda estava longe de ser sentida na prática. Até então se cobrava do indivíduo educador uma teoria que se encontrava muito distante da prática, já que este partia de uma formação pedagógica que difere em aspectos amplos, como os próprios questionamentos culturais que emergem do andamento histórico, bem como em situações mais urgentes, como o próprio uso das tecnologias. Menciona-se também o aumento no número de vagas disponíveis ao Ensino Médio, sendo este fato crescente em todos os documentos que expõem a necessidade de reforma do Ensino Médio, indicando uma preocupação constante com o histórico de altos índices de evasão escolar após o Ensino Fundamental.

2.2 Orientações Curriculares Nacionais – uma análise metodológica

Por fim, chegamos ao nosso foco de discussão, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006). Como visto, o documento se propõe como mais um plano de ação para expansão e melhoria desta

etapa do Ensino Básico, e a escolha deste documento se fez no sentido de ser mais próximo do cotidiano escolar do Ensino Médio atual. Em seu texto, as Orientações são propostas como “instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendiz” (BRASIL, 2006, p. 6), o que nos leva a acreditar nestas como um instrumento de suporte ao educador em sala de aula. Logo, trabalharemos com as Orientações ao lado do livro didático recebendo-as como um instrumento positivo, porém percorrendo seus pormenores através do método qualitativo, analisando as marcas linguísticas do discurso proferido no texto e percebendo se este trata das questões relativas ao atual contexto da Literatura Contemporânea. Através desta análise, apresentamos a intenção de perceber se realmente se adequam ou representam as atuais representações literárias e a forma como a Literatura é apresentada no contexto escolar atual. Já destacamos anteriormente suas características, que levam ao conceito de Literaturas Pós-Autônomas, e aliaremos este conceito ao contexto de “desencontro de expectativas” dos sujeitos inseridos neste ambiente, educando e educador.

No início dos textos das Orientações, coloca-se que “o currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos, e que se propõe a realizar com e para eles” (BRASIL, 2006, p. 9). Questionamento pertinente o que põe em suas colocações a questão do currículo como prova da potencialidade da escola. Muito além das orientações, a valorização do elemento humano que nela está presente pode ser ressaltada neste quesito, em detrimento a normas e regras que são ditadas por instâncias superiores. Daí percebemos uma inovação neste último documento, que ressignifica a criação do currículo em função dos indivíduos que “trabalham” com ele de modo mais direto, os educandos e educadores.

Educando e educador, que convivem e participam do cotidiano escolar, questionam o currículo no sentido de maior proximidade com a realidade latente que a “era dos extremos” nos apresenta. Mas ainda vemos que a discussão acerca do currículo ainda não é o centro dos questionamentos acadêmicos. Em artigo já citado neste texto, a frisar sua data de publicação, percebemos que estas discussões já estão em andamento há alguns anos, em meio aos diversos novos documentos promulgados já mostrados aqui. Domingues nos fala destas formulações do

Ministério da Educação durante o período em que Fernando Henrique Cardoso esteve na presidência,

Nessas formulações, duas questões eram muito recorrentes. A primeira dizia respeito ao processo de autonomização da escola no âmbito da diversificação da organização curricular, de acordo com as características dos alunos e com as demandas de cada contexto social. A segunda referia-se à adequação curricular disciplinar dos sistemas de ensino e das escolas, em particular, a dois princípios pedagógicos compreendidos como eixos organizadores do novo currículo, ou seja, a interdisciplinariedade e a contextualização, mediante interação entre as diferentes áreas de conhecimento (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, p. 3, 2000).

As questões recorrentes a tais formulações diziam respeito à discussão da adaptação do currículo ao contexto escolar, colocando em questão os indivíduos que realmente estão em contato e “fabricam” o currículo. Porém, nas Orientações Curriculares, reafirmam-se sua pertinência, mas não a adequação deste. As duas questões propostas acima articulam-se num mesmo fim, aplicabilidade e pertinência da organização curricular, mas são formulações que mudam de direção ao passar dos anos, e findam-se nas novas “orientações” que recaem sobre o indivíduo educador.

Os princípios pedagógicos acima citados, interdisciplinariedade e contextualização, devem ser pensados como a base do desenvolvimento do currículo escolar, mas não seguindo uma linha de direção que parta da formulação de um documento que os vise, para a partir destas orientações “escritas” a prática ser levada à escola. O contexto escolar urge uma pluralidade de experiências que caracterizam o momento contemporâneo e se dá muito além dos dois princípios sendo postos como teoria. Pensamos que a prática escolar não deve ser orientada, somente, mas sim questionada em seu cerne e através dos indivíduos que nela estão. O questionamento e promulgação do currículo escolar devem ser colocados para e dentro da escola, para os indivíduos que nela convivem e que a fazem constituir-se como tal.

É na parte do documento específica às Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, onde encontramos o material que nos diz respeito, a Literatura. Ressalta-se a especificidade desta em relação às linguagens diversas fazendo-se colocações acerca deste ensino em detrimento a outras linguagens, utilizadas em momentos específicos,

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc), o discurso literário decorre, diferentemente, dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, por que de

todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa aplicações práticas. Uma de suas marcas é a condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo de leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua (BRASIL, 2006, p. 49).

Concordamos que a linguagem literária compreende uma forma de transgressão. A transgressão da linguagem serve como transgressão da própria realidade vivida, como já mostrado no exemplo das atuais representações literárias que Ludmer chama Literaturas Pós-Autônomas. Cabe, aí, um olhar atento à importância desta enquanto disciplina na escola. Apresentar o texto literário sem aplicações práticas, trabalhando através da aproximação, se mostra uma forma totalmente contrária da que a Literatura é mostrada e, por ironia do termo, “cobrada” nas escolas. De fato, se pensarmos de acordo com as orientações, não haveria cobrança em relação à disciplina Literatura. E isso se conjuga a uma liberdade muito maior que a escola proporciona sobre o texto literário lido e degustado.

Aqui cabe também uma reflexão sobre o próprio papel do educador. De acordo com sua formação e suas expectativas em sala de aula, a cobrança da leitura do texto literário é feita ao educador por instâncias maiores, como os próprios pais, a escola ou os manuais de orientações. Divergência vista entre os próprios documentos e o que se espera do educando em Literatura. Se esta lida com a liberdade, com a transgressão, com a exploração dos limites de possibilidade da língua, estamos muito mais próximos do conceito de liberdade de escolha das leituras que do conceito de cobrança de leitura. E novamente recaímos sobre a questão da leitura literária, que, ao contrário da Literatura, se mostra pragmática e visa fins diferentes das próprias expectativas do educando ou do educador. Segundo Paulo Franchetti, em artigo *Ensinar Literatura Para Quê?*, julgamos pertinente a seguinte reflexão:

A mais rica fruição da literatura pressupõe ainda um exercício amplo de cultura, naquilo que ela tem de relação como o passado, de continuidade, de ponte a transcender os limites do tempo e as formas da sensibilidade do presente (FRANCHETTI, 2009, p. 5).

Ora, se a Literatura transcende as reflexões que reiteram noções de passado, se estabelece uma relação de continuidade com o presente vivido, se é a porta de entrada de reflexões que ultrapassam a noção historiográfica largamente posta nas disciplinas escolares, o seu estudo passa ao largo de uma concepção pragmática. Porém, essa prática “libertária do ensino” de Literatura dialoga diretamente com a

formação do educador e as expectativas do educando, que talvez sejam os reais problemas, a se destacar nos diversos manuais escritos para a prática do ensino de Literatura.

No documento então analisado, cita-se enquanto justificativa do ensino de Literatura na escola que esta seria talvez a fonte da liberdade do indivíduo em contato com ela, o que para muitos ocorre apenas no contexto escolar. Podemos, assim, aferir que,

Viver para o trabalho sem que esse signifique fonte de qualquer prazer; querer que a escola prepare apenas para enfrentar o sofrimento do cotidiano, principalmente para os não privilegiados, é, por um lado, resultado de uma poderosa e perversa máquina que parece determinar os caminhos a serem percorridos, e por outro, o determinante desses caminhos (BRASIL, 2006, p. 51).

Há, nesta passagem, uma explícita autocrítica, já que sabemos do caráter da LDB 5692/71 e dos antigos documentos que promulgavam a “educação profissionalizante”. Porém, a análise a ser feita principalmente pelos próprios educadores sobre esta proposição diz respeito, na verdade, ao que visa a Literatura no Ensino Médio. Expõe-se no texto que a justificativa para a permanência da disciplina no currículo escolar está na oposição entre prazer estético e trabalho. Porém, a Literatura canônica exposta nos currículos escolares em si faz esta oposição, já que delega aos “não privilegiados” um acordo tácito e silencioso de aceitação da Literatura exposta tanto em livros como pelos educadores. Mas o questionamento acerca da função e do próprio conceito da Literatura ainda está longe de ser instigado em sala de aula, e a Literatura ainda fica arraigada aos conceitos de aceitação que os críticos e teóricos promulgaram.

A Literatura, durante muito tempo, “era tão valorizada que chegou a ser tomada como sinal distintivo de cultura” (BRASIL, 2006, p. 51). Mas apresentada de uma forma distinta e distante como ainda percebemos, ela permanece com este sinal distintivo. Aos acadêmicos, cabe a promulgação do que vem a ser Literatura, e aos educandos em sala de aula, cabe aceitar tais promulgações. E assim, a lógica da “vida para o trabalho” continua, mesmo que de forma implícita, sendo levada através dos manuais didáticos e de orientação. A perversa máquina que é o determinante destas colocações perdura em espaços diversos, que vão desde a academia até as salas de aula, relegando aos educandos a condição de passivos receptores das teorias

distantes, perdendo de vista a questão humanizadora que, ainda se espera, seja universal.

Mostrando-se também por vezes contrário a tal perspectiva, a do autoquestionamento, as Orientações assumem a mudanças dos tempos, a chegada da Era dos Extremos que invade o cotidiano escolar:

Num piscar de olhos, porém, as mudanças impuseram-se: o rápido desenvolvimento das técnicas, a determinação do mercado, da mídia e o centramento no indivíduo (em detrimento do coletivo) provocaram a derrubada de valores, um a um, enquanto outros foram erigidos para logo tombarem por terra. Hoje assistimos à exacerbação de todos esses axiomas (o mercado, a eficiência técnica e foco no indivíduo), sobre os quais a modernidade se sustentava [...] (BRASIL, 2006, p. 52).

Interessante pensarmos nesta dissertação o contexto da era dos extremos voltado ao ambiente escolar, os indivíduos que nela estão integrados e, por intenção do nosso foco, a Literatura dentro deste panorama. Ao mesmo tempo em que as mudanças da contemporaneidade impuseram-se, nos levando ao questionamento de antigas formas de pensar e ver as instituições modernas, também chegam ao nosso contexto de uma forma quase imperceptível, e quando demo-nos conta estávamos vivendo novas possibilidades de acesso que não se dão somente em aspectos negativos. O ser humano responde a tais mudanças de forma adaptável, se aloca neste novo contexto confortavelmente, talvez pelo motivo básico de ser, através de sua adaptação, um dos agentes primordiais destas mudanças. Quando se diz que antigos valores vêm sendo trocados por outros, isso nada mais é do que um processo natural de mudanças e novos acontecimentos que abarcam o pensamento humano e também se moldam por ele. A escola é o ambiente mais solícito a tais mudanças, a pensar pela “brutalidade” juvenil que dela se preenche, a pensar como ela pode ser também a provedora do pensamento desta mudança ou de seu próprio questionamento. Os novos tempos, os novos axiomas, as novas “verdades” devem caminhar junto ao caminho da própria escola, e vice-versa.

Sobre o “letramento literário”, as Orientações aplicam um conceito explícito que relaciona a possibilidade da leitura da Literatura diretamente aos gêneros literários mais difundidos nas escolas, propondo: “[...] Podemos pensar o letramento literário como estado ou condição de quem não é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o (Ibidem, p. 55).

Destacar o letramento literário do letramento provindo somente da alfabetização, como parece ser o destaque feito a partir do texto das Orientações, e salientando a capacidade de ler poesia ou drama, ainda nos permite o questionamento subliminar: de que “poesia” se fala? Qual o “drama” é levado em consideração nesta colocação? Se entendermos o conceito de poesia como posto na *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, do professor Domingos Paschoal Cegalla, teremos a seguinte definição: "Poesia é a linguagem subjetiva, carregada de emoção e sentimento, com ritmo melódico constante, bela e indefinível como o mundo interior do poeta visa a um efeito estético (CEGALLA, 2008, p. 640).

Logo, a visão da própria gramática normativa, porém revista em relação aos atuais estudos da gramática do uso, destaca que a poesia é tão somente subjetiva e expressa as intenções do poeta, visando um efeito estético que pode ser acessado através da fruição. Se, especificamente a poesia, mostra em determinados contextos uma incapacidade de ser “lida”, como dito nas Orientações, devemos nos atentar para qual conceito de poesia o texto nos apresenta. Por mais que tenhamos feito uma diferenciação aqui entre poesia e drama, entenderemos na verdade ambos como Literatura. E, se, expondo novamente, o texto ressalta que há momentos da “incapacidade” do letramento literário, tomando a poesia ou o drama como exemplo desses momentos, estamos entrando em desacordo com as atuais manifestações literárias que fazem parte do contexto dos educandos em geral, ou dos próprios educadores. A intenção de mensurar essa incapacidade só pode ser vista partindo do pressuposto que, se há a incapacidade, ela está ligada ao tipo de “literatura” que estamos nos referindo. A Literatura apresentada em sala de aula por vezes sofre a “incapacidade” do leitor educando; mas se pensarmos que a Literatura parte da experiência humana, não há indivíduo que tenha a incapacidade de compreendê-la, já que ela parte desta experiência. Daí denotamos que, a Literatura mostrada em sala de aula, por vezes não seja a que está mais próxima deste indivíduo, havendo um desencontro entre as expectativas deste do que espera da aula de Literatura.

Em relação à presença da leitura literária, as Orientações apresentam uma visão que se mostra bem realista em relação ao que já foi constatado em nossas análises.

[...] A leitura literária tem se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar [...] seja porque diluída em meio aos vários tipos de discursos ou textos, seja porque tem sido substituída por resumos, compilações e etc.

Por isso, faz-se necessário e urgente letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da Literatura, tendo dela a experiência literária (Ibidem, p. 55).

Realmente, a fruição literária só será possível se apresentada através de seu objeto material, o texto literário em si. Porém, o contexto de urgência que vivenciamos urge denominações e explicações rápidas, notas e cobranças, processos seletivos diversos se dão ao mesmo tempo exigindo do educador um esforço que se sobrepõe à necessidade da fruição que o texto exige para ser bem “degustado”. E aqui estamos nos atentando à necessidade da apresentação do cânone em sala de aula. Se o texto literário apresentado parte da experiência literária do leitor educando, que está muito mais em contato com as atuais Literaturas Pós-Autônomas, este “trabalho” poderia exigir menos esforço.

E neste momento cabe a reflexão sobre o livro didático, que mesmo sendo suporte necessário à prática educadora, muitas vezes substitui a experiência estética através dos pequenos trechos de obras ou interpretações prévias que partem em muito da visão de seu autor. E partem também de explicações ou pareceres que advêm de um ponto de vista específico de estudo sobre a obra em questão. São processos de crítica literária diluídos através dos várias perspectivas de interpretação, tidos como verdades imutáveis, que se solidificam nos livros didáticos para serem repassados aos alunos eternamente, num contínuo que não é questionado pelo educador ou menos pelo educando. As Orientações chama a atenção para a importância da apreciação do texto literário em si:

Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum da linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética. A experiência construída a partir dessa troca de significados possibilita, pois, a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão, enfim, um tipo de conhecimento diferente do científico, já que objetivamente não pode ser medido. O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição. Desse modo, explica-se a razão do prazer estético mesmo diante de um texto que nos cause profunda tristeza ou horror [...] (Ibidem, p. 55).

Como posto no texto das Orientações, a experiência estética não é algo a ser construído ou adquirido; ela é “obtida”, “alcançada” unicamente através do contato efetivo com o texto literário, e, como explicitado por Marisa Lajolo, através da peça

chave deste processo, o leitor (1994, p. 31). Logo, se a experiência tem como fatores determinantes o texto literário e o leitor, o indivíduo deste processo é autônomo quanto à sua escolha da pergunta que trafega estas discussões: o que a Literatura a ser lida na escola? O reconhecimento do uso incomum da linguagem, a elaboração peculiar do texto literário, todos estes elementos que compõem a linguagem literária são perceptíveis através de um processo que lida com a própria questão da humanização. Enquanto seres humanos convivendo em comunidades sociais, seríamos “literários” em nossa essência. Logo, o reconhecimento destas peculiaridades da Literatura não se dá somente através do contato efetivo com a Literatura canônica, apresentada e diluída nos livros didáticos. A experiência, como dito no texto, é obtida através do encontro, da troca de reflexões, e a figura do educador aí se apresenta no sentido da mediação, porém esta mediação não é entre as partes que atualmente compõem o ambiente escolar, livro didático e educando. As partes devem estar de encontro com a perspectiva de realidade do educando, que encontra “Literatura” atualmente nas mais variadas formas que fogem ao modelo canônico apresentado no livro didático.

Se chegamos ao ponto que toca a questão da Literatura canônica e a forma como nos é apresentada, tanto aos educandos do Ensino Médio quanto aos acadêmicos das universidades, citemos Antonio Candido e sua percepção acerca da presença da Literatura popular, por assim dizer,

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a Literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considera-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e a ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas (CANDIDO, 1995, p. 256-257).

Mesmo utilizando das palavras de Antonio Candido para sustentar nossos conceitos acerca da Literatura no início destas reflexões, no que diz respeito ao lugar da Literatura popular e os indivíduos que dela se apropriam, devemos nos atentar para uma não segregação que provém da própria perspectiva de superioridade do cânone. Para Candido, o “homem do povo” está privado da fruição literária canônica por essa ser reduzida aos templos acadêmicos, ou por dela provir um significado hermético de difícil acesso. Mas estas perspectivas são um tanto quanto equivocadas

se pensarmos que, a partir da própria perspectiva do juízo de valor, postulada por Eagleton, estamos segregando os “tipos” de Literatura, e relegando ao saber popular uma posição abaixo à da Literatura canônica, tida como símbolo e padrão das boas expressões Literárias.

Para o homem do povo resulta o contato direto à sabedoria popular, o folclore, que, com devido estudo, não podem ser privados de seu devido valor nos estudos literários da escola. Além de ser criação direta das pessoas das quais realmente provem os conhecimentos cotidianos, travam a possível aproximação do educando à literariedade que se espera dos textos diferenciados. Se analisarmos tais proposições a partir de uma análise mais ampla, delimitamos o conceito de Literatura somente aos grandes escritores que, ao contato com as letras e a linguagem academicamente, souberam trabalhar-las de forma a atingir o patamar da Literatura em si, afirmando assim que, de outra forma, não há Literatura. Mas ora, a Literatura é característica que destaca-se a partir do processo de humanização. Estaria Candido afirmando assim que, o homem do povo, a massa popular, não sabe fazer Literatura, e somente expressões culturais?

Outro conceito a se questionar no atual momento é o valor da denominada por Candido “Literatura de massa”. Já vimos em Bosi que esta ocupa atualmente um lugar de destaque entre as expressões literárias contemporâneas, e, mesmo que tal princípio vá contra os preceitos dos grandes críticos, renegar o seu valor diante das atuais leituras do educandos seria ignorar um contexto que é latente e urgente. Aceitar as leituras que provém do mercado literário latente atual é ignorar as inovações que as novas tecnologias, tanto de impressão quanto de divulgação dos novos escritos nos proporcionam, ou proporcionam diretamente aos nossos jovens educandos.

As Orientações chamam a atenção quanto à presença das outras manifestações culturais presentes no cotidiano do educando, mas que não são alocadas entre manifestações literárias,

Qual seria então o lugar do rap, da literatura de cordel, das letras de músicas e de tantos outros tipos de produção, em prosa e verso, no ensino de literatura? sem dúvida, muitos deles têm importância das mais acentuadas, seja por transgredir, por denunciar, enfim, por serem significativos dentro de determinado contexto, mas isso ainda é insuficiente se eles não tiverem suporte em si mesmos, ou seja, se não revelarem qualidade estética. Gramsci [...] já estabelecera uma diferença entre valor cultural e valor estético. Muitas obras de grande valor cultural

têm escasso valor estético, até mesmo porque não se propuseram a isso [...] (Ibidem, p. 56-57).

As questões acima explicitadas realmente nos propõe a discussão do lugar estabelecido a estas manifestações. Tomemos o exemplo do *rap*: qual seria o lugar desta manifestação, que segundo as Orientação se diz cultural, nas aulas de Literatura, ou uma melhor questão: qual seria o lugar desta manifestação nos posicionamentos da Literatura; as letras de *rap* podem ser vistas como Literatura ou não?

Neste momento, percebemos um afastamento da realidade literária contemporânea proposta pelas Orientações Curriculares do que já atestamos neste trabalho como característica do contexto atual, as Literaturas Pós-Autônomas. O *rap*, tomado aqui através da perspectiva da letra de música, pode em muito ser trabalhado em sala de aula como poesia, já que se encaixa na proposta mostrada acima da Novíssima Gramática de Cegalla como linguagem subjetiva exposta através do ritmo melódico visando um efeito estético. O *rap* então pode ser visto como expressão de uma realidade através da forma literária, testemunho do real e da urgência que o contexto proporciona ao autor o desejo de expressão. E partindo também da aproximação de autor e leitor, sendo que este último se reconhece, organiza o caos vivido e experimenta a fruição, proporcionada em muito pelo ritmo melódico característico deste gênero, não conseguimos enxergar através das nossas percepções o afastamento desta linguagem às manifestações literárias, ou seja, ou seu lugar enquanto Literatura em sala de aula.

Interessantes refletirmos, ainda sobre o afastamento e a divisão entre as manifestações que as Orientações propõem; tais colocações são reforçadas nas áreas acadêmicas, que ainda prezam pela divulgação do cânone e pela manutenção de um status literário que não dialoga em partes com a realidade contemporânea das manifestações artísticas. Paralela a esta situação, vemos ultimamente vários artigos e colocações dos próprios acadêmicos que buscam averiguar manifestações contemporâneas, como já visto em Barbosa, em artigo citado neste trabalho, até como forma de afirmação da presença de tais manifestações. Novamente, nos vemos através da perspectiva dos desencontros. Vários são os artigos e estudos acadêmicos que já consideram as letras de *rap* como manifestações dignas de estudos aprofundados, já que nos trazem o testemunho do lugar vivido, do cotidiano dos

indivíduos que participam da construção cultural e social do país. Em artigo de Marília Gessa, intitulado *Por uma poética do rap*, percebemos a preocupação em qualificar o *rap* como gênero poético contemporâneo, aliando tais manifestações a colocações no campo da Linguística e da Literatura.

Neste interessante artigo, Gessa propõe um novo olhar sobre a linguagem poética do *rap*, demonstrando como seus autores são sujeitos provindos de uma realidade que transborda a partir das letras, que por dedução se aliam ao testemunho do real proposta na perspectiva das Literaturas Pós-Autônomas. Gessa inicia suas reflexões nos mostrando que

Os *rappers* são homens e mulheres que não só veem no deserto da metrópole a decadência do homem, mas vivenciam seus efeitos: eles representam uma geração inteira (ou mais de uma) que vive isolada num determinado espaço geográfico com restrições de liberdade, de informação, de perspectivas profissionais e de um futuro como cidadãos. Mas também pressentem nisso uma beleza misteriosa, transformando em poesia as experiências, convicções e modos de existir no mundo daqueles que se sentem, de muitas formas, excluídos e marginalizados da sociedade em que vivem (GESSA, 2007, p. 2).

Os autores de *rap* participam da construção literária atual do país com uma presença incontestável, e ressaltamos aqui que tal gênero foi escolhido entre os vários exemplos mostrados nas próprias Orientações do que seriam as manifestações culturais, não literárias. Poderíamos nos ater à literatura de cordel, às quadras populares ou aos diários de favelados, citando aqui o reconhecido livro de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de despejo*⁸. Mas a intenção de uma atenção específica ao *rap* se dá no sentido deste ser uma profusa manifestação contemporânea, presente em vários espaços e que, provindo da cultura norte americana⁹, passou pelo processo antropofágico característico da cultura brasileira para aqui então se instalar, sendo o gênero que adaptou ao contexto suburbano e das favelas por várias capitais do país.

Neste sentido, tais representações literárias que correspondem ao contexto de leitura contemporânea da maioria dos jovens que frequentam o Ensino Médio traz em sua construção a questão do hipermimetismo, exposto por Bosi, e se conjugam à real perspectiva do sujeito educando do que seria manifestação artística. Assim,

⁸ *Quarto de Despejo: o diário de uma favelada*. 10 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1983.

⁹ *O negro drama do rap: entre a lei do cão e a lei da selva*. Artigo de Bruno Zeni (2004). Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100020. Acesso em: 20 mar. 2015.

entendemos que a escola funciona muito bem como facilitadora do conhecimento do cânone, para não haver o afastamento, percebido por Candido, do homem do povo à cultura letrada. Porém a valorização do acervo cultural que o próprio educando traz, que vem recheado da realidade de seu contexto, que se promove através de uma percepção da realidade vivida e caótica organizada em versos, que conjuga em poesia o drama do cotidiano sem expectativas, se daria como ótimas temáticas para enriquecimento das aulas de Literatura além das discussões políticas e de contestação que acontecem de forma interdisciplinar. Relegar estas discussões de seu espaço em sala de aula pode não trazer visíveis consequências, mas reforça o afastamento que há entre a Literatura canônica e o que se acredita, “manifestações culturais”, promovendo o eterno desencontro de expectativas, já que o educando (e por vezes, o próprio educador) não percebe a finalidade dos estudos que não lhe representam.

Segunda na mesma linha de pensamento, da recepção e da representação que o leitor espera encontrar no texto lido, as Orientações trazem a questão da recepção, que se conjuga às nossas propostas acima colocadas:

Dada a dificuldade [de alguns textos canônicos], mas também a necessidade de utilizarmos o termo [fruição estética] basta-nos afirmar que a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do leitor na construção de significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será (BRASIL, 2006, p. 59-60).

A participação do leitor na construção de significados é a linha norteadora da Estética da Recepção, e, guiando nossos escritos, processo imprescindível para aquisição da relação entre leitor e texto. Porém, esperar que o espaço em sala de aula promova esta apropriação por parte do leitor é algo que não pode ser concebido sem o conhecimento prévio estabelecido entre ambos. Este conhecimento prévio acontece em via dupla: tanto o texto apresenta algo que “signifique” ao seu leitor, quanto o leitor se apropria das margens do texto, de seus limiares, do que pode ser apresentado por este. Porém, seríamos ingênuos se afirmássemos que esta apropriação pode ser promovida simplesmente pelo olhar conduzido do educador, ou mesmo por uma leitura rápida feita em sala de aula.

Para se promover esta construção de significados, há os modos mais simples e que são significativos, como partir das escolhas do educando. O texto apropriado

vem de uma experiência de leitura prévia, que são textos dos quais o educando já tem contato, já está familiarizado, já percebe suas margens, entrelinhas, ou mesmo já tem o entendimento de qual espaço este texto foi construído, de onde este autor está falando. Esperar a fruição estética a partir da apresentação de um texto aleatório, que mesmo condizente às práticas de ensino prévias não apresenta conteúdo significativo para o educando, pode ser tarefa frustrante ao educador.

Ainda sobre a citação acima, diz-se que “quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será”. Sem dúvida, não devemos contestar o fato de como a Literatura promove níveis de criticidade significativa em seus leitores, porém a questão que a análise das Orientações Curriculares nos propõe é: qual é esse letramento literário que as orientações se referem? Tomando as citações anteriores, seriam as escritas com a “intenção literária”, como os escritos de Machado de Assis ou Mário de Andrade, autores citados no decorrer do texto? Por dedução, entendemos que sim. Aqui se faz a distinção clara de que, o indivíduo letrado literariamente é o indivíduo que foge às manifestações populares, não é o homem do povo ao qual restam as quadras e cantigas populares. A literariedade promulgada pelo texto das Orientações é a que se julga digna de um discernimento frente às outras manifestações, que, novamente segundo o próprio texto, devem ser diferenciadas, pois não revelam a possível “qualidade estética”.

O objetivo concreto do ensino de Literatura no Ensino Médio se dá, então, na tentativa da aproximação do educando a “cultura letrada”, entendida então que de menos acesso a este indivíduo. Logo, podemos pensar que tal objetivo sobrepõe a principal função da Literatura, que deveria ser abarcada por este ensino em sala de aula: a valorização da humanização, entendida a partir dos conceitos de Literatura que utilizamos. E tal humanização também se dá a partir de novas perspectivas, como o próprio questionamento da presença massiva do cânone, por vezes distante, em sala de aula. Porém as Orientações são bem claras nesta proposição:

Ao se tratar das orientações curriculares para o ensino de literatura, consideram-se, portanto, em primeiro plano, as criações poéticas, dramáticas e ficcionais da cultura letrada. Tal primazia visa garantir a democratização de uma esfera de produção cultural pouco ou menos acessível aos leitores, sobretudo na escola pública, fora do ambiente escolar. Responsabilidade da escola que, nos últimos trinta anos, tem sido apontada com alguma relevância nos estudos sobre ensino da Literatura na educação básica (BRASIL, 2006, p. 60).

Não há o que questionar nestas colocações, que deixam explícito o real sentido do ensino de Literatura no Ensino Médio. Ao homem iletrado, o conhecimento popular não lhe cabe somente, e os estudos literários oferecem a “dádiva” do contato aos cânones socialmente construídos. O questionamento dos juízos de valores, a aquisição de novos olhares frente ao texto literário canônico, a busca e pesquisa por autores que não estão no rol dos consagrados não são os objetivos que podem ser apontados nos horizontes literários dos muros da escola. A escola mantém o padrão da perspectiva canônica, cabendo momentos específicos de trabalhos ou projetos que deem contas dos questionamentos suscitados pelas leituras prévias dos alunos, que podem abarcar ou não as modalidades de manifestações culturais que já citamos anteriormente.

Se o contexto atual do ensino de Literatura se encontra em crise, como já atestado por vários escritos de diversos autores e pesquisadores, pensemos que, talvez a forma como ela tem sido lecionada pode ser um dos motivos, o que já foi nomeado em nossos questionamentos como o desencontro de expectativas dos sujeitos presentes em sala de aula. Se pensássemos que as expectativas de ambos os sujeitos, educador e educando, fossem “encontradas”, ou pelo menos atendidas, teríamos um passo ao caminho do algo que justifique de forma plena o ensino da Literatura.

Refletindo como uma das “saídas” para tais questões, retomamos o texto das Orientações, onde pensaríamos na autonomia do educando nas escolhas de suas leituras. As Orientações atestam que

Observando as escolhas dos jovens fora do ambiente escolar, podemos constatar uma desordem própria da construção do repertório de leitura dos adolescentes. Estudos recentes apontam as práticas de leitura dos jovens fundadas numa recusa aos cânones da literatura, tornando-se experiências livres de sistemas de valores ou de controles externos. Essas leituras, por se darem de forma desordenada e quase aleatória [...], podem ser chamadas de “escolhas anárquicas” (BRASIL, 2006, p. 61).

Ao apontar as escolhas dos educandos como “anárquicas”, advindas da desordem da construção do repertório de leitura, eximimos do processo de aquisição literária a autonomia da escolha. Acreditando que os jovens leitores educandos são atraídos às leituras de “pouco valor”, ou mesmo influenciados por um processo mercadológico de incentivo aos grandes *best-sellers*, as leituras não compreendem o valor literário que se espera do sujeito formado em bom letramento literário. As

palavras que estão expostas nesta citação (*desordem, valores e controles*) apontam para uma relação de controle que a escola deve exercer sobre as leituras, leituras estas legitimadas e autorizadas, passadas pelos crivos de escolha que a escola e as diretrizes devem indicar. Logo, ao educando que chega ao Ensino Médio, mesmo com um grande repertório de leitura que lhe satisfaz, passará a perceber que estas, se baseadas nas escolhas de um universo midiático que lhe rodeia, serão inúteis aos objetivos da escola. Ainda nas Orientações vemos que

A ausência de referências sobre o campo da literatura e a pouca experiência de leitura – não só de textos literários como de textos que falem da Literatura – fazem com que os leitores se deixem orientar, sobretudo, por seus desejos imediatos, que surgem com a velocidade de um olhar sobre o título sugestivo ou sobre uma capa atraente. Encontram-se na base desses desejos outros produtos da vida social e cultural, num confluência de discursos que se misturam. Sendo assim, a produção, a recepção e a circulação da Literatura pois quaisquer que sejam os públicos-leitores, crianças, jovens ou adultos, não mais podem ser estudadas como fenômenos isolados das outras produções culturais, pois, caso contrário, corre-se um risco de apresentar uma visão distorcida das condições que possibilitam a apropriação desses bens (Ibidem, p. 61).

Os aspectos apresentados acima, como o título sugestivo ou uma capa atraente, que segundo o texto das Orientações “logram” o leitor, seduzem a uma leitura que não é considerada de valor dentro do campo literário dos valores da escola pode ser questionada no sentido de estar retrógrada em relação às atuais manifestações literárias da contemporaneidade. O texto faz referência precisa aos grandes *best-sellers*, leituras comuns entre jovens, ou mesmo outros gêneros, como as revistas em quadrinhos ou blogs literários, introduzindo aqui a mídia digital e sua presença massiva na vida leitora dos jovens. Porém eximir a presença e não aceita-la, não perceber o complexo contexto em que o jovem leitor está inserido e suas sugestões de leitura que culminam com tal momento é permanecer na esfera dos cânones e não apreender o que o novo e urgente mundo cobra enquanto leitura atual. Alfredo Bosi nos chama atenção para a presença de tais leituras já como caracterizadoras do nosso contexto literário atual, em artigo já citado aqui anteriormente, *A literatura na era dos extremos*:

Olhemos de perto a faixa que corresponde a um dos extremos. Essa literatura, seja nas formas brutalistas de crônica policial, seja quando recorre a um imaginário estereotipado, neo-hollywoodiano, seja provida de elementos picantes ou aterrorizantes, é a literatura-para-massas, é o best-seller, mas não só: os seus procedimentos acabaram entrando, involuntária e depois voluntariamente, no tecido da ficção

contemporânea. O que estava confinado ao thriller e á pornografia rompeu as barreiras do best-seller comercial e entrou fundo nos hábitos estilísticos do contista e do romancista presumidamente culto, ou, pelo menos, portador de um discurso universitário (BOSI, 1998, p. 110).

Característica da Era dos Extremos que estamos inseridos, o discurso literário se apropria do discurso midiático e cabe a esta responder as expectativas do leitor, e como já discutido no capítulo anterior, do próprio autor que já não se diferencia mais nesta massa latente. Ignorar tal presença é manter a escola no patamar ainda afastado e injustificável, que permeia a mentalidade do educandos, e por vezes, dos educadores também. A escola deve trabalhar na valorização de tais aspectos tão insurgentes, que transbordam na sala de aula das leituras prévias dos educandos, que percorrem todo este discurso profuso de ideias e novas aquisições literárias, que dialogam com o contexto de extremos e questionamentos que nos envolvem.

No texto das Orientações fala-se também da ampla profusão de vários discursos, que se misturam e não se encaixam na ordem do discurso literário¹⁰, o que aos estudiosos e pensadores destas Orientações cai na referência da “inverdade”. Os atuais estudos já professam que a Literatura atualmente se compõe de uma confluência de discursos diversos, o que enriquecem suas atuais manifestações e que vem a ser analisado por vários estudiosos. Em ensaio do professor Octavio Ianni, intitulado *Nação e Narração*, já há a constatação de tal aspecto como pertinente à Literatura Brasileira desde o marco histórico, cultural e literário do Modernismo, na primeira metade do século XX.

Esta é uma questão essencial: a literatura tem sido uma espécie de sismógrafo das configurações socioculturais, em suas vivências, formas de sociabilidade, subjetividades e ilusões. Pode-se falar em localismo e cosmopolitanismo, regionalismo e nacionalismo, exotismo e ecletismo, romantismo e modernismo. Em todos os casos, os escritos ressoam algo ou muito do que têm sido as conformidades ou tensões, as inquietudes e fabulações de uns e outros, tanto indivíduos como coletividades. É como se a literatura fosse uma forma privilegiada de autoconhecimento, ao mesmo tempo que de deslumbramento (IANNI, 1998, p.79).

Logo, percebemos que cabe ao discurso literário atual essa confluência de ideais e novas perspectivas que a era moderna nos indicou, partindo do processo antropofágico que, em si, já se explica como diverso e difuso e movido pela “mistura

¹⁰ Michel Foucault. *A ordem do discurso*. Disponível em: <https://projetophronesis.files.wordpress.com/2009/08/foucault-michel-a-ordem-do-discurso-aula-inaugural-no-college-de-france.pdf>.

de discursos”. Os aspectos que constroem nossa atual perspectiva urgente, extrema, brutalista, difusa são matérias a serem expressas pela arte literária, partindo do pressuposto que esta, basicamente, se mostra como representação da realidade. Já ressaltamos neste trabalho também que, com vista em novas concepções literárias, esta representação ultrapassa o limite da realidade, e a prova do real ou testemunho da realidade é característica latente aos atuais escritos. Ora, a escola, inserida nesta realidade, não deve eximir tais representações e aspectos, principalmente ao que condiz às aulas de Literatura. Percebendo também esta disciplina como o momento de exposição das aquisições do sujeito transferidas à forma artística, a disciplina aí está para mostrar e afirmar os aspectos da contemporaneidade. Ianni retorna a estas reflexões com a colocação pertinente que diz que

[...] A literatura é até mesmo uma forma sofisticada de conhecimento, no sentido de compreensão e esclarecimento, ainda que difusa e inconsciente. Surpreende o momento, a situação, o impasse, a tensão e a realização ou frustração. Pode revelar o real e o virtual, antes que os contemporâneos se dêem conta do que vai pelo mundo; prefigurando ações ou sentimentos, subjetividades e entendimentos, probabilidades do ser e do devir (Ibidem, p. 81).

Logo, percebemos que as “escolhas anárquicas” se configuram como uma característica do repertório dos educandos enquanto leitores; porém, estas escolhas não se dão de forma tão anárquica que não se possa apreender delas um sentido, uma linha de análise. Se a própria Literatura na atualidade se compõe através de diversos discursos entrelaçados e tecidos através da linguagem literária, abandonar completamente as escolhas dos educandos sobrepondo a elas as escolhas “legitimadas” da escola e suas diretrizes curriculares pode não funcionar, afastando o educando da fruição estética que se espera promover em sala de aula.

Cabe aqui então ressaltar a figura do educador enquanto mediador destas leituras e das análises feitas a partir delas. Se o repertório de leitura literária normalmente vem imbuído da distribuição infinita de discursos, nesse momento o educador não sobrepõe suas leituras ou as indicadas pela escola, mas direciona o olhar do educando, fazendo-o ter uma criticidade maior sobre estas escolhas. A partir do olhar sobre o clássico, há de se fazer uma diferenciação entre as eras que os indivíduos são submetidos e as nuances que as caracterizam, para que assim o educando saiba diferenciar o “valor” dado a determinados autores ou escolas literárias em detrimento a outras.

A percepção de aspectos inerentes à prática literária como a verossimilhança, o próprio conceito aristotélico da mimese (que, através das Literaturas Pós-Autônomas pode ser sabiamente exemplificado), as diferenças de perspectivas a partir do olhar subjetivo do autor, podem ser trabalhados largamente no ambiente de sala de aula se bem conduzidos pelo educando enquanto mediador deste processo de aprendizagem. Mas, para tal atividade, o próprio educador deve estar ciente da atividade a ser dirigida, unindo os preceitos do que se percebe nas produções literárias atuais. Lidar com a diversidade de gostos literários nas turmas de Ensino Médio pode ser uma tarefa árdua, porém está atrelada aos conceitos citados anteriormente no que converge nossa atual perspectiva literária. Logo, as escolhas anárquicas se justificam enquanto característica do próprio sujeito inserido nesta profusão de discursos que a Era dos Extremos nos apresenta. Pensando que o educador também é sujeito inserido neste contexto, suas escolhas para as atividades literárias também devem transitar entre o cânone e o marginal, entre os consagrados clássicos e os pós-modernos brutalistas, entre a narrativa tradicional e os *flashes* de linguagem cinematográfica, entre a poesia palaciana trovadoresca e as letras de músicas da contemporaneidade que resgatam a temática do amor vassalo, entre a métrica do soneto e as letras de *rap*. Enfim, a mediação ultrapassa as orientações dos tratados escolares, e a prática em sala de aula justifica e se remonta, na configuração do Ensino Médio atual.

A escolha dos livros utilizados em sala de aula também é colocada em destaque nas Orientações, valorizando o próprio repertório literário do educador,

A lacuna no contato direto com a Literatura percebida no Ensino Médio leva a considerações sobre as escolhas, já que os três anos da escolaridade e a carga horária da disciplina demandam uma seleção que permita uma formação o mais significativa possível para os alunos. O livro didático [...] pode constituir elemento de apoio para que se proceda ao processo de escolha das obras que serão lidas, mas de forma alguma poderá ser o único. Os professores devem contar com outras estratégias orientadoras dos procedimentos, guiando-se, por exemplo, por sua própria formação como leitor de obras de referência das literaturas em língua portuguesa, selecionando aquelas cuja leitura deseja partilhar com os alunos. Assim, pode se recuperar, na sala de aula, aquela coerência [...] que se apresenta na construção literária, poética, ficcional ou dramática, em seus diversos gêneros, responsável pela ordenação do caos – passaria, então a atingir o caráter humanizador que antes os deslocamentos que a evitavam não permitiam atingir. Colocada a necessidade, fica-nos uma questão de natureza complexa, pois pressupõe ordenação e valores: que livro escolher? (BRASIL, 2006, p. 64-65).

Este trabalho de mediação e orientação que recai sobre o educador é mostrado nas Orientações, mesmo que estas retomem o termo “valor”, para especificar as obras que devem ser escolhidas ou não. Porém, acreditar na autonomia de escolha do educador que, talvez, fuja das diretrizes escolares, pode ser uma boa alternativa para a aproximação literária proposta entre os indivíduos em sala de aula. Mas, para além disso, acreditamos que apostar também na autonomia do educando, a partir da orientação devida e da comparação aos clássicos também se dá como uma ótima alternativa. Buscando o repertório literário do educando, ou permitindo no espaço de interação de sala de aula que seus gostos floresçam pode findar em um trabalho muito mais rico, posto que a recepção literária já foi feita, no momento anterior de escolha do leitor. O trabalho do despertar da fruição estética se torna muito mais amplo e dinâmico a partir do momento que autonomia de escolha, orientada, é dada ao agente da interação proposta.

A fuga das amarras do livro didático também deve ser ressaltada, porém os aspectos concernentes a este suporte de apoio serão discutidos no capítulo seguinte. Cabe então, de antemão, perceber que o livro didático funciona como um apoio às escolhas e práticas literárias, mas não sobrepõe o papel da interação direta com o texto literário em sala de aula.

Por fim, atentamos nosso olhar também para a questão da Literatura canônica e seu trabalho de divulgação em sala de aula justificado nela mesma. A legitimação e promulgação do cânone literário também é assunto passível de discussão nestes estudos, assim como pode ser assunto a ser questionado em sala de aula, junto aos educandos, em detrimento às atuais representações e em que sentido ambas se comunicam. O texto das Orientações nos revela que

No Brasil, como se sabe, o processo de legitimação do que se deve e do que não se deve ler tem se realizado principalmente por meio de livros didáticos, pela via fragmentada dos estilos de época, os quais historicamente vêm reproduzindo não só autores e textos característicos dos diferentes momentos da história da Literatura Brasileira e Portuguesa, como os modos de ler a seleção. Reproduzem-se, assim, formas de apropriação da Literatura que não pressupõem uma efetiva circulação e recepção de livros no ambiente escolar [...] prevalecendo um modelo artificial – tanto pelos aspectos de integridade textual quanto pela materialidade do suporte – de leitura do texto literário (BRASIL, 2006, p. 72-73).

Notamos no texto das Orientações que estas estão atentas a promulgação massiva do cânone literário sobrepondo-se às novas formas literárias muito mais “urgentes”. A atenção dada a tal aspecto eleva as Orientações a uma consonância a realidade latente, ao processo de crise que passa o ensino de Literatura no Ensino Médio, que se dá em muito por este procedimento adotado, por vezes, em alguns ambientes escolares. A recepção desta modalidade literária em ambiente escolar, moldada através de uma artificialidade que não dialoga com as escolhas dos alunos, atua como uma problemática que, como já mostrado neste trabalho anteriormente, pode ser uma das causas do contexto “em crise” do Ensino de Literatura. Ao contato direto com a linguagem literária canônica, o educando acaba por se questionar a real função da disciplina, por não conseguir manter diálogos possíveis entre ela e a sua realidade vivida. Também cabe ressaltar o sentido de escolha de certas leituras; estas podem se apresentar num fim pedagógico que diverge do fim da fruição da estética literária. Sobre tal aspecto, Danielle Amanda Raimundo Silva e Celdon Fritzen mostram, em artigo intitulado *Ensino de Literatura e Livro Didático: uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira*, a seguinte constatação:

A escola tende a privilegiar a leitura capaz de inspirar certas condutas, coisa que ocorre quando indica para leitura obras cujo enredo possa ser usado como exemplo de debates. Desse mundo, a escola relega ao exercício de leitura uma finalidade moral, fugindo à propriedade “não pragmática” da literatura; em outras palavras: ao converter o texto literário em instrumento pedagógico de outra disciplina ou saber, estar-se-ia subordinando a arte à pedagogia. (SILVA & FRITZEN, 2012, p. 272)

Tomar o texto literário para um fim moral ou pedagógico é uma prática constante em alguns ambientes escolares, mesmo que tal prática se dê de forma implícita. Como exemplo deste fato, podemos destacar o caso do livro de Dalton Trevisan, *Violetas e Pavões*, que foi censurado do processo seletivo do Colégio de Aplicação CAP-COLUNI, no ano de 2010, por ser considerado “obsceno” aos jovens educandos ingressantes do colégio, que atingem a faixa etária de 13 a 15 anos de idade. Neste caso, o livro não foi tomado através de um objetivo moralizante, mas, ao contrário, sua censura mostra que, implicitamente, se espera que o livro não venha a ferir os conceitos morais promovidos pela família tradicional. Logo, o livro a ser considerado passível de leitura para um processo seletivo não deve transgredir as tradições, e se vemos a Literatura em si como uma forma de transgressão, transgredir

os preceitos morais da sociedade através da linguagem também é algo que se espera, mas na prática não recebe apoio.

Importante perceber que, também em relação à presença e legitimação do cânone, e sua continuidade em relação à importância histórica que se atém, através da seleção de textos proposta em sala de aula ou através do livro didático, as Orientações apresentam um olhar atento:

Ainda relativamente à seleção de textos, é importante lembrar que o cânone não é em si negativo; significa que uma obra, em sua trajetória, de quando surgiu até o momento contemporâneo de leitura, foi reiteradamente legitimada como elemento expressivo de sua época. O cânone não é estático, ele incorpora ou exclui obras em decorrência de algumas variáveis, sendo talvez a mais importante aquela dos estudos críticos, em especial os estudos acadêmicos. Ele é importante para formar uma tradição segundo a visão de determinado momento histórico (em perspectiva) (BRASIL, 2006, p. 75).

Como já dito em nossas discussões, a presença do cânone se faz necessária, seja como exemplificação ou materialização literária de determinada época histórica, seja por conjuga em sua materialidade linguística os conceitos precisos para a discussão a que se propõe. Mas, para além desta presença imprescindível em sala de aula e nos estudos acadêmicos, pensamos que o cânone deve ser questionado também a partir de sua própria construção e sua aceitação enquanto tal. Levar questionamentos para a sala de aula que percorrem a construção e o pensamento canônico também se torna prática importante, para que os educandos consigam atingir o processo de criticidade que permeia os estudos acadêmicos, mas se afasta do real diálogo que se tem no ambiente da sala de aula. Mantendo um paralelo com suas leituras contemporâneas, os educandos podem perceber as mudanças linguísticas, sociais, e até ideológicas através do trabalho comparativo. Através da mediação do educador, perceber até onde o cânone mantém um posto primordial nos estudos literários, mas também criticar no sentido que caminham os estudos acadêmicos atuais, de críticas que percebem as duas faces das novas linhas de pensamento.

Os estudos acadêmicos podem em muito ajudar nesta prática, porém ainda há um relativo afastamento entre o ambiente da academia e o da sala de aula. E este quadro se dá, por vezes, pela fala acadêmica diluída a partir da construção do livro didático. As Orientações também mostram tal recorrência:

Contudo, se na universidade as diferentes pesquisas são veiculadas, movimentam e reorganizam o repertório de obras significativas, na escola o cânone em geral mantém-se, equivocadamente, estático, uma vez que em grande parte os conteúdos da disciplina são gerados pelo livro didático (os quais até agora se mantiveram fieis a essa concepção cristalizada de história literária) (Ibidem, p. 75).

Na universidade percebemos uma profusão de estudos literários que adentram nas perspectivas mais profundas que o texto literário pode abranger, mas estes estudos não se promovem na sala de aula. Em artigo já citado anteriormente, *Ensino de Literatura e Livro Didático: uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira*, Danielle Amanda Raimundo Silva e Celdon Fritzen fazem um resgate de teses e dissertações através de seus resumos para discutir as problemáticas que envolvem o atual Ensino de Literatura no Ensino Médio, como a relação do educador e o livro didático e o ensino pragmático que, paralelamente, envolve a atividade de fruição estética. A partir da análise dos resumos reunidos por ambos os autores, além da percepção de uma relação não saudável entre o educador e o livro didático, também foi atestado a grande quantidade de artigos acadêmicos que envolvem os estudos literários, mas que são trazidos para o ambiente da sala de aula, em detrimento ao uso do livro didático. Os autores também chegam à conclusão de que a maioria dos educadores não está “disposta”, não está solícita ao aprimoramento de metodologias. Porém, cabe refletirmos que grande parte destes educadores também é formada em universidades e academias, e o discurso se fecha às portas desta, não adentrando o ambiente da escola de Ensino Médio. Logo, retornamos a questão da presença massiva do livro didático que “facilita” a compreensão do aluno, e tais práticas recaem novamente à questão da formação do educador.

Percebemos então que as Orientações Curriculares, se lidas em seu cerne através de reflexões que se aliem às atuais perspectivas da literatura contemporânea, podem sim ser um instrumento de apoio, mesmo que prescritivo, para a prática educativa em Literatura. Mesmo que, em relação às manifestações literárias em detrimento às manifestações culturais, estas formulações ainda são calcadas na questão do juízo de valor, o educador que toma tais orientações como suporte para seu trabalho em sala de aula deve ser atento e crítico e, principalmente, perceber o espaço específico de onde partem suas colocações, quais os educandos com os quais tem contato, qual nível de letramento literário eles possuem, enfim, o contexto no qual está inserido. Em nossos questionamentos foram ressaltadas algumas passagens

do texto que apresentam, a partir das análises feitas, formas diversas de adentrar no processo de formação literária do educando, mas que se dão através de um modelo que transita um ambiente ideal, e não o real, que são as salas de aula de Ensino Médio, também passíveis a várias críticas que envolvem políticas públicas.

CAPÍTULO III

POSSÍVEIS LEITURAS DO LIVRO PARA AMPLIAÇÃO DO DIREITO À LITERATURA

3.1 *Português: Contexto, Interlocução e Sentido* (2013), da autora Maria Luiza M. Abaurre: uma análise metodológica.

Partindo da metodologia da análise proposta para este trabalho, analisaremos um dos livros didáticos disponibilizados pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, às escolas públicas brasileiras. O programa em questão é um dos mais antigos, criado em 1929 com outra denominação, voltado à distribuição de obras literárias ou didáticas para os alunos da educação básica das redes públicas brasileiras. Suas últimas alterações são datadas de 2012, que apresentam a aquisição e distribuição integral de livros aos educandos do Ensino Médio de todo o país, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Também percebemos as inovações tecnológicas apresentadas atualmente pelo programa, através da disponibilização de materiais digitais a usuários da educação nacional¹¹.

Para nossas análises, o livro escolhido se intitula *Português: contexto, interlocução e sentido* (2ª edição/ 2013), das educadoras de Língua Portuguesa Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara. A primeira edição da obra didática é do ano de 2010, sendo editada novamente em 2013, e nesta edição que priorizamos nossas análises. Esta edição é dividida em três volumes, que correspondem às três séries do Ensino Médio. Utilizando deste material como *corpus* de análise, pretendemos, assim como feito nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, percorrer seu texto para percebermos se este serve como suporte de auxílio à prática educadora de Literatura, pensando nas novas perspectivas das manifestações literárias.

Para tanto, nos atentaremos a três aspectos específicos, que, a partir da análise das Orientações Curriculares Nacionais, se mostraram como problemáticas que concernem aos objetivos desta dissertação: o ensino da historiografia literária, a

¹¹ Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao>

questão da presença massiva do cânone no ensino de literatura, sobrepondo-se a outras manifestações, ditas culturais, e às atuais manifestações literárias contemporâneas, ditas Pós-Autônomas. Percorreremos o livro didático escolhido nos atentando a tais questões, e perceberemos como são apresentadas, para enfim sabermos se, juntamente às Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino de Literatura no Ensino Médio, podem servir como suporte à prática educadora em sala de aula.

O livro didático em questão é um livro auxiliar da prática educadora em sala de aula das disciplinas de Português e Literatura. Logo, podemos caracterizá-lo como um livro que auxilia a interação com a linguagem em todas suas formas. Já na apresentação, as autoras ressaltam o aspecto de trabalho com a linguagem:

A linguagem, considerada em seu aspecto artístico, estrutural ou prático, é parte integrante de nossas vidas, indispensável tanto para a aquisição de conhecimento em quaisquer áreas do saber, como para nossa participação nos mais diversos contextos sociais de interlocução. É por isso que dedicamos tanto tempo ao estudo de língua portuguesa em todas as suas dimensões. O desafio, porém, é fazer com que esse estudo deixe de ser [...] o mero cumprimento de uma obrigação escolar e passe a ser visto como tão significativo quanto a presença da linguagem [...] na vida. (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2013, p. 3)

Logo, o tratamento já dado pelas autoras na apresentação do livro nos mostra que este se propõe através de um meticuloso trabalho com as linguagens promovidas pela língua portuguesa, e se inclui neste estudo o ensino da Literatura, entendendo esta como uma das linguagens disponíveis em nosso cotidiano. Deste modo, já percebemos que não há diferenciação entre as linguagens; sendo esta de propriedade humana, todos os indivíduos interagem e se comunicam, de formas diversas, através dela.

A escolha deste livro didático especificamente se deu no sentido de percebemos que, dentre outros livros disponibilizados pelo MEC (Ministério da Educação) às escolas públicas, ele contempla várias vertentes literárias que percorrem o acervo cultural nacional. Rico em imagens, indicações de obras de outros gêneros que abrangem temáticas também desenvolvidas na literatura, vários exercícios de interpretação de poesias e indicações de projetos a serem desenvolvidos em sala de aula, o livro se mostra como uma boa escolha dentre as indicações que o MEC apresenta às escolas de ensino público brasileiras.

A edição deste livro também apresenta a seção intitulada Guia de Recursos. Tal Guia se apresenta como uma forma de interação mais próxima entre a proposta do livro didático e a prática de ensino no ambiente da sala de aula. A seção é dividida em subseções: *Fundamentação teórico-metodológica*, *O trabalho com competências e habilidades*, *Propostas Pedagógicas e reflexões sobre a prática docente* e *Respostas das atividades e referências*.

A primeira subseção, *Fundamentação teórico-metodológica*, é também dividida entre as três áreas que correspondem ao componente curricular que o livro se propõe: Literatura, Gramática e Produção de textos. Com vistas à especificidade de nossas discussões, nos atentaremos a uma pequena análise da parte direcionada à Literatura. Nesta parte, os autores expõem a perspectiva acerca da Literatura e sua presença em sala de aula através da seleção de textos teóricos que servem enquanto bibliografia a ser consultada pelo próprio educador. Neste sentido, frisamos que a proposta do livro didático se intercala a uma “formação continuada” do educador. O trabalho com a educação visa não só um enriquecimento teórico do educando, mas principalmente, um trabalho conjunto de formação teórico do educador, que caminha ao lado de sua prática em sala de aula. O educador deve estar atento às atuais mudanças dos caminhos literários e saber a importância de manter-se atualizado frente às novas teorias que surgem a partir dos estudos acadêmicos. Nesta subseção voltada à Literatura, vemos textos de críticos literários renomados, autores como Marcel Proust, Harold Bloom, Antonio Candido, Tzvetan Todorov e Alfredo Bosi. A diversidade de perspectivas sobre os atuais estudos literários é interessante; autores nacionais e estrangeiros caminham ao lado nesta fundamentação, que culminam numa diversificada perspectiva acerca dos estudos literários promovidas neste resgate bibliográfico que o livro propõe.

Também presente no Guia de Recursos é uma reunião de referências bibliográficas, com várias indicações de livros e textos para que o educador “monte sua estante”. Retomando a questão posta no parágrafo anterior, a formação do educador também se dá através do processo de busca deste pelo aprimoramento de seu potencial. O fato de o educador estar sempre atualizado e buscando novas formas de se informar, de renovar seus conhecimentos através das várias perspectivas mostradas torna o trabalho em sala de aula além de mais atual, mais plural. A formação do educador talvez seja uma das peças chaves no processo de aquisição da

aprendizagem para ambos os indivíduos presentes em sala de aula, para convergência no processo de encontro das expectativas.

Na subseção *O trabalho com as competências e habilidades*, percebemos um diálogo entre o livro didático e as diretrizes curriculares, sobre as quais já nos debruçamos nesta dissertação. Utiliza-se da Matriz de Referência e Objetos de Conhecimento da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que são tomadas da base formulada para o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), atual processo seletivo para ingresso na maioria das faculdades e universidades brasileiras. O texto desta subseção se atenta a contextualizar tais habilidades e competências e a pertinência destas em relação ao próprio Enem, enquanto exame que qualifica a efetividade do Ensino Básico,

A necessidade de contar com uma base de dados confiáveis que permitisse um diagnóstico mais consistente sobre o real estado da educação básica brasileira levou à criação de um sistema de avaliações do qual faziam parte a prova do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica, agora renomeado para Aneb - Avaliação Nacional do Ensino Básico) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (ABAURRE, 2013, p. 46).

Percebemos então que o atual exame que diagnostica o estado da educação básica brasileira acaba por transformar os moldes da educação básica brasileira, e o livro didático se vê baseado nestes novos exames. Se o livro toma uma subseção para deixar o educador que dele faz uso a par dos novos exames, também deixa explícito que sua vertente se dará em favor destas competências e habilidades, que abrangem os fins do Enem.

O texto contido nesta parte do Guia de Recursos, referente às competências e habilidades que se espera empreender a partir da utilização deste livro didático também tratam da questão dos desafios que o educador deve estar atento, em relação aos documentos oficiais e à adequação de seu ambiente específico e também das especificidades de seus educandos. O texto nos fala que

Embora todos os documentos oficiais estabeleçam as grandes metas a serem alcançadas com a Educação Básica, cabe à escola, e particularmente ao professor, decidir quais estratégias favorecerão o desenvolvimento de habilidades e competências em sala de aula. Esse é, na verdade, o maior desafio a ser enfrentado por aqueles que acreditam na importância da adoção de novos parâmetros no processo de construção do conhecimento. (Ibidem, p. 47)

Logo, voltamos na problemática que, ao longo das nossas pesquisas, percebemos se mostrar recorrente: a formação e valorização do indivíduo educador. No caso da citação acima, percebemos que o Guia de Recursos, que se configura como um auxiliar para o uso do livro didático, também se expressa através da perspectiva de formação autônoma do educador. Tanto para o processo de pesquisa e aprimoramento continuado quanto para a autonomia do trabalho e usufruto do livro didático, o educador é o agente promotor de tal interação. E esta interação que nos referimos se dá em amplo sentido: o ambiente da sala de aula, a escolha das leituras, o uso do livro didático, o trabalho com as habilidades e competências. Toda esta gama de possibilidades deve partir de um trabalho coeso e consciente do educador.

Por fim, o Guia de Recursos do livro em questão se fecha nas *Propostas pedagógicas e reflexões sobre a prática docente e Respostas das atividades e referências*. Nesta primeira subseção são ressaltadas as habilidades provenientes do trabalho com a Língua Portuguesa, que entre eles está o fato de ser uma das áreas mais propícias ao trabalho interdisciplinar. Enquanto guia para a atividade docente, o texto nos expõe que:

À luz dos eixos programáticos do Ensino Médio Inovador, o papel do professor de língua portuguesa assume uma importância singular: é impossível que o conhecimento científico tecnológico, a formação cultural e a aquisição de habilidades para a vida profissional sejam construídos sem a intermediação da linguagem. Dessa perspectiva, o profissional da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias pode ser o protagonista do esforço interdisciplinar demandado pelos objetivos que guiam o Ensino Médio: o trabalho satisfatório com gramática, literatura e produção de texto pressupõe o emprego de conceitos, noções, dados e informações que compõem o conteúdo de outras áreas de conhecimento. Citando alguns exemplos: a noção de contexto, indispensável na análise de textos literários, é fundamental para o trabalho na área de Ciências Humanas; dados e informações na área de Ciências da Natureza são frequentemente utilizados para embasar práticas na produção textual; e muitas das abstrações relevantes à área de Matemática (relações, recursividade, funções, distribuição, sistema) são também necessárias à análise gramatical (ABAURRE, 2013, p. 51).

O ensino de Linguagens abrange diversas áreas de conhecimento, como dito acima, mas cabe ao educador a função de “organizar o caos” que abrange a profusão de caminhos que o educando pode percorrer em suas indagações. Logo, ao educador, especificamente em Literatura, nosso foco de análise, cabe uma abrangência de conhecimentos múltiplos, e que podem ser adquiridos a partir das leituras próprias e, com o uso do livro didático, das pesquisas referentes às indicações de leitura. O livro

didático não é “didático” somente ao educando, mas ao percorrer o Guia de Recursos, funciona também como material de referências didáticas ao próprio educador. Funcionando de forma metalinguística, chama a atenção para o trabalho de formação continuada, apresentando as relações através da própria prática docente em Literatura, e apresenta uma bibliografia farta que abrange o aprofundamento e aprimoramento desta prática.

Ainda nesta subseção, destacamos aqui os eixos cognitivos apontados no âmbito do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). São eles: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problemas, construir argumentação e elaborar propostas. No texto apresentado no livro em questão, estes eixos são mostrados ressaltando o trabalho interdisciplinar, apontado como prática concernente ao ensino de Linguagens. E através de especificações abrangendo as três áreas do ensino da Língua Portuguesa apresentados no livro (Literatura, Gramática e Produção de Texto), o texto mostra como utilizar das próprias ferramentas do livro didático para o auxílio neste trabalho integrado. Percebemos então que, para o desenvolvimento de um trabalho realmente abrangente, as três áreas devem ser entendidas com um fim único de desenvolvimento dos eixos cognitivos. O diálogo proposto pelo livro se materializa nas páginas de conteúdos voltados aos educandos, e novamente, percebemos que a intenção proposta é do uso do livro enquanto ferramenta a ser utilizada em sala de aula.

Por fim, a seção de Guias de Recursos se finda nas resoluções de exercícios propostos ao longo de suas páginas de conteúdo propriamente dito, direcionados aos educandos. Esta seção, *Respostas das Atividades e Referências*, não apenas apresenta as respostas “corretas”, mas estimulam os debates e o direcionamento que o educador pode dar às reflexões propostas pelos exercícios. Tal seção também abrange mais indicações bibliográficas, concernentes aos capítulos, divididos em temáticas diferentes.

A partir desta análise, percebemos que o livro didático analisado e seu Guia de Recursos têm como finalidade o suporte de auxílio, não só à prática docente em sala de aula, mas também ao processo de formação do educador. Cabe ao educador o bom uso e a boa “relação” com este material, tendo como horizonte às várias demandas de seus educandos, que podem ser específicas a certa situação ou contexto.

3.2 Ensino de Literatura ou História da Literatura

A prática do Ensino de Literatura ser proferida a partir de uma historiografia literária data de 1858, nas escolas públicas brasileiras, porém uma disciplina específica com esta denominação foi introduzida em 1870. A partir desta data, a retórica e a poética foram interpostas ao ensino de História da Literatura, assim permanecendo por duas décadas, por fim sendo estas duas últimas eliminadas e substituídas por uma matéria única, denominada “História da Literatura Nacional”, segundo Willian Roberto Cereja, em seu livro já citado anteriormente neste trabalho, *Ensino de Literatura: Uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. A supressão destes conteúdos que envolvem os estudos de poética e retórica se deu ao passo que estes foram inseridos na disciplina de Gramática. A criação desta disciplina específica de Literatura também pode ser vista pela tentativa de, participando do projeto político de consolidação de uma identidade nacional, pensamento promovido nos meados do século XIX, se criar estudos isolados de valorização da criação artística e literária brasileira. Sobre este contexto que dialoga com as perspectivas históricas do momento citado, Cereja nos fala sobre o material didático utilizado,

Durante anos, a História da Literatura Brasileira, de Sílvio Romero, e o Curso de História da Literatura Portuguesa, de Teófilo Braga, foram os livros básicos de ensino de literatura no Colégio Pedro II. Pode parecer estranho aos profissionais da educação hoje que obras originárias da pesquisa acadêmica, não produzidas, portanto, para fins didáticos, fossem transpostas para o âmbito escolar, sem mediações, apesar de Sílvio Romero ter preparado uma versão escolar de sua História... Contudo, se atentarmos para o momento em que isso ocorreu, podemos supor que a razão da adoção não foi somente a destacada qualidade da obra ou a falta de material didático mais adequado aos fins didático-historicistas da disciplina. Vivia-se, naquele momento, o declínio do Império e o início da República. O fim da retórica e da poética dos programas literários refletia o triunfo do cientificismo positivista nos diferentes domínios do saber (CEREJA, 2005, p. 102).

Ao longo dos anos, a perspectiva historiográfica sobre o ensino de Literatura se consolidou. Cereja ressalta que, ao longo do século XIX a meados do século XX, assim como as demais disciplinas, a história da Literatura no Brasil sempre esteve “sujeita a diferentes influências, como as da reforma de ensino empreendidas pelo Estado e a dos materiais didáticos adotados”. O autor nos mostra que

Com períodos de valorização e expansão, ou de retração ou exclusão do programa escolar, a historiografia literária consolidou-se e legitimou-se

como conteúdo, como disciplina e como prática de ensino de literatura por excelência. Qualquer proposta de ensino que enseje quebrar esse paradigma encontrará, com certeza, muitas dificuldades e resistência por parte dos professores (Ibidem, p. 103).

Consolidado então como processo de ensino por excelência, a historiografia literária se apresenta como a forma “cômoda” para a transmissão da disciplina, retomando moldes estabelecidos no século XIX. Com este formato, a disciplina se mantém e assim se apresenta nos modernos livros didáticos, como exemplo o livro *Português: Contexto, Interlocução e Sentido*, nosso *corpus de análise*. Cabe nesta questão ressaltar que, esta tradição clássico-humanista persiste mesmo após a mudança dos tempos, e, pensando em nossa contemporaneidade, na Era dos Extremos. Logo, há de se criticar tal viés se pensarmos que este não corresponde mais ao sujeito inserido neste contexto urgente.

Porém, devemos ressaltar a questão da transposição dos artigos acadêmicos aos manuais didáticos de Literatura. O afastamento que há entre ambos os gêneros educativos se dá também através deste processo de transposição haja vista que os dois espaços de ensino têm horizontes diferentes. Se à academia cabe o desenvolvimento de estudos mais profundos, estes passam por um processo de diluição que, até atingir o ambiente escolar, vai ser “encaixado” na historiografia literária. Cereja nos retoma que,

Assim, o papel que a historiografia literária [...] cumpre no âmbito científico e acadêmico evidentemente é diferente do papel que ela desempenha na formação de jovens secundaristas, que estão se iniciando nos estudos literários. Mediada pela linguagem, a aula de história da literatura consiste na apropriação de um discurso que versa não apenas sobre a literatura, mas também sobre a própria história da literatura. Ou, ainda, mais especificamente, as aulas de literatura, em sua quase totalidade, podem ser consideradas atividades de linguagem cujo suporte é o gênero historiografia literária. Contudo, considerando-se o espaço social escolar e suas especificidades, não se pode dizer que esse gênero seja o mesmo com que trabalham os livros de historiografia literária (Ibidem, p. 139).

Logo, Cereja nos explica que os manuais didáticos apontam para um discurso didático-histórico, não especificamente historiográfico. Também ressalta a questão de que não há um horizonte científico para os estudos escolares, em nosso caso, o Ensino Médio. Logo, a historiografia literária realmente se sobrepõe ao Ensino da Literatura enquanto tal.

Tomemos agora o nosso objeto de análise, o livro didático em questão. Como já dito, *Português: Contexto, Interlocução e Sentido* (2013), da professora Maria Luiza M. Abaurre, passa por sua segunda edição, sendo a primeira do ano de 2010. Seguindo a linha dos manuais didáticos de Português e Literatura, o livro também apresenta a perspectiva da historiografia literária, sendo que seu primeiro volume, correspondente ao conteúdo programático da primeira série do Ensino Médio, traz o quadro de historiografia literária. Este quadro, conhecido entre os educadores em Literatura, organiza a perspectiva quanto aos estudos literários para o educando ingressante no Ensino Médio. Nele se subdividem as escolas literárias que partem desde a Idade Média, representada pelo Trovadorismo, apresentando suas características ideológicas, principais autores e obras representativas.

Porém, anterior a estes estudos que colocam como ponto de partida o sentido historiográfico dado à Literatura em sala de aula, o livro didático em questão propõe a divisão da Teoria Literária em cinco capítulos. O primeiro capítulo, que também traz uma apresentação da proposta didática do livro, conceitua a Literatura enquanto arte, fazendo um paralelo entre esta e outras manifestações artísticas. Há paralelos entre ficção e representatividade, comparações entre manifestações artísticas primitivas e contemporâneas, conceituando por fim a arte como:

Do século XX em diante, diferentes formas de conceber o significado e o modo de fazer artístico impuseram novas reflexões ao campo da arte. Desde então, ela deixa de ser apenas a representação do belo e passa a expressar também o movimento, a luz ou a interpretação geométrica das formas existentes. Pode também recriá-las. Em alguns casos, chega a enfrentar o desafio de representar o inconsciente humano. Por tudo isso, a arte pode ser entendida como a permanente **recriação de uma linguagem** (ABAURRE, 2013, p. 14).

Percebemos, nesta definição de arte que o livro nos apresenta, que esta se compõem de uma forma resumida de várias definições postuladas por pensadores do campo artístico ao longo da historicidade humana. Também vimos que a tentativa da autora com a seleção de informações aproxima o conceito e as manifestações artísticas de propostas mais contemporâneas; quando cita a representação do movimento, luz ou através de formas geométricas, ela está dialogando diretamente com o conceito de arte questionador proposto pelas correntes vanguardistas europeias, do início do século XX. Interessante tal definição e escolha de perspectiva, já que as vanguardas em muito modificaram o olhar do homem sobre o

significado da arte presente no cotidiano; nos seus manifestos cantavam um mundo moderno e, em relação aos estudos literários contemporâneos, dialogam muito mais com os educandos e suas próprias perspectivas do que seria a “arte”. A continuidade desta reflexão sobre arte no livro ainda é pertinente:

Afirma-se também, entre tantas outras possibilidades, como meio de provocar a reflexão do observador sobre o lugar da própria arte na sociedade de consumo ou sobre a relação entre o observador e o objeto observado. Ou seja, a arte pode ser uma **provocação, espaço de reflexão ou de interrogação** (Ibidem, p. 15).

Logo, a proposta de definição de arte do livro didático abrange diversos olhares da construção do pensamento artístico ao longo dos tempos. A definição pode percorrer o campo estético, sociológico, meios de produção ou proposta a partir do contexto e do artista. Novamente, reiteramos que o ponto primordial para a “abertura” de reflexão aos educandos provém da mediação do educador. Munido desta simples e resumida definição, se abre um leque de possibilidades de intervenção e aprofundamento do trabalho educativo com a definição do que seria arte.

Os próximos capítulos definem a Literatura enquanto linguagem artística, os primórdios dos pensamentos sobre a Literatura (definição dos gêneros literários a partir das definições aristotélicas) e a Literatura enquanto expressão do momento de criação, enquanto expressão de uma época e do pensamento dos artistas que vivem tal momento, onde prescinde a definição do viés historiográfico.

A Literatura enquanto expressão de uma época nos parece ser a tomada de perspectiva do livro de Abaurre. Logo, se define os estudos literários deste livro didático através dos estilos de época, ou escolas literárias. Podemos esclarecer então que o livro mescla um olhar sociológico ao literário, e a partir da perspectiva dessa dissertação diremos que este olhar convém aos estudos literários em sala de aula. Mas também cabe ressaltar que este olhar não deixa de ser prioritariamente ocidental. Desde as demonstrações das manifestações artísticas em relação às literárias, até os estilos de época que serão desenvolvidos no livro, todos partem de um olhar que valoriza o cânone ocidental. Os exemplos de das pinturas relacionadas às escolas literárias, os exemplos da arte em estado primitivo, todos são transcorridos através de um “manto invisível” que expressa as tendências de nosso olhar, que privilegia uma perspectiva europeia de supremacia artística.

Nesta questão que toca o cânone literário e sua presença nos estudos historiográficos da Literatura, chamamos a atenção para a leitura de Harold Bloom, crítico literário contemporâneo e professor estadunidense, que defende a importância dessa presença canônica no ensino de Literatura. Segundo Bloom, o cânone ocidental apresenta o que pode se esperar de mais “belo” do que esperamos nas leituras literárias, e através de escritos como *O cânone ocidental* e *Como e porque ler?* defende esta “estabilidade canônica”, no ensino acadêmico e universitário. Segundo o autor,

Para sermos capazes de ler sentimentos humanos descritos em linguagem humana precisamos ler como seres humanos – e fazê-lo plenamente. [...] Lemos Shakespeare, Dante, Chaucer, Cervantes, Dickens, Proust e seus companheiros porque nos enriquecem a vida. Na prática, tais escritores tornaram-se a Bênção, no sentido primeiro conferido por Jave, “mais vida em um tempo sem limites”. Lemos, intensamente, por várias razões, a maioria das quais conhecidas: porque, na vida real, não temos condições de “conhecer” tantas pessoas, com tanta intimidade; porque precisamos nos conhecer melhor; porque necessitamos de conhecimento, não apenas de terceiros e de nós mesmos, mas das coisas da vida. Contudo, o motivo mais marcante, mais autêntico, que nos leva a ler, com seriedade, o cânone tradicional (hoje em dia tão desrespeitado), é a busca de um sofrido prazer. [...] Exporto o leitor a procurar algo que lhe diga respeito e que possa servir de base à avaliação, à reflexão (BLOOM, 2001. p. 24-25).

Bloom ressalta, em seus escritos, a importância inerente aos clássicos da Literatura, e ainda lembra que estes ultimamente não estão sendo tratados com o devido respeito. Sobre esta perspectiva, há de se ressaltar que os clássicos detêm seu devido valor e se mantêm no estado “intocável” de manifestações universais e atemporais. Mas entendemos que não há um sentido de sobreposição destes sobre as manifestações que correspondem a outras épocas, outras interpretações ou mesmo outros contextos onde Literatura “de boa qualidade” pode ser desenvolvida. Os estudos que levam em consideração os estilos de época comprovam esta teoria. A qualidade literária, por Bloom, parece ser medida em relação não somente ao crivo de universalidade que seu conteúdo apresenta, mas também pela linguagem na qual foi escrita. Shakespeare e Dante são considerados, em sua universalidade, como atemporais e demandam estudos extremamente contemporâneos, mas correspondem também a momentos que, por vezes, não se sobrepõem sobre a “urgência” de estudos contemporâneos.

Assim como Bloom, percebemos a relevância dos estudos canônicos no ambiente da sala de aula. A apresentação da Literatura dita “erudita” é uma das funções deste ambiente, para promover a aproximação, citada por Candido, do homem popular aos escritos que, em outros contextos, nunca lhes chegaria à mão. Porém, não acreditamos que a sobreposição possa ser válida para a construção de um conhecimento autônomo do educando. Conhecer os clássicos deve estar em função do jogo de referências que o educando dispõe para a construção de seus próprios conceitos literários, que serão retificados ao se comparar às produções contemporâneas, que dialogam muito mais com seus interesses. Ressaltamos novamente a importância vista nos clássicos literários e nos autores canônicos, mas a forma como são apresentados devem manter um diálogo direto às expectativas propostas em sala de aula.

Retomando o livro didático, a perspectiva historiográfica se mostra como a mais “prática”, e que também abre uma gama de caminhos a serem tomados pelo mediador do contexto educacional, o educador enquanto mediador. Mas a crítica a tal método que engessa as “fórmulas” dos manuais didáticos também é perceptível não só à nossa perspectiva, mas de outros autores, como Cereja chama a atenção,

Um dos problemas da historiografia clássica é a pretensão de abarcar todos os textos e autores considerados importantes e quase sempre obedecendo a critérios de cânone discutíveis e mutáveis. Privilegiando a quantidade e a diversidade, ela acaba oferecendo uma visão difusa do conjunto, no qual as obras de maior importância estética – aquelas que representaram, por exemplo, a ruptura ou a renovação de uma tradição – costumam ter, na descrição de um período, a mesma importância de obras menores, que só fizeram repetir o conhecido e o desejado pelo público médio de cada época (CEREJA, 2005, p. 142).

A interessante colocação de Cereja nos abre perspectiva para o debate do cânone através desta apropriação historiográfica. A colocação “obras menores” já é questionável em si, pois passa novamente pela questão do juízo de valor, e as obras consideradas menores por vezes, ao passo das mudanças históricas que provocam mudanças de valores, são consideradas de importância literária sobre outro olhar contemporâneo.

As Orientações Curriculares Nacionais também chamam a atenção do educador para as questões do ensino de “história da literatura”, no sentido de se atribuir um valor ao resgate historiográfico para fins de elucidação dos contextos de

produção aos quais autores póstumos estavam inseridos que se submetem também à apreensão do discurso literário:

Quando propomos a centralidade da obra literária, não estamos destacando a importância do contexto histórico-social e cultural que ela foi produzida, ou as particularidades de que a produziu (até porque tudo isso faz parte da própria tessitura da linguagem), mas apenas tomando – para o ensino da Literatura – o caminho inverso: o estudo das condições de produção estaria subordinado à apreensão do discurso literário. Estamos, assim, privilegiando o contato direto com a obra, a experiência literária, e considerando a história da Literatura uma espécie de aprofundamento do estudo literário devendo, pois, ficar reservado à última etapa do Ensino Médio ou para os que pretendem continuar os estudos especializados (BRASIL, 2006, p. 76-77).

Logo, a intenção do estudo historiográfico se dá na tentativa de um resgate histórico dos registros literários ao longo dos tempos. A perspectiva do livro didático em questão trata as escolas literárias levando em consideração a estética prevista para tal momento de criação. Resgatar as características da época estudada, o pensamento coletivo que circunda os produtores de literatura da época, os meios de produção, que variam de acordo com os avanços da tecnologia, o projeto literário dos autores de acordo com as perspectivas da sociedade, todo este arcabouço historiográfico se faz de interesse também aos estudos literários. Cabe ressaltar a importância da aproximação dos estudos da língua, que são aprofundados através destas leituras variadas abarcadas pelos estudos literários. No entanto, ressaltamos a questão da presença do educador enquanto mediador de todo esse processo de aprendizagem. O livro não traz a materialidade literária em si, mas abre portas para discussões que devem ser feitas através de um diálogo com as representações que mais se aproximam dos educandos.

Neste sentido, o livro didático propõe atividades e pequenos lembretes para o educador, no livro específico “Manual do Professor”. Já para o educando, há os pequenos *box's*, com informações sobre os autores, os estilos de época, indicações de outras leituras ou filmes, além das obras de arte plástica que indicam as tendências dos artistas da época mencionada. O livro, então, é a porta de entrada para o universo que o educador pode explorar em suas aulas. E não só ele; o educando, em contato com variadas indicações, pode se interessar por assuntos que, canônicos ou não, só lhe farão sentido se relacionados à sua perspectiva do que vem a ser a Literatura.

Assim, acreditamos que o caminho para a divagação entre as leituras literárias e o aprofundamento em questões que circundam este meio (novos autores

contemporâneos ou questionamentos sobre a própria Literatura) se dá através do diálogo entre educando e educador. O livro funciona como suporte de auxílio, mas não recai a ele a responsabilidade de carga de leitura dos educandos. Cabe ao educador o processo de mediação entre o livro didático e as leituras que os educandos já trazem, promovendo a interação que se espera para a plena satisfação da Literatura em sala de aula, para ambos os indivíduos que ali estão.

3.3 O Cânone Literário: novas interpretações

Partiremos, por fim, à análise que diz respeito à forma como o cânone literário é apresentado no livro didático de nossa escolha. Para tanto, retomaremos o crítico Harold Bloom, um dos mais contundentes da contemporaneidade em relação ao status canônico. Sobre tal status, Bloom nos elucidava que:

O Cânone, assim que o tomemos como a relação de um leitor e escritor individuais com o que se preservou do que se escreveu, e nos esqueçamos dele como uma lista de livros de estudo obrigatório [...]. Precisamos ensinar mais seletivamente, buscando os poucos que têm capacidade de tornar-se leitores e escritores altamente individuais. Os outros, que podem ser levados a um currículo político, podem ser a eles abandonados. Pragmaticamente, o valor estético pode ser reconhecido ou experimentado, mas não pode ser transmitido aos incapazes de apreender suas sensações e percepções. Brigar por ele é sempre um erro (BLOOM, 2001, p. 25).

Nestas colocações, Bloom nos dá a elucidação do que se caracteriza como “cânone literário”, ressaltando que fazem parte dele os autores e obras que apresentam alto valor estético. Nesta explicação, Bloom fala que devemos “ensinar mais seletivamente”, ressaltando que alguns autores são primordiais para a tentativa de aproximação estética. Também separa os leitores e escritores individuais dos “incapazes”, no sentido que atingir tal elevação estética não é algo que está ao alcance de todos os mortais.

É de conhecimento dos estudiosos e críticos da Literatura contemporânea que a posição e opinião de Harold Bloom acerca dos estudos críticos atuais se apresenta através de uma perspectiva um tanto quanto conservadora. Por isso se explica a retomada de sua fala que ressalta a atual desvalorização do cânone. Retomando também o estado de “crise da crítica”, já mostrada nesta dissertação, Bloom nos diz também que:

A crítica cultural é mais uma triste ciência social, mas a crítica literária, como uma arte, sempre foi e sempre será um fenômeno elitista. Foi um erro acreditar que a crítica literária podia tornar-se uma base para a educação democrática ou para melhorias na sociedade (Ibidem, p. 25).

Nos parece, aos olhos dos estudos feitos nesta dissertação, que Bloom assume e defende a posição elitista a qual a Literatura sempre esteve relegada. Para o autor, a abertura da crítica aos estudos culturais tende a uma tentativa de democratização da Literatura, porém esta não é a função e não será colocada em prática, já que em seu cerne a Literatura parte de um fenômeno elitista.

Acreditamos que a Literatura e a crítica literária mantém tal status elitista porque assim o querem os grandes estudiosos e críticos, que fazem uma separação entre o clássico e o contemporâneo, ou mesmo entre o clássico e outras manifestações literárias diversas. E o afastamento perdurará, se não absorverem a ideia mais antiga dos estudos literários aristotélicos, a do caráter da humanização através da Literatura. Se a Literatura provém dum fenômeno elitista, e por consequência a crítica literária, a abertura de tal fenômeno é prevista desde a escola, como visto na análise das Orientações Curriculares Nacionais. A tentativa da escola é a aproximação da “massa” do que se tem como pilar de excelência estética literária. Realmente, não podemos negar que, ao educando principalmente provindo do contexto brasileiro, ter contato com Shakespeare e Dante pode ser muito mais fácil a partir dos estudos escolares. Porém, o movimento contrário também é importante, pois avista que o fenômeno elitista de crítica literária pode voltar seus olhos para outras manifestações. Aceitar que a Literatura abrange todas as instâncias em que o elemento humano se faz e se reconhece como tal presente parece ser um caminho distante, pois para os altos estudiosos que garantem e assumem a perspectiva de “crítica literária elitista” não há como fazer Literatura se esta não beber nas fontes de Shakespeare.

Retomemos o nosso livro didático, e percebamos como a Literatura, enquanto manifestação da atividade humana é representada. No primeiro volume da coleção, há a introdução aos estudos literários, que se dirigem aos alunos da primeira série do Ensino Médio. Apresentando a Literatura a partir do seu estudo historiográfico, como já visto, há o capítulo “Introdução à Literatura”, onde percebemos que se trata das postulações de Aristóteles transmutadas em uma linguagem mais acessível aos jovens educandos desta série escolar. De início, o capítulo apresenta os agentes de

produção artística, estabelecendo as conexões que podem existir entre eles e o contexto que os percorre. Podemos destacar:

História, cultura, ideologia, religião são alguns dos fatores que fazem parte do contexto do artista e que contribuem para “moldar” seu olhar individual. Nesse sentido, podemos identificar, nas escolhas que realiza, indícios relevantes deste contexto (ABAURRE, 2013, p. 16).

Esta introdução que ressalta a importância do contexto social que percorre o olhar do artista se torna básica para o início dos estudos literários. Elucidar ao educando que o artista vem imbuído de um contexto que o cerca, e que isso pode ser perceptível através de suas produções nos leva a crer que não há “padronização” quando falamos em produção de arte. Logo, esperar que adotemos um modelo advindo dos autores clássicos é um ato que cria uma cisão dentro dos estudos literários. O ser humano se forma e também se transforma ao longo das mudanças históricas e sociais; acreditar então num padrão artístico a se julgar todas as outras produções a partir dele pode criar equívocos na compreensão das variadas estéticas artísticas.

Neste capítulo, o livro abre um pequeno *box* para tratar a questão da adaptação artística, fenômeno reconhecido das atuais produções contemporâneas¹². Para tanto, utiliza da comparação da obra de dois artistas renomados, sendo um canônico, o italiano Leonardo da Vinci (1452-1519), representante da estética renascentista, e outro contemporâneo e ainda pouco reconhecido no cenário cultural, o nova-iorquino Jean-Michel Basquiat (1960-1988). O livro apresenta a obra famosa do primeiro, *Mona Lisa* (1503-1506), e propõe discussões de releitura a partir dos conceitos da contemporaneidade mostrando a obra adaptada por Basquiat, também intitulada *Mona Lisa* (1983). Os exercícios propostos a partir da leitura de ambas as obras propõem a comparação a partir do ponto de vista dos próprios artistas e as intenções que percorrem as produções. A percepção do diálogo entre as obras dá aos educandos a oportunidade de adentrar em vários estudos e situações de crítica, já que eles também estarão presentes num contexto que diverge da situação de produção de ambos os artistas. Cabe ao educador “organizar o caos” das ideias provindas das análises múltiplas que os educandos irão desenvolver, relacionando a perspectiva dos

¹² *Uma teoria da adaptação*. Linda Hutcheon. Tradução de André Cechnel – Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2011.

dois artistas ao contexto de produção, suas ideologias que recaem a esse contexto, e trajetória destes, podendo buscar também outras produções artísticas que condizem à adaptação contemporânea.

Nesta proposta de exercício apresentada pelo livro, há de se questionar também a permanência do cânone e suas características. A partir da leitura da obra de Leonardo da Vinci, recorrer aos conhecimentos prévios dos alunos e mostrar o que se apreende do conceito de cânone; a obra de Da Vinci se tornou popular, presente no imaginário coletivo dos indivíduos sociais e culturais quando se fala em obra de arte. Todos os alunos, independente de suas trajetórias ou conhecimentos prévios, já tiveram contato com a obra *Mona Lisa*, ou com algum tipo de adaptação provinda desta. Logo, se tem ao largo embasamento prático para adentrar na questão canônica e suas postulações, mesmo na primeira série do ensino médio. E também o próprio questionamento do cânone artístico em relação às novas adaptações; pode-se propor uma pesquisa sobre o artista Basquiat e sua nova perspectiva sobre a arte, que questiona a própria aura “canônica” das obras expostas nos museus da contemporaneidade¹³. Logo, o trabalho com adaptações e releituras pode também ser profuso, no sentido de abranger novas formas artísticas e percepções sobre estas, se bem mediado pelo educador que propõe as atividades.

Ao longo deste mesmo capítulo, temos a apresentação das funções da Literatura nas sociedades humanas. Na verdade, são postulados de vários críticos, estudiosos e até escritores que, partindo dos primeiros conceitos aristotélicos, construíram as premissas do que se entende por função literária. O livro também faz uma pequena apresentação de tais premissas:

A palavra “função” aqui se refere ao papel que a literatura desempenha nas sociedades; um papel que se configurou, em grande parte, a partir daquilo que o público leitor reconheceu como valor nessa arte ao longo da história da leitura. Foram os leitores, portanto, que atribuíram um papel à produção literária e são eles que a mantêm viva até hoje (ABAURRE, 2013, p. 18).

O texto do livro atribui sentido à Literatura a partir do que o público leitor escolhe como de valor frente a outras produções. Logo, percebemos o quanto é mutável o conceito de cânone; este parte de uma situação específica, de um contexto

¹³ Mais sobre o artista contemporâneo Jean-Michel Basquiat em: <http://basquiat.com>

que remete à identificação de seu leitor, ao contexto de produção propício aos leitores que terão contato com determinada obra. Então, esperar que um educando, dum contexto completamente diverso, atribua sentido e valor para Shakespeare ou Dante pode ser feito a partir de um trabalho de extrema aproximação, mas não subjuga as leituras prévias deste educando a um patamar de menor valor. O leitor escolhe e atribui sentido a suas leituras, e estas leituras variam de acordo com sua trajetória de leitura, com seu contexto e suas perspectivas do que lhe será válido ou não. Então, ressaltamos a importância dos trabalhos com adaptações de obras canônicas, que trazem ao educando uma tentativa de leitura contemporânea que se adequa de uma forma melhor às suas expectativas frente à leitura destas obras.

As funções da Literatura apresentadas pelo livro se reúnem em: proporciona o “sonhar”, provoca reflexões, diverte, nos ajuda a construir nossa identidade, nos “ensina a viver” e também denuncia a realidade. Todas estas funções relacionadas ao contato com a Literatura são subjetivas e lidam com uma individualidade que provém da parte mais interessada do texto literário: o leitor. Logo, esperar que este seja letrado num “padrão literário” não condiz com estas funções, que abrangem muito mais que a necessidade de leituras canônicas. Se tocamos o termo “necessidade” ou mesmo “obrigatoriedade”, a Literatura já não condiz mais às suas funções. Todas as funções listadas acima se mantem relacionadas a interpretações específicas, advindas de meios específicos, e não há indivíduo mais apropriado a escolher suas leituras e fazer suas identificações que o próprio leitor em contato direto com o texto literário.

O livro didático em questão não aborda diretamente a discussão sobre o cânone literário, mas propõe leituras diversas que, como a já citada comparação das obras de Da Vinci e Basquiat, podem proporcionar debates e questionamentos a partir da mediação do educador. Também por viés ideológico, cabe ao educador acreditar nestas questões que envolvem discussões entre o clássico e o contemporâneo, o padrão e o marginal. O livro é a ferramenta, o suporte de uso, mas o que se fará da ferramenta parte da inspiração ideológica do educador, e também de questões que envolvem sua formação acadêmica, como também já discutimos neste trabalho.

Se o elemento humano que utiliza a ferramenta livro didático é o diferencial nas questões que percorrem o estudo canônico na sala de aula, em detrimento aos

estudos críticos atuais que propõem novas perspectivas de análise, tomemos o exemplo de como um autor é apresentado no livro; autor este que já foi considerado marginal, mas após estudos diversos que se debruçaram sobre a riqueza de sua obra principalmente a partir da situação social e comunicativa que escreve, lhe relegaram uma posição de destaque nos estudos críticos de Literatura Brasileira, Lima Barreto.

Localizado na fase de transição da Literatura brasileira denominada “Pré-Modernismo” pelos estudos historiográficos, Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922) é um dos autores no qual os estudos críticos póstumos consideram relegar a devida visibilidade. Primeiramente, difundiu-se que este autor foi marginalizado enquanto vivo e que seu talento não foi considerado, o que culminou em frustrações que se manifestaram em sua vida pessoal. Porém, através dos estudos póstumos se descobriu a relevância deste autor enquanto romancista, cronista e, principalmente, epistológrafo compulsivo, traçando um perfil da sociedade brasileira dentro do contexto tão promissor a mudanças próximas do Modernismo. Em estudo feito por Antônia Cristina de Alencar Pires, que se debruçou sobre as correspondências do autor para a escrita do artigo *Cartas do escritor: notas sobre a correspondência de Lima Barreto*, afirma-se sobre o autor:

A correspondência do escritor muito tem auxiliado aos estudiosos de sua obra. Suas cartas são verdadeiras lanternas iluminadoras, pois em grande parte tratam dos processos de criação e das ideias de Lima Barreto em relação ao literário e à sua própria “práxis” como escritor. Sua mão ao empunhar a pena, revelava-se ávida por compartilhar com o destinatário, um desejo, uma confiança, uma inquietação. Ao coloca-los no papel, estava aos poucos tecendo parte de sua própria história (PIRES, 1996, p. 108).

Logo, o enfoque dado a Lima Barreto normalmente se limita a sua criação enquanto romancista, e que também tende a manter um paralelo com sua biografia, de artista marginalizado e crítico voraz da sociedade em questão. A presença de Lima Barreto no livro didático que estamos analisando se mantém na estética pré-modernista, incluída no terceiro volume da coleção. Podemos perceber o caráter corriqueiro dado à faceta de cronista do autor, tratando superficialmente a questão do seu olhar sobre a sociedade que retratava:

Lima Barreto será responsável por compor um retrato de partes dos centros urbanos ignorados pela elite cultural do país: os subúrbios cariocas. Era lá que vivia a pequena classe média composta de

funcionários públicos, professores, moças à espera de casamento e uma variedade de outras personagens que povoam a obra do autor. Dá assim voz a uma parcela da população que havia sido ignorada pelos principais escritores românticos e realistas (ABAURRE, 2013, 3º vol. p. 18).

Já citamos em nossas discussões que a proposta do livro didático não é fazer um estudo aprofundado das questões que envolvem a Literatura e o viés ideológico dos autores inseridos em determinados contextos. Porém, eximir da discussão proposta pelo manual a presença das crônicas e relatos escritos por Lima Barreto de sua trajetória enquanto observador da sociedade brasileira do fim do século XIX e início do século XX é deixar de lado uma profusa discussão acerca da época e dos ideias dos escritores. Lima Barreto é um porta-voz das nuances do período em que esteve presente, e trouxe às vistas dos estudiosos um novo olhar, que não provinha das grandes cátedras que se propunham a dissertar sobre Literatura e sociedade. O livro didático dá um enfoque à sua obra enquanto romancista, ressaltando o quanto sua escrita era marcada por suas “desventuras” enquanto homem negro e marginalizado socialmente, mas não ressalta a importância de sua escrita enquanto intelectual que, provindo de uma situação socioeconômica desfavorável, conseguiu ascender no rol dos mais renomados escritores que lhe foram coetâneos, como Monteiro Lobato. Inclui-se nesta parte dedicada à vida e obra do autor trechos de seus romances mais conhecidos, *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*, *Triste Fim de Policarpo Quaresma* e *Clara dos Anjos*, os quais são riquíssimos enquanto demonstrações da maturidade literária do autor, mas não se ressalta seus escritos que trazem um retrato mais vivo da sociedade da época, como suas cartas e crônicas. Mesmo que a intenção do livro se interponha entre suas obras que são propriamente “literárias”, chamar a atenção para outros escritos que transitam na gama de outros gêneros é um trabalho riquíssimo para a discussão a partir de um ponto de vista diferenciado do canônico.

Porém, a partir da análise do mesmo capítulo, que dá atenção à estética pré-modernista, percebemos que tal análise superficial de outras obras não se dá somente ao escritor supracitado. O próprio Monteiro Lobato, alvo das mais diversas polêmicas acerca de suas posições ideológicas, é agraciado somente com pequenos parágrafos que tentam abranger sua carreira literária. Novamente, retomamos a questão de que o livro não deve ser um compêndio de história literária completa; o trabalho a ser desenvolvido com cada um destes autores interage com as propostas

educativas do educador, que faz as escolhas necessárias dentro de suas leituras do que acha necessário e pertinente para aprofundamento dos estudos escolares dos autores.

Cada capítulo deste livro é dedicado a um período da história literária, compreendendo aos primórdios da Literatura na Europa ocidental, através do Trovadorismo, Humanismo, Renascimento; partindo para a Literatura Brasileira, a trajetória percorre o Quinhentismo, ou Literatura de Informação, Barroco, Arcadismo, e assim por diante. Os capítulos são divididos por autores que exemplificam os projetos literários, o contexto de produção e a própria distribuição das obras ao público. Enquanto se remete aos autores, percebemos que há exemplos de suas obras retomados através de pequenos trechos considerados interessantes para as discussões a serem feitas. Por conseguinte, ressaltamos a necessidade de não suplantarmos a leitura das obras por trechos das obras apresentados nos livros didáticos. Tomar o livro didático como obra de leitura que substitua o real contato com o livro literário é um equívoco recorrente entre os educadores em Literatura por motivos diversos que não cabem a nossa discussão. Apenas ressaltamos aqui a importância do contato à obra primária, não as suas diversas discussões, que por vezes são providas do próprio círculo acadêmico, através dos artigos das variadas linhas de crítica literária. Antes de apresentar o arcabouço teórico, que não deixa de ser importante posto que remete às questões que já foram estudadas, ou os trechos selecionados como os mais representativos da obra, o contato direto com a Literatura proporciona o intento de fruição que se espera e as próprias conclusões dos próprios educandos.

Por fim, esta foi uma pequena análise que não abrange todo o conteúdo do livro didático, mas mostra como este pode vir a ser trabalhado, como ferramenta ao educador, de forma a proporcionar ao menos a interação primária entre educando e a Literatura. As Orientações Curriculares Nacionais também trabalham neste conjunto, pois aponta a forma teórica de diálogo entre os indivíduos presentes na sala de aula, que lidam no seu cotidiano com as demandas do processo educativo. Muitos outros aspectos poderiam ser analisados neste trabalho, como o uso de imagens diversas, o trabalho profundo que a autora do livro faz com outras manifestações de linguagem artísticas, o desenvolvimento do gênero lírico e dramático, entre outras questões relevantes ao estudo da Literatura. Porém, nossa análise partiu de uma perspectiva

mais aliada à prática educativa e o processo de aprendizagem “em Literatura” na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim das pesquisas que proporcionaram a execução desta dissertação, acreditamos que atingimos nosso objetivo inicial, que seria certificar se as Orientações Curriculares Nacionais na área da Literatura, juntamente a uma coleção de manual didático, são bons suportes para garantir a formação plena em Literatura no Ensino Médio brasileiro.

A partir da análise de ambas, percebemos que são bons suportes ao trabalho do educador. As Orientações, a partir de um texto claro e coerente, tentam justificar o trabalho efetivo com o livro didático aliado às obras literárias. Ao educador que se propõe a realizar tal tarefa com empreendimento e acreditando na educação enquanto transformadora da sociedade, a leitura das Orientações pode em muito esclarecer dúvidas e receios quanto à prática em sala de aula. Porém, como as próprias Orientações propõem, há de se cuidar para não ser um “leitor vítima”. Aliar a leitura às questões concernentes ao seu contexto específico é a questão imprescindível, já que as Orientações estão disponíveis no sentido de “orientar”; cabe ao educador criticar o texto e adequá-lo ao contexto no qual está inserido, não tomando como uma verdade acima da realidade vivida. Fizemos uma crítica ao sentido dado pelas Orientações de “literatura de massa”, porém este é o olhar que temos sobre as postulações; a autonomia de inserir ou não as Orientações como leitura obrigatória para o andamento de sua prática cabe tão somente ao educador que estiver munido delas. As Orientações também certificam esta autonomia; mostrando que a herança literária do educador também tem seu valor na prática de ensino de Literatura, o ambiente de sala de aula também serve como profusão de saberes para o educador, que está sempre em processo formação.

Sobre o livro didático em questão, *Português: contexto, interlocução e sentido*, confirma-se a escolha dos educadores do Brasil que o mantém em terceiro lugar na escolha entre as coleções disponibilizadas pelo PNLD. A partir de uma análise que sinaliza o trabalho prático que este pode conferir ao educador, percebemos que é um manual didático que se propõe à discussão de questões não somente literárias, mas que percorrem o universo que a Literatura abrange. Tratando de questões sociais, meios de produção literária, distribuição das obras entre o público leitor e diferentes contextos sociais, o livro mostra a tentativa de

proporcionar ao educador que lhe estiver munido uma gama de assuntos e questões a serem discutidas que ultrapassam o sentido literário fechado em si. Com o *Guia de Recursos* percebemos as variadas indicações de textos teóricos dos quais o educador pode se munir para aprimorar seu processo de formação. Como o próprio título do livro salienta, a preocupação em manter o diálogo entre o usuário, atribuindo sentido e inserido no contexto específico, percebemos que também pode ser considerado um bom suporte para o educador, enquanto sujeito ainda em formação e formando pilares para o conhecimento de seus educandos.

A questão a se atentar é o manuseio de ambos os textos disponíveis, o livro didático e as Orientações Curriculares. Ambos são objetos, são livros e propostas metodológicas para o bom desenvolvimento do processo de aprendizagem, mas não são autônomos. Ambos não suplantam a presença do educador como mediador deste processo. Cabe tão somente a esta figura fazer o devido manuseio e elaboração de propostas didáticas que, aliadas a estes materiais, podem proporcionar o que se espera do ensino plena em Literatura. O educador, em constante processo de formação, deve perceber a importância de se manter atualizado e formular seus próprios questionamentos que, aliados a uma proposta curricular condizente a sua realidade, podem proporcionar a plenitude que se espera. Estas discussões envolvem também questionamentos sobre a valorização do profissional educador em nosso país, mas não cabem em nossa dissertação.

Voltando ao intento da produção desta dissertação, podemos tomar também como propósito inicial a crença na educação como “forma de intervenção no mundo”, como diria Paulo Freire. Logo, questionando as práticas educativas atuais podemos descobrir novas formas de lidar com situações que acabam por expor um “ensino em crise”, como já dissemos em nossas discussões. Retomando Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*,

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (FREIRE, 2012, p. 61).

Logo, a prática educativa que propomos nesta dissertação se propõe a partir do questionamento de ideologias dominantes, que promulgam pensamentos que invadem as escolas e os círculos acadêmicos. Nem tanto reprodutora quanto desmascaradora, partimos muito mais do propósito do questionamento que se pode fazer observando este mundo por outras vias que não as acadêmicas, que continuam a não valorizar o profissional educador e suas funções no projeto de intervenção do mundo.

Culminando ao fim da construção de nosso trabalho, uma notícia amplamente divulgada nos meios midiáticos vem ao encontro de nossas discussões. Recém-nomeado ao cargo de Ministro da Educação, o professor de ética e filosofia política Renato Janine Ribeiro concedeu uma entrevista¹⁴ ao jornal virtual Folha de São Paulo onde ressalta a importância do engajamento das universidades no Ensino Básico brasileiro. O atual Ministro salienta que, atualmente, há um fenômeno social que desvaloriza a representação social do profissional educador. Sobre o estado da educação no Brasil, Renato Janine propõe estabelecer a educação brasileira como responsabilidade social, engajando assim todos os cidadãos em prol deste propósito, que também se dá através desta aproximação.

Trazendo tais propostas ao nosso contexto, percebemos que as conclusões as quais o Ministro se refere são perceptíveis já há algum tempo. O afastamento da universidade em relação ao Ensino Básico se forma através de um círculo vicioso, em que jovens universitários formados em licenciaturas não se interessam pelo Ensino Básico, por motivos de desvalorização ou representação social negativa, citada pelo Ministro. Por isso, reiteramos o debate e o questionamento sobre os valores promulgados pelos espaços acadêmicos brasileiros; o Ensino Básico deve ser a etapa primordial para consolidação dos conhecimentos proporcionados pela escola, e esperamos que os artigos acadêmicos não tenham o sentido fechado, escritos por universitários e para universitários, principalmente no que tange à Literatura. Já dissemos sobre a importância dos artigos acadêmicos nos estudos escolares, mas as pesquisas que se voltam ao contexto escolar também são importantes e devem ser promovidos dentro dos cursos de licenciaturas. Esperamos que os estudantes

¹⁴ Entrevista concedida ao Jornal Folha de São Paulo *online*, publicada em 06/04/2015. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/educaçao/2015/04/1612643-ministro-quer-universidades-federais-mais-engajadas-no-ensino-basico.shtml

universitários percebam o caráter que a educação tem como interventora no mundo e na sociedade em que vivemos e voltem seus olhares à Educação Básica, entendendo plenamente a função da profissão que escolheram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; ABAURRE, Marcela Pontara. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

BOSI, Alfredo. Os estudos literários nas Eras dos Extremos. In: AGUIAR, Flávio (Org.). **Antonio Candido: pensamento e militância**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

BLOOM, Harold. **Como e Por que Ler?** Tradução de José Roberto O'shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 275p.

_____. **O cânone ocidental: Os livros e a escola do tempo**. Tradução de Marcus Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 552p.

BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura Brasileira**. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD: Língua Portuguesa**. Disponível em: <www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico-historico>. Acesso em: 13 maio 2015.

_____. **PNLD - Programa Nacional do Livro Didático**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview=article>. Acesso em: 13 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Orientações Curriculares Para Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13558&Itemid=859>. Acesso em: 04 abr. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e bases da Educação nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. Secretaria de educação média e tecnológica. **Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

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

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

CEREJA, Willian Roberto. **Ensino de Literatura: Uma proposta dialógica com o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

DOMINGUES, José Luiz; TOSCHI, Nirza Seabra. **Reforma no Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública.** Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a05v2170.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2015.

EAGLETON, Terry. O que é Literatura? In: **Teoria da Literatura: Uma introdução.** Tradução de Waltensir Dutra [revisão da tradução João Azenha Jr.]. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Disponível em: <www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

GESSA, Marília. 2007. **Por uma poética do rap.** Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/lle/article/view/18/14>>. Acesso em: 09 maio 2015.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos Extremos: O breve século XX (1914-1991).** Tradução: Marcos Santarrita. Revisão técnica: Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUTCHEON, Linda. **Poética do Pós-Modernismo.** Tradução Ricardo Cruz - Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991. 330 p.

IANNI, Octavio. Nação e Narração. In: AGUIAR, Flávio (Org.). **Antônio Cândido: Pensamento e Militância.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 3.ed. São Paulo: Ática, 1997. 108p.

MAGNANI, Maria do Rosário, M. **Leitura, Literatura e escola: sobre a formação do gosto.** São Paulo: Martins Fontes, 1989. 109p.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Na história do ensino de literatura: problemas e possibilidades para o século XXI.** Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/n52/03.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2015.

OLIVEIRA, J. F; NICOLODI, E. 2012. **Outro ensino médio é possível?** Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/14910/8407>. Acesso em: 20 abr. 2015.

PAIVA, Josefa Lidianne. **O Ensino de Literatura no livro didático: uma análise interdisciplinar.** Disponível em: <enalic2014.com.br/anais/anexos/3921.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

PIRES, Antônia Cristina de Alencar. **Cartas do escritor: notas sobre a correspondência de Lima Barreto.** Disponível em: <[home/usuario/Downloads/4584-12848-1-SM%20\(1\).pdf](http://home/usuario/Downloads/4584-12848-1-SM%20(1).pdf)>. Acesso em: 16 maio 2015.

QUEIROZ, Rachel de. **O quinze.** 24. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1978.

SANTOS, Nádía Maria Weber. **Lima Barreto muito além dos cânones**. Disponível em: <http://cral.in2p3.fr/artelogie/IMG/article_a76.pdf>. Acesso em: 11 maio 2015.

SILVA, Danielle Amanda Raimundo; FRITZEN, Celdon. **Ensino de Literatura e Livro didático**: uma abordagem a partir das pesquisas de pós-graduação brasileira. Disponível em: < <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2236>>. Acesso em: 10 maio 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Metodologia de Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Disponível em: <https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf>. Acesso em: 06 maio 2015.

VEZZOSI, C, R. **Ensino de Literatura**: Reflexões e possibilidades. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21504/000737495.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

ZENI, Bruno. **O negro drama do rap**: entre a lei do cão e a lei da selva. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100020>. Acesso em: 10 maio 2015.