

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS

**LITERATURA NO ENSINO MÉDIO:
ENTRE A TRADIÇÃO E O LETRAMENTO LITERÁRIO**

Ramon Borges Portilho

Anápolis-GO

2019

RAMON BORGES PORTILHO

**LITERATURA NO ENSINO MÉDIO:
ENTRE A TRADIÇÃO E O LETRAMENTO LITERÁRIO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas sociais.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Eugênia Curado.

Coorientador(a): Profa. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu.

Anápolis-GO

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

P8531 Portilho, Ramon Borges.

Literatura no ensino médio [manuscrito] : entre a tradição e o letramento literário / Ramon Borges Portilho – 2019.

110f.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Eugênia Curado.

Coorientadora: Prof^ª Dr^ª Sandra Elaine Aires

de Abreu.

Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis,

2019.

Inclui bibliografia.

1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Leitura literária – Estudo e ensino. 3. Letramento literário. 4. Dissertações – PPG-IELT - CCSEH/UEG. I. Curado, Maria Eugênia. II. Abreu, Sandra Elaine Aires de. III. Título.

CDU 82:37(043.3)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes

Bibliotecária/UEG/CCSEH

CRB1/2385

**LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: ENTRE A TRADIÇÃO E O LETRAMENTO
LITERÁRIO**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação,
Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação,
Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em de
..... de

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Eugênia Curado (Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT/UEG)
Orientadora/Presidente

Profa. Dra. Sandra Elaine Aires Abreu (Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT/UEG)
Coorientadora

Profa. Dra. Veralúcia Pinheiro (Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT/UEG) Membro
interno

Profa. Dra. Roseli Martins Tristão Maciel (Universidade Estadual de Goiás – TECCER/UEG)
Membro externo

Anápolis-GO., de de

Dedico este trabalho

Às pessoas que sempre estiveram ao meu lado durante esta etapa me incentivando e acreditando em mim quando nem mesmo eu acreditava: meus pais, irmão, familiares, professores (em especial minha orientadora e coorientadora) e amigos que, de uma maneira ou de outra, me apoiaram e ajudaram para que fosse possível a concretização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, o autor da minha vida e responsável pelos meus sonhos, que concedeu a mim a oportunidade de cursar este mestrado e enxergar na licenciatura o que muitos não conseguem ver. Sou grato ainda, por Deus ter me socorrido e confortado nos momentos de angústias e desânimo, viabilizando a mim a oportunidade de construir conhecimentos que jamais serão esquecidos, e por sua benção na conclusão deste ciclo durante esta intensa jornada. A Ele toda honra e toda glória!

A minha orientadora, professora Maria Eugenia Curado, por sua dedicação e paciência no decorrer deste ano, pelas horas dedicadas à orientação, por ter acreditado em mim e, principalmente, por ser um exemplo na carreira docente e um ponto de referência e inspiração para muitos que a conhecem e desejam seguir a docência.

À minha família, em especial minha mãe Domícia, meu pai Marcelo e meu irmão Glauco, por serem meu porto seguro, meus exemplos de vida e por terem feito o possível e o impossível para que eu conseguisse concluir este curso. Serei eternamente grato a vocês por tudo que fizeram por mim durante essa trajetória e por acreditarem no meu sonho, respeitando e compreendendo minha escolha profissional, mesmo quando muitos não compreendiam e não respeitavam. Vocês são os responsáveis diretos por essa conquista.

Aos professores do curso de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, por terem contribuído para minha formação, possibilitando a ampliação da minha visão sobre a docência. Aos professores da banca de qualificação e defesa desse trabalho de conclusão: Veralúcia Pinheiro e Roseli Martins Tristão Maciel pela leitura criteriosa e contribuições com essa pesquisa. Levarei comigo no decorrer das próximas etapas de minha vida um pouco da essência de cada uma de vocês. Vocês são exemplos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, meus sinceros agradecimentos pelo incentivo à pesquisa e pelas contribuições na esfera financeira. Um país só se agiganta quando há incentivo e investimentos em ciência, pesquisa e tecnologia. O resultado desse trabalho é fruto desse investimento. Muito obrigado.

A todos os funcionários envolvidos no andamento do campus, desde os bibliotecários até os profissionais da limpeza, meus sinceros agradecimentos. Muitos de vocês trabalham arduamente no anonimato, mas são extremamente importantes, tão importantes quanto os que estão nos holofotes da vida acadêmica.

**A Literatura não corrompe nem edifica,
mas, trazendo livremente em si o que
chamamos o bem e o que chamamos o mal,
humaniza em sentido profundo porque faz
viver.**

Antônio Candido

RESUMO

PORTILHO, Ramon Borges. **Literatura no Ensino Médio: entre a tradição e o letramento literário**. 110 páginas.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO. 2019.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Eugênia Curado.

Coorientador(a): Profa. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu.

Defesa: 25 de abril de 2019.

O presente estudo visa elencar uma discussão sobre o ensino de literatura no Ensino Médio e suas nuances entre a tradição e as vertentes do letramento literário através de uma proposta de interdisciplinaridade à luz das teorizações da História da Educação e da Linguagem. Portanto, o trabalho propõe-se, a princípio, a estabelecer uma reflexão em torno da conceitualização da literatura e quais as funções por ela desempenhadas cultural, social e historicamente situadas (SILVA, 1972; 2006; LAJOLO, 1995). No que se refere ao ensino de literatura, observa-se que, geralmente, há a primazia por abordagens historiográficas ao invés de se apropriar das concepções do letramento literário (RAMOS; ZANOLLA, 2009; COSSON, 2006). Sendo assim, o estudo, em questão, busca estabelecer um diálogo à luz das teorias de Chervel (1990) e Julia (2001) sobre história das disciplinas escolares e cultura escolar para compreender que os motivos de tais dissonâncias se explicam na medida em que se volta o olhar para a institucionalização da literatura como disciplina escolar. Este estudo busca estabelecer um traçado histórico sobre o ensino de literatura para, posteriormente, levantar uma análise dos documentos oficiais do Ensino Médio – doravante PCNEM (1999); PCNEM+ (2002) e OCNEM (2006) – com a finalidade de analisar qual a gênese das diretrizes e qual o lugar destinado à literatura dentro delas. Para tanto, será elaborado um capítulo sobre o que seria literatura e suas funções. Em seguida, estabelecer-se-á um capítulo sobre a literatura e o contexto escolar e as abordagens de ensino de literatura no nível médio. Por fim, buscar-se-á fazer uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para confrontar as discussões estabelecidas nas diretrizes com as teorizações elencadas no estudo em questão. Esta pesquisa configura-se como uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo que se ampara no método interpretativista e possui a análise documental como de técnica de pesquisa (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1998; MICHEL, 2009).

Palavras-chave: Literatura. Ensino. Leitura. Letramento Literário.

ABSTRACT

PORTILHO, Ramon Borges. **Literatura no Ensino Médio: entre a tradição e o letramento literário**. 110 páginas.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO. 2019.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Eugênia Curado
Coorientador(a): Profa. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu

Defesa: 25 de abril de 2019.

The present study aims to present a discussion about the Literature teaching in High School and its nuances between tradition and the literary literacy aspects through a proposal of interdisciplinarity in the light of the theories of History of Education and Language. Therefore, the work is proposed at first to establish a reflection on the literature and conceptualization which functions it's performed by cultural, social and historically situated (SILVA, 1972; 2006; LAJOLO, 1995). With regard to the teaching of literature, it is observed that, generally, there is the primacy of historiographical approaches rather than appropriating the concepts of literary literacy (RAMOS; ZANOLLA, 2009; COSSON, 2006). Thus, the study in question, seeks to establish a dialogue in the light of the theories of Chervel (1990) and Julia (2001) on the history of school subjects and school culture to understand that the reasons for such dissonances are explained, back to look at the institutionalization of literature as a school subject. This study aims to establish a historical route on the teaching of literature to subsequently raise an analysis of official documents of high school - henceforth PCNEM (1999); PCNEM + (2002) and OCNEM (2006) - with the purpose of analyzing the genesis of the guidelines and the place destined to the literature within them. For that, a chapter will be elaborated on what would be literature and its functions. Next, a chapter will be established on the literature and the school context and the approaches of literature teaching in the middle level. Finally, an analysis will be made of the National Curricular Parameters of Secondary School to confront the discussions established in the guidelines with the theorizations listed in the study in question. This research is configured as a qualitative bibliographical research that relies on the interpretative method and has documentary analysis as a research technique (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1998; MICHEL, 2009).

Keywords: Literature. Teaching. Reading. Literary Literacy

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I: “O QUE É LITERATURA?”: RESPOSTAS TRANSITÓRIAS, PERGUNTAS PERMANENTES.....	14
1.1 Literatura: (trans)formação de um conceito	16
1.2 As funções da literatura	22
1.3 A leitura literária como prática social.....	30
CAPÍTULO II: O ENSINO DE LITERATURA E A LEITURA LITERÁRIA	39
2.1 A Literatura como Disciplina Escolar: breve contextualização	42
2.2 Literatura no Ensino Médio: Historiografia X Letramento Literário	52
CAPÍTULO III: A LITERATURA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	68
3.1 A Literatura e os Documentos Oficiais: entre pontes, caminhos e (des)caminhos	71
3.2 Os Documentos Oficiais do Ensino Médio: uma análise interpretativa.....	79
3.2.1 O PCNEM: o “não” lugar da literatura.....	79
3.2.2 O PCNEM+: os percursos e (des)percursos da Literatura nos documentos oficiais	84
3.2.3 As OCNEM e o lugar da Literatura: caminhos construídos, mas não percorridos	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

Quando se fala em ensino de literatura, alguns questionamentos apresentam-se: “o que é literatura?”, “para que serve a literatura?”, “qual o sentido de estudar literatura?” Por isso, entende-se que antes de elencar discussões em torno do ensino da literatura, faz-se necessário refletir sobre tais indagações (SILVA, 1973; 2006; LAJOLO, 1995). Isso porque elucidar tais demandas aponta, dentre outros fatores, à problemática relacionada ao ensino de literatura que, inclusive, pode associar-se a dúvidas históricas, sociais e culturais (ZILBERMAN, 2012). Assim, tendo como base tais considerações, a pesquisa em pauta, propõe refletir sobre as diretrizes da literatura no Ensino Médio por meio de uma análise interpretativa dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, doravante – PCNEM, com um olhar atento sobre a importância da literatura como veículo de reflexão, conscientização e descortinamento da “realidade” na qual nos inserimos. Vale ressaltar que os parâmetros norteadores do Ensino Médio estão subdivididos em três volumes: PCNEM (1999)¹; PCNEM+ (2002)²; OCNEM (2006)³.

O PCNEM é o documento oficial que de maneira geral visa a fomentar o “desenvolvimento de capacidades de pesquisar, analisar e selecionar informações; de aprender, criar, formular hipóteses, de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se nele a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos” (COENGA, 2010, p. 64). No que se refere à orientação de língua portuguesa, o documento segue um viés provocado pelas correntes de pensamento do filósofo russo Mikhail Bakhtin. Dessa forma, a maneira como a disciplina é abordada aponta um olhar sobre o que é linguagem verbal de modo a caracterizá-la como construção humana e histórica em um sistema linguístico e comunicativo que se efetiva em contextos determinados. Nessa gênese da linguagem verbal, encontram-se o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, associados a uma conjuntura sociocultural (BRASIL, 1999). Para Coenga (2010), a unidade básica da linguagem verbal é o texto e a função comunicativa que ele carrega em si, sendo isso a razão do ato linguístico. Nessa condição, amparada pelo PCNEM, percebe-se certo privilégio para com a linguística e o triunfo dela sobre a literatura.

¹ PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

² PCNEM+ – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

³ OCNEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Considerando a valorização da linguística nos PCNEM e certo apagamento da literatura, a realização desta pesquisa se justifica em virtude de reconhecer a importância do texto literário para a formação crítico-reflexiva do homem mediante, dentre vários propósitos, em deixar de considerar sua função humanizadora e também sobre um possível descaso em relação ao papel do texto literário nos documentos oficiais que norteiam o ensino de literatura no nível médio.

Não existe uma aceção para o que seria literatura, uma vez que ela apresenta heterogeneidade de sentidos (SILVA, 2006). Lajolo (1995) entende que uma definição fechada e absoluta do que seria literatura torna-se algo inexecutável, uma vez que nem mesmo o “meio acadêmico” conseguiu conceituá-la. Entretanto, retomar a contenda do ponto de vista histórico avança a compreender a inviabilidade de se apresentar uma definição terminada sobre o que seria literatura.

Nos estudos de Vitor Aguiar e Silva (1973; 2006), há inúmeras tentativas de definição do termo. O teórico, sob um olhar histórico, aponta como tais abordagens foram se estabelecendo desde a Grécia Antiga até a contemporaneidade. Além disso, discute sobre as funções da literatura cuja funcionalidade se transforma em diferentes períodos.

No tocante às formas de ministrar Literatura no Ensino Médio, verificam-se, pelo menos, duas maneiras distintas para se pensar sobre o assunto. A primeira se fundamenta no distanciamento entre a realidade do aluno com o texto literário, por meio da historiografia, e a outra se baseia na promoção do letramento literário, que visa à aproximação do texto com a situação social do educando, desconstruindo a ideia de que a literatura é algo restrito apenas ao contexto escolar (COSSON, 2016). No primeiro caso, ocorre um afastamento entre o texto e o leitor e no segundo, considera-se o universo do discente. Entretanto, compreender os desdobramentos inerentes ao ensino da literatura requer um olhar voltado à História da Literatura e as funções a ela atribuídas (SILVA, 1973; 2006; LAJOLO, 1995), e também da institucionalização da literatura como disciplina escolar (RAZZINI, 2000; 2010).

No que se refere ao percurso metodológico, este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo que se ampara no método interpretativista e possui a análise documental como técnica de pesquisa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998; MICHEL, 2009). Para Michel (2009) a pesquisa qualitativa possui uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre pesquisador e o objeto estudado. Tais fatores precisam ser levados em conta e, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998), essa abordagem está relacionada às investigações que são diversas e flexíveis em seus resultados, onde não se sobressaem regras precisas. Em relação ao método interpretativista, considera-se

que o interpretativismo se sustenta a partir das ciências culturais, de modo que sua principal função é ser interpretativa, compreendendo os significados subjetivos da ação social (GHAEBO; GUIMARÃES, 2014). Em suma, a interpretação não pode se reduzir a quantificações descontextualizadas da realidade (MICHEL, 2009).

Tendo em vista que se trata de um estudo que possui como base a pesquisa bibliográfica (MARCONI; LAKATOS 2016) assevera-se que foi realizado um levantamento bibliográfico a respeito da temática abordada a fim de alicerçar o estudo do ponto de vista teórico. Michel diz que a pesquisa bibliográfica “busca o levantamento bibliográfico sobre o tema, com o propósito de identificar informações e subsídios para a definição dos objetivos, determinação do problema e definição dos tópicos do referencial teórico” (2009, p. 40). Sendo assim, compreende-se que é de extrema importância para qualquer tipo de pesquisa um levantamento bibliográfico, haja vista que tal levantamento viabiliza ao pesquisador a oportunidade de encontrar subsídios teóricos para sua pesquisa. Michel (2009) caracteriza a abordagem bibliográfica como uma forma de pesquisa pelo fato de implicar em leituras sobre o assunto. Para a autora, ainda que não seja o fim da pesquisa, a etapa de levantamento bibliográfico é de suma importância para a composição do referencial teórico da pesquisa, seja ela de qualquer caráter. Portanto, o objetivo do estudo é propor reflexões sobre o ensino de literatura no Ensino Médio a partir da linha tênue entre a tradição e o letramento literário.

No que tange ao levantamento bibliográfico, o estudo visa a elencar uma discussão em torno do que seria literatura e qual as funções inerentes a ela dentro de determinados contextos sociais e históricos. Em seguida, estabelece-se uma discussão sobre a literatura e a leitura literária como prática social, fechando as discussões do primeiro capítulo. Posteriormente constitui-se um levantamento sobre a literatura enquanto disciplina escolar associando-se tais assertivas à história da educação, mais precisamente sobre a cultura escolar e a história das disciplinas escolares para, em seguida, pontuar os encontros e desencontros entre as vertentes tradicionais de ensino de literatura – historiografia literária – e as vertentes contemporâneas – pautadas no viés do letramento literário. Por fim, será pontuada a relação entre os documentos oficiais e a literatura a fim de compreender como ela é posta nas diretrizes que norteiam o ensino. Para tanto, será elencada uma análise desses documentos.

Em relação às estratégias e técnicas de pesquisa e coleta de dados, assevera-se que o presente estudo se apropria da análise documental para estabelecer subsídios ao escopo do estudo. Sendo assim, pretende-se estabelecer, por meio da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, uma discussão que visa a debater sobre o lugar da literatura nas três edições do documento em estudo. O intuito é se apropriar das orientações e

confrontá-las com as teorizações elencadas no escopo do trabalho. Sobre a análise documental, Michel (2009) assegura que esse recurso proporciona “informações úteis para o entendimento e análise do problema” (p. 65).

Portanto, para tal inquirição, sugere-se a seguinte estratégia metodológica: (1) revisão histórico-bibliográfica sobre literatura no sentido amplo; (2) revisão bibliográfica sobre os conceitos da literatura e suas funções; (3) pesquisa sobre a institucionalização da literatura como disciplina escolar; (4) articulação dos capítulos teóricos com as relações de coerência proposta pelos PCNEM; (5) leitura criteriosa dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio; (6) análise crítica dos PCNEM com base nas análises realizadas ao longo desta pesquisa.

Esse estudo se subdivide em três capítulos: o primeiro pauta-se nas acepções sobre o que seria literatura e quais as suas funções, além de propor uma reflexão sobre a literatura e leitura literária como prática social; o segundo pauta-se na relação entre a literatura e a sua disciplinarização à luz do diálogo interdisciplinar entre as teorias da linguagem e da educação, elencando, também, uma discussão sobre a historiografia e o letramento literário; o terceiro capítulo, por sua vez, estabelece uma discussão sobre a relação entre a literatura e os documentos oficiais e, posteriormente, uma análise documental dos documentos que norteiam o ensino no Brasil.

CAPÍTULO I

“O QUE É LITERATURA?”: RESPOSTAS TRANSITÓRIAS, PERGUNTAS PERMANENTES

Ao longo dos anos, houve tentativas de se chegar a um significado do termo literatura assim como compreender seus desdobramentos. Teóricos como Silva (1973; 2006); Paulino (2010); Lajolo (1995); Paiva (2010); Souza (2004), dentre outros, discutiram com base na Teoria Literária e na História da Literatura possibilidades de definição de literatura. Neste capítulo, apresentaremos uma breve discussão sobre o que é literatura por meio de um traçado histórico à luz dos estudiosos mencionados. Salientamos, contudo, que neste momento, o nosso objetivo é apresentar apenas uma reflexão teórica tanto sobre o lexema literatura quanto seu valor semântico ao longo do tempo com o escopo de abalizar a discussão proposta no capítulo III.

Como se sabe, há inúmeras divergências quando o assunto em pauta é a literatura. Os questionamentos em relação a esta temática sempre abarcaram contendas, sejam elas de senso comum ou teóricas. Tais discussões e divergências se fundamentam na seguinte pergunta: “o que é literatura?”. Talvez a solução transite sobre uma linha tênue cujas respostas podem ser múltiplas ou mesmo inexistentes. Mas fato é que nunca se chegou a uma decisão unânime sobre o conceito daquilo que seria literatura (LAJOLO, 1995).

Souza (2004) afirma que para o senso comum, a pergunta é difícil e as respostas são difusas e naturalizadas. Isso pelo fato de não corresponderem a um conceito e se fundamentarem em ideias vagas que sequer problematizam o objeto. Já para um grupo restrito, a mesma pergunta é complexa de responder, em razão de possuir desdobramentos que excedem exemplos ou definições indiscutíveis. Entender a questão implica, portanto, em problematizar o termo por meio de um parâmetro em que o senso comum não vê obscuridades. A forma de esclarecê-lo, de acordo com o estudioso, pede uma visão analítica e aponta a uma definição de caráter provisório. Sendo assim, a literatura só se transforma em um problema na medida em que necessita de uma teoria que a explique. Com base em tal assertiva, Souza (2004) entende que isso sugere uma determinada realidade cultural.

Para Lajolo (1995), “nem do ponto de vista tradicional, acadêmico e elaborado, literatura tem uma definição” (LAJOLO, 1995. p. 24). Com essa fala aparentemente simples, a estudiosa nos remete à complexidade que existe por trás da busca do conceito de literatura e de uma possível tentativa em defini-la, considerando que nem mesmo as esferas eruditas conseguiram determiná-la. Em consonância com Lajolo, Paulino (2010) verifica que não há uma concordância no que se refere ao sentido de literatura e advoga que alguns acadêmicos

chegam a questionar sua existência. A pesquisadora afirma que, do ponto de vista positivista, por exemplo, há quem considere como literatura tudo o que está escrito, assim como existe também aqueles que relacionam a literatura com outras expressões artísticas – escultura, música, pintura –, cujo ponto de partida se configura na linguagem.

Silva (2006) afirma que a dificuldade encontrada para definir o que seria literatura se dá em função da polissemia que o lexema⁴ carrega. O teórico pontua que a “produção literária não consiste apenas numa herança, num conjunto cerrado e estático de textos inscritos no passado, mas apresenta-se antes como um ininterrupto processo histórico de novos textos” (SILVA, 2006, p. 14), ou seja, a literatura estaria atrelada ao contexto no qual ela se insere.

Ressalta-se, porém, que apresentar uma resposta para o que seria literatura demanda, antes de tudo, retornar, atualizar e prolongar aquilo que já foi pensado sobre o assunto. Isto é, reflexões diacrônicas e sincrônicas sobre a conceituação tanto do termo quanto da semântica do vocábulo, levando em consideração, como citado, o contexto social, político e cultural relacionado também a um determinado momento histórico (LAJOLO, 1995).

Sobre esse tema, Lajolo (1995) apresenta uma vasta gama de conclusões e significações. Para ela, não se trata de réplicas que se aproximem de uma definição fechada e de uma verdade incondicional, pelo contrário, a pesquisadora afirma que “não existe uma resposta correta, porque cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição para literatura” (LAJOLO, 1995, p. 25).

Dialogando com Silva (1973; 2006), Lajolo (1995), teoriza sobre o grande número de sentidos para o termo “literatura” e afirma que os múltiplos conceitos derivam de situações resultantes de mudanças socioculturais. Ou seja, há diversas conjunturas para diversos públicos que culminam em diferentes julgamentos daquilo que se entende por “literatura”. Assim, concepções do que seria literatura podem estabelecer dialogias em várias vertentes reafirmando, assim, sua pluralidade (PAIVA, 2010).

Ainda sobre essa questão, observa-se que a “realidade” está em constante processo de mudanças e a arte literária não fica isenta, considerando sua vinculação com o meio que a produz e as características que lhe são peculiares. Portanto, se o contexto está em

⁴ Segundo os estudos de Vitor Aguiar e Silva o lexema *litteratura* apresenta pluralidade e compreender essa diversidade de sentidos demanda um olhar voltado à história. Ou seja, é necessário contextualizar o lexema em um contexto sócio-histórico para compreender seu sentido. Nas palavras do teórico português, a princípio, “o lexema complexo *litteratura*, derivado do radical *littera* – letra, caráter alfabético – significa saber relativo à arte de escrever e ler, gramática, instrução, erudição” (SILVA, 2006, p. 02). Portanto, seus estudos demonstram que em cada momento histórico e em cada contexto específico atribuiu-se um sentido para o lexema em questão.

um processo ininterrupto de alterações e a literatura apresenta-se como parte desse processo, é óbvio que o circunstancialismo histórico-cultural aparecerá nas produções literárias (SILVA, 2006). Por esse caminho, e tendo em vista as mudanças diuturnas pelas quais passam a sociedade ao longo do tempo, apontar como a literatura foi diferentemente concebida em diferentes momentos históricos é, indubitavelmente, fator que merece relevo (LAJOLO, 1995). Diante de tal prerrogativa, no tópico seguinte elencaremos algumas mudanças pelas quais passaram a concepção de literatura.

1.1 Literatura: (trans)formação de um conceito

Segundo Silva (2006), o lexema *litteratura*, do ponto de vista erudito, deriva do radical *littera* – letra, caráter alfabético – e associa-se ao saber relativo à arte de escrever e ler, bem como à instrução e à gramática, já o conceito, volta-se ao domínio das línguas clássicas. Derivado de *litteratura* surge o lexema *literato* que se associa ao “homem conhecedor da gramática, aquele que sabia desenhar e decifrar as letras e que, por isso mesmo, fruía de um privilegiado estatuto sociocultural” (SILVA, 2006, p. 02). Com base em tais vantagens, é possível verificar a tendência de a literatura, sob o ponto de vista sociocultural, como privilégio dos indivíduos letrados, pela razão de exigir conhecimentos lexicais específicos. Nesse sentido, patenteia que “aos olhos da nossa tradição cultural, o domínio da escrita vale muitos pontos. É timbre de distinção, atestado de superioridade intelectual, marca de valor: tanto para indivíduos quanto para civilizações” (LAJOLO, 1995, p. 29) configura-se, portanto, como passaporte às classes mais favorecidas e forma de reconhecimento social.

Conhecer a história da literatura para compreender a complexidade existente atrás da pergunta “o que é Literatura” é de fato instigante. Procurar uma resposta fechada, uma verdade incondicional para esse questionamento é um equívoco pela razão de o conceito de literatura apresentar-se em um processo em constante evolução. Sendo assim, compreender a literatura e sua gênese histórico-cultural, em sentido diacrônico e sincrônico, faz-se necessário. Para tanto, é *mister* perfilhar a importância da cultura grega no ocidente, uma vez que a Grécia Antiga ditou e ainda dita rumos da cultura ocidental contemporânea (LAJOLO, 1995).

No contexto grego, a literatura está associada à expressão de sentimentos coletivos bem como meio de comunicação entre deuses e o homem, além de ser tida como maneira de purificação das emoções. Portanto, nota-se que a literatura na Grécia Antiga é

mais do que um amontoado de textos frios e sem vivacidade, sendo algo que está diretamente entrelaçado à vida pública e ao cotidiano da sociedade (LAJOLO, 1995).

Lajolo (1995) afirma que a cultura grega exerce ascendência sobre as culturas ocidentais contemporâneas, de modo que vai além da tradição dos textos, isto é, expande a herança de elementos socioculturais que influenciam diretamente no estilo de vida em diferentes sociedades e épocas. Afirma ainda que é “na Grécia antiga que se costumam localizar as primeiras reflexões mais sistemáticas sobre aquilo que ainda hoje chamamos de literatura” (LAJOLO, 1995, p. 53). Naquele contexto, tem-se em Platão, Aristóteles e Horácio os nomes que se propuseram a fazer as primeiras teorizações a respeito do assunto.

Platão diz que a Literatura deve pertencer à vida social e preocupar-se com a educação. No livro III, o filósofo aponta para a tripartição dos Gêneros Literários considerando-os a partir do grau de imitação ou *mimesis*: (1) a poesia dramática imita a ação dos homens; (2) a poesia lírica, não mimética, caracteriza-se pelo seu aspecto subjetivo; (3) a poesia épica é mista, possuindo tanto diálogo como narração.

No livro X, Platão abole tais distinções, porém mantém a tripartição e entende que toda poesia é mimética e suas características dependem do grau de imitação. As posições de Platão, entretanto, devem ser articuladas à sua filosofia, ou seja, as relações entre o mundo onde habitamos com o mundo das ideias. O filósofo refutou veementemente a poesia pelo fato de considerá-la a imitação da imitação e o poeta deveria ser banido da República por ser um imitador de terceiro grau. Ou seja, estava três vezes longe da verdade e, conseqüentemente, desvirtuaria os jovens. O filósofo enfatiza que na República, a educação viria se pautar na música e na ginástica. Tal justificativa fez com que Platão defendesse a abolição da poesia na vida da *polis* (LAJOLO, 1995; MÜGGE, 2013).

Aristóteles, por sua vez, preocupa-se com a ordem estética, recusa a hierarquia platônica e entende que a Literatura deve ser pensada fora das estruturas sociais, além de apresentar uma nova ideia de *mimesis*. Em seu tratado, o Estagirita estuda o fenômeno poético considerando-o em três formas de mimese, ou seja, o artista molda seu objeto por meio da expressão de uma capacidade análoga, a da criação da realidade física. Dessa maneira, o filósofo aponta três sentidos para a mimese: vulgar ou retratismo; filosófico, isto é, a imitação da ação divina; técnico, ou seja, a expressão por meio da arte. Afirma também que todos são imitações, sendo estas imitações construídas por meio e modos diferentes. Os meios são as palavras e os modos como elas se distribuem, dependendo do que o poeta deseja veicular. Assim, aponta maneiras de como montar o drama trágico e o cômico (MÜGGE, 2013).

A tragédia só se realiza com a ação e viu-se “no teatro grego não só um modelo de linguagem dramática, mas a representação dos grandes problemas humanos: os chamados conflitos existenciais” (LAJOLO, 1995, p. 54). Ela imita os homens superiores, aqueles que são considerados melhores, que possuem força moral e devem obediência aos deuses. Representa uma ação grave, de extensão completa e em linguagem exornada, operando a catarse provocadora, ao mesmo tempo, de compaixão e terror. Tragédias emblemáticas que enfocam problemas inerentes à humanidade podem ser examinadas até os dias atuais, seja em montagens teatrais ou mesmo na *massmedia*, como o cinema, por exemplo. Tem-se assim, Otelo, Romeo e Julieta, Hamlet, Medéia de Shakespeare, entre outros.

A comédia, por sua vez, conforme o Estagirita, mimetiza a fraqueza moral e os vícios, ou seja, é a imitação de “pessoas inferiores”. Contudo, uma ação “inferior” é uma ação não espantosa ou, sem importância, mas risível. Para Aristóteles tanto a tragédia quanto a comédia se fundamentam na verossimilhança, isto é, a obra do poeta não consiste em contar o acontecido, mas sim ao que poderia acontecer, devendo, por conseguinte, nunca perder de vista a coesão e a coerência na sua produção.

Horácio formaliza as reflexões de Aristóteles e promove a teoria do decoro e diz que a arte deve ter finalidade moral e ética sendo a criação literária de cunho moral e didático. Diante dessa assertiva, acredita-se que as reflexões sobre a literatura se expandem na mesma medida em que se tornam reduzidas, normatizando-as e centrando-as nos caracteres. Para o filósofo, as regras devem ser rigidamente respeitadas.

Em suma, observa-se que os três filósofos se preocupam com questões relativas à mimese. Platão entende que a literatura é uma representação, ou seja, uma cópia precária do mundo das ideias e mostra seu caráter negativo. Aristóteles vê a mimese como positiva considerando que ela está sempre próxima da realidade, sendo a ficção a verdade mais próxima da filosofia. Horácio visa a buscar a rigidez formal e moralizante do poema.

Dando um salto no tempo, falaremos de forma breve sobre a literatura no período medieval. A literatura na Idade Média recebeu influências gregas além de contar com heranças significativas do Império Romano, mas se configurou em um modelo diferente da sociedade grega no que diz respeito à religião. Nesse cenário, Deus era o centro de tudo e a Igreja Católica, obviamente, detinha o poder (SOUZA, 2011). Mello (2013) enfatiza ainda assim, que todos os setores da sociedade medieval sofreram influência da literatura, como “produto do meio”. E, neste cenário, a Igreja Católica passou a direcionar as produções literárias daquela época, de tal modo que a literatura passou a ter, sob a influência do catolicismo, caráter didático-pedagógico-moralista que se dava através do teatro e das

hagiografias e pautava-se nos modelos de virtude. Havia, também, as cantigas trovadorescas que constituíam “importante testemunho histórico da vida medieval, [...] de sua forma de conceber a vida, o amor e seus vícios” (SOUZA, 2011, p. 16). Tal vertente só se transformou com o advento da modernidade, cuja grande mudança veio com a revolução industrial, com a queda da aristocracia e a ascensão da burguesia.

Os estudos de Silva (2006) apontam que “nas línguas européias, até o século XVIII, o conteúdo semântico do lexema literatura foi substancialmente idêntico ao seu étimo latino, designando literatura, em regra, o saber e a ciência em geral” (SILVA, 2006, p. 02). No entanto, em meados do século XVIII, o lexema inicia uma evolução semântica e surgem controvérsias no que diz respeito ao que seria literatura. Silva (2006) afirma que as discussões até aquele período são consideradas em função da tradição, mas outros conteúdos semânticos auferem espaço, o que culmina em divergências entre campos distintos. Sobre isso, Lajolo (1995) destaca que foi a partir desse momento histórico que houve o fortalecimento do significado mais próximo do que a literatura nos sugere hoje.

Ainda no século XVIII, diante das constantes tentativas de se definir literatura, filósofos iluministas se propuseram a teorizá-la. Segundo Silva (2006), Voltaire reconhece a literatura como uma maneira particular de conhecimento, mas não atribui à ela o *status* de arte específica e reduz esse conhecimento em termos depreciativos, opondo-o ao conceito de gênio, considerando que a literatura encontra-se em posição de subalternidade em relação à grandeza de tal conceito. Diderot, por sua vez, entende que “literatura é uma arte e é também o conjunto das manifestações dessa arte, isto é, um conjunto de textos que se singulariza pela presença de determinados valores estéticos” (*apud* SILVA, 2006, p. 06).

Nesse período, notam-se as primeiras variações no que se refere à conceitualização da arte literária. Silva (2006) diz que até o século em questão o lexema literatura estava associado à ciência. No entanto, com o advento da ciência indutiva e experimental, surge o conceito estrito para designar a literatura que passa a ser “uma arte particular, uma categoria específica da criação artística e um conjunto de textos resultantes desta atividade criadora” (SILVA, 2006, p. 10). Então, atribui-se, sob um viés tecnicista, a literatura, afastando-a das *belas-letas*.

Na medida em que as especificações terminológicas voltadas à ciência indutiva e à tecnologia foram ganhando corpo, discussões voltadas aos valores morais e éticos também se evidenciaram por meio de manifestações teóricas. Tal fato culminou em um dos maiores embargos do ocidente na contemporaneidade, a autonomia da chamada cultura ocidental humanística *versus* a cultura científico-tecnológica (SILVA, 2006). Diante desse argumento

em que se apresentava um embate entre esses pólos, o teórico afirma que o fenômeno literário foi considerado o elemento mais influente do primeiro pólo. Tal relação entre a literatura e a cultura humanística foi de extrema importância e essa ligação alargou-se com o Romantismo.

Silva (2006) reforça que a polissemia por detrás do termo literatura associa-se às transformações socioculturais, reflexo do contexto em que ela se insere. A declaração legítima Lajolo (1995) que preconiza que a arte literária, considerando diversos contextos e distintos públicos, abaliza consequentemente diversidade no que se entende por literatura. Sendo assim, “fatores relevantes a ter em conta para se definir a natureza peculiar de cada nação, cada país, possuiria com caracteres próprios, uma literatura que seria expressão do espírito nacional” (SILVA, 2006, p.07).

Aqui, evidencia-se a literatura como ferramenta de valorização da identidade pátria que passa a ser um conjunto de textos que compõem a produção escrita de um determinado país/nação. Tal ponto de vista ganha destaque quando se observa a institucionalização da literatura como disciplina escolar que, no Brasil, culminará no interesse de fazer da obra literária uma ferramenta de ufanismo (OLIVEIRA, 2008). Tal discussão será elencada e mais aprofundada nos capítulos posteriores.

Pautado nessa perspectiva da influência do contexto histórico, social e político sobre a literatura, ainda no século XVIII, notam-se as primeiras variações no que se refere à conceitualização da arte literária. Silva (2006) diz que até o século em questão o lexema literatura associava-se à ciência indutiva e experimental, surgindo, portanto, um conceito estrito para designar literatura que passa a ser “uma arte particular, uma específica categoria da criação artística e um conjunto de textos resultantes desta atividade criadora” (SILVA, 2006, p. 10) com um perfil tecnicista, corroborando no seu afastamento das *belas-letras*.

Lajolo (1995) pontua que essa virada foi um marco no que se refere à democratização da literatura. Obviamente, nesse contexto específico em termos de democratização do texto literário, o necessário ainda encontrava-se longe. No entanto, a crescente valorização de textos e gêneros literários em prosa que iam de romances às sátiras ideológico-políticas, era o reflexo de um novo contingente que decorria de “grandes fenômenos culturais e sociológicos ocorridos no século XVIII” (SILVA, 2006, p.11-12). Tal fato imbrica no “alargamento social do público leitor, ampliação que reflete profundas alterações operadas na sociedade” (SILVA, 2006, p. 12).

Retomando ao Romantismo e estabelecendo um diálogo entre Silva (2006) e Lajolo (1995) sobre o movimento literário e contexto histórico e social, nota-se que essa corrente literária rompe com os padrões clássicos e aristocráticos e atribui valor literário ao

que antes era mal visto pela tradição literária. Nessa conjuntura, os textos tornam-se mais acessíveis e, conseqüentemente, há um alargamento em relação ao público leitor (LAJOLO, 1995).

Em meados do século XIX, e com a industrialização, a burguesia se firma e, detentora do capital, requer uma literatura mais próxima da “sua” realidade com um léxico menos rebuscado que fosse de agrado da massa. Surgem os folhetins, veiculados nos jornais capítulo a capítulo como forma de prender o leitor e, conseqüentemente, trazer dividendos à nova mídia que surgia que foi, indubitavelmente, introduzida a partir dos tacos móveis de Gutenberg.

Os reflexos histórico, social, político e econômico daquele período indicam segregação, diferenças econômicas e sociais e o surgimento do (ex)cêntrico. E, paulatinamente, alguns literatos passam a ver que aquele mundo dos *boulevares* não era se não um simulacro da *Belle Époque*. A partir de então surge, aos poucos, uma literatura de caráter social, falando sobre as injustiças e a degradação humana. Tal acontecimento caracteriza a virada realista (LAJOLO, 1995).

Na contramão do viés positivista, entra em cena o Formalismo Russo. Nessa vertente teórica, a literatura passa a ser estabelecida através da noção de literariedade (JAKOBSON, 1973). Segundo Silva (2006), o Formalismo Russo delineia uma necessidade urgente de definir um conceito de *literatura qua literatura*, ou seja, a arte literária enquanto fenômeno estético específico. Isso imbrica no fato de os textos literários possuírem características peculiares que, conseqüentemente, os diferenciam de textos não-literários, o que culmina na viabilidade de uma suposta legitimidade de uma definição referencial de literatura. De tal maneira, “o objeto da ciência da literatura não é a literatura, mas a literariedade, isto é, o que faz de uma determinada obra uma obra literária” (JAKOBSON, 1973, p. 15).

No entanto, as definições elencadas pela crítica formalista reduziram a noção de texto literário. Diante disso, Silva (2006) questiona o Formalismo Russo, uma vez que, os formalistas se atinham para questões estético-formais como a assonância e a aliteração, elementos próprios da linguagem poética. A supervalorização da poética culminou em uma redução das discussões em torno da narrativa, por exemplo, o que fez com que ela fosse de certa maneira desconsiderada.

As tentativas de objeções a uma definição referencial de literatura apresentam uma multiplicidade de conceitos, uma vez que, o que é literatura ou o que deixa de ser literatura depende do que o leitor social, cultural e historicamente situado entende por

literatura, bem como os seus anseios em relação a essa literatura por ele designada (LAJOLO, 1995). Deve-se ter em mente que essa constante preocupação em definir o que seria a literatura pode elencar “problemas fundamentais de epistemologia e de ontologia, em geral, e de epistemologia e ontologia da obra literária, em particular” (SILVA, 2006, p. 19).

Finalmente, compreender as dificuldades inerentes à tentativa de conceituar a literatura demanda um olhar voltado não só ao diacronismo da literatura como também ao seu viés sincrônico. Essa mirada permite-nos, muitas vezes, notar que a literatura não é um produto acabado e sim um sistema sempre em aberto e heterogêneo.

1.2 As funções da literatura

Depois de traçar um percurso histórico sobre a natureza da literatura, cabe formular agora um novo questionamento: “qual seria a função da literatura?”. Os estudos de Silva (1973) sobre tal dúvida demonstram que a pergunta exprime múltiplas respostas, nem sempre convergentes e, portanto, passíveis de inúmeras investigações. O estudioso elenca, a princípio, as seguintes funções: pedagógico-moralista, arte pela arte, evasão, engajada – planificada e comprometida –, catártica.

Silva (1973) afirma que até meados do século XVIII a literatura consistia, quase que sem exceção, em duas finalidades: hedonista e pedagógico-moralista. A primeira associa-se ao fato de os poetas mostrarem-se úteis ao mesmo tempo em que tratam de assuntos belos adaptados à vida com finalidade de ordem prazerosa; enquanto a concepção pedagógico-moralista consiste em ensinar e doutrinar por meio da moral vinculada à arte. Tal função pode ser verificada nas fábulas cujo conteúdo sempre se culmina com um provérbio, visando à transformação daquele que a lê.

Sem intenção utilitária e tendo a arte com um fim em si mesma, a função que se justifica na arte pela arte e se firma a partir da segunda metade do século XVIII, época do domínio das ideias sobre o belo. Silva (1973) elucida-nos que foi a partir do advento do termo “estética”, forjado por Baumgarten, que se atribuiu a arte como um domínio específico, independente da filosofia, da moral e do prazer, diferentemente da função pedagógico-moralista tão decantada pelos filósofos da antiguidade clássica. Podemos exemplificar tal função, sobremaneira, nos poetas parnasianos que tem como motivação o esteticismo e a busca pela perfeição formal.

No Brasil, um dos grandes expoentes desta tendência foi Olavo Bilac que também se revelou um ufanista. Outro filósofo que se mostrou aliado à arte como princípio estético, segundo Silva (1973), foi Kant, que compreende a estética alheia aos interesses de ordem prática. Ou seja, a arte é entendida como uma finalidade sem fim, realizada em um plano de mera contemplação, independentemente da existência do objeto empírico cujo prazer se fundamenta em uma satisfação sem interesse. Nesse sentido, preconiza a literatura com domínio autônomo, cuja essência não se pauta em elementos de cunho moral, religioso ou social, Mas sim, se expressa unicamente como arte pura.

A perspectiva da arte pela arte ganhou espaço na França em meados do século XIX e estendeu-se por toda a Europa, enraizando-se também na América do Norte. No contexto americano, a literatura pautada no esteticismo ganha força através de Edgar Allan Poe que condena a poesia didática e enaltece o poema na Filosofia da Composição afirmando que é nobre pela sua própria condição de poema (SILVA, 1973).

Portanto, pode-se inferir que a concepção de literatura com valores próprios caracterizou-a como uma atividade independente e específica em que o fenômeno literário não é posto a serviço de nada. Nesse contexto, a literatura passa a ser julgada e considerada em função de elementos unicamente estéticos.

Depois de discutir questões que envolvem conceitos da arte pela arte, Silva traz à baila a função evasiva. O teórico assevera que a evasão consiste na fuga do indivíduo a condições e circunstâncias do mundo e, paralelamente, versa sobre a idealização e a construção de um mundo novo e imaginário que se contrapõe ao mundo do qual se pretende fugir. Evidencia-se tanto no escritor quanto no leitor. No primeiro caso, o desejo de evasão pode estar associado a conflitos com a sociedade, problemas íntimos e na não aceitação de um universo finito e imperfeito. Nesse sentido, nota-se que a criação literária pode se configurar como uma “válvula de escape” cujo objetivo é o entorpecimento diante do mundo e da vida. Assim, o autor busca evadir-se no tempo e no espaço com a evocação da infância, paisagens exóticas, criação de personagens míticos e a busca de paraísos artificiais decorrentes de uma vida desregrada por meio do uso de drogas, bebidas e orgias (SILVA, 1973).

No que se refere ao leitor, verifica-se que ele é levado à evasão movido pelo tédio e pelas frustrações por meio de um processo denominado como bovarismo⁵. Este artifício

⁵ “A resposta embutida em Madame Bovary deu origem à expressão ‘bovarismo’. O termo já se incorporou ao senso comum, mas vale lembrar que é uma expressão cunhada pelo psiquiatra francês Jules de Gaultier em 1902, inspirado no romance de Flaubert, a fim de designar ‘todas as formas de ilusão do eu e insatisfação, desde a fantasia de ser outro até a crença no livre arbítrio’. Em Madame Bovary, a protagonista passa sua vida tentando

consiste em uma busca incessante de sonhos e felicidades ilusórias e a leitura, nesse processo, assume um propósito de realizar desejos utópicos e ilusórios a fim de compensar suas desilusões e frustrações existenciais (SILVA, 1973).

Seguindo os pressupostos de Silva, passamos à função literária engajada que se divide em planejada e comprometida. Engajada ou como dizem os franceses, *engagée*, se caracteriza por defender determinados pontos de vista notadamente políticos e se enquadram em critérios axiológicos. No seu aspecto planejado ou dirigido defendem valores impostos verificáveis de forma emblemática no realismo socialista da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e do nazismo que reforçava o ideal platônico. Dessa forma, “distorce os valores próprios do fenômeno literário e confunde o teor da obra literária com o teor de uma obra política, sociológica, panfletária, e etc.” (SILVA, 1973, p. 126). Já a comprometida defende determinados valores morais, políticos e sociais de uma decisão livre do escritor.

Sobre isso, Saraiva e Mügge (2006) afirmam que a noção de texto literário configura-se através de dimensões sociais, históricas e culturais, ou seja, a literatura se faz a partir de elementos oriundos do contexto em que ela se insere. No entanto, vale lembrar que apesar de se apropriar de tais elementos, a arte literária é, sobretudo, um fenômeno da linguagem antes de ser qualquer outra coisa.

No fim do século XIX e início do século XX, a Europa passava por constantes transformações no campo político, econômico, filosófico e cultural. Tais mudanças refletiam no campo literário, culminando em ressignificações no que seria literatura bem como as suas funções. Nesse contexto, mais especificamente na Rússia, os ideais marxistas estavam em busca de ascensão e para isso tratavam de ampliar seu domínio através de diversos meios, inclusive por meio da literatura. As correntes estéticas de inspiração marxista, “entendem que a literatura é, sobretudo, uma forma de conhecimento, mais do que uma forma de expressão e uma construção de objetos semiologicamente autônomos” (CANDIDO, 2012, p. 85). Sobre isso, Silva (1973) diz que no âmbito marxista:

a literatura deve transformar-se numa parcela da causa geral do proletariado, numa rodazita e num parafuso do grande mecanismo social-democrata uno e indivisível, posto em movimento pela vanguarda consciente de toda a classe operária. A literatura deve chegar a ser uma parte integrante do trabalho organizado, metódico e unitário do partido social-democrata (SILVA, 1973, p. 73).

Diante disso, ressalta-se que os adeptos de algumas correntes marxistas enxergavam a literatura como uma ferramenta de disseminação de seus ideais, cuja função consistia em integrar e disseminar os valores sociais-democratas. Tal atribuição faz do texto literário um mero pretexto para ampliação dos conceitos marxistas e o fenômeno literário se reduz a um caráter utilitário e moralizante. Segundo Silva (1973), a égide marxista não se consolidou como uma estrutura rígida no domínio literário, uma vez que, nesse contexto “a literatura autêntica era a que descrevia as lutas do povo, cantava a construção do socialismo ou celebrava a classe operária” (CANDIDO, 2004, p. 181). Fora disso, era inviável a legitimidade literária, o que permitiu a abertura de precedentes para novos modos de entender e valorar a literatura. Sendo assim, novas vertentes ganharam corpo e impediram a supremacia de algumas concepções marxistas no campo literário.

Por outro lado, o formalismo russo ganha evidência e se opõe aos ideais literários marxistas. Os formalistas refutavam qualquer associação da literatura com infraestruturas sociais e políticas, além de revogar qualquer atribuição social ou política à obra literária (SILVA, 1973). Sobre o formalismo russo, nota-se que os adeptos dessa vertente afirmam que “os textos literários possuem caracteres estruturais peculiares que os diferenciam inequivocamente dos textos não literários, daí procedendo a viabilidade e a legitimidade de uma definição referencial de literatura” (SILVA, 2006, p. 15). É a partir desse viés que surge a noção da “literariedade”.

Silva (2006) aponta-nos também a função catártica como outra peculiar à literatura e desperta nos leitores o horror e a piedade, dois sentimentos antagônicos que, segundo o Estagirita em analogia com os preceitos da medicina, entende que é um processo purificador de natureza psicológico-intelectual. Ou seja, purga, por meio da arte, sobremaneira nas tragédias os elementos excessivos e viciosos do ser humano, proporcionando a higiene da alma e resultando em um prazer superior e benfazejo. Assim o homem interpreta a obra literária como uma maneira de libertação e superação de elementos existenciais adversos, dolorosos em busca de paz e harmonia íntimas tanto no plano criador quanto no plano do leitor.

Com base nos estudos de Vitor Aguiar e Silva, observa-se que há duas teorias fundamentais da funcionalidade e da natureza da literatura: a teoria formal e a teoria moral. O teórico pontua que a teoria formal consiste na literatura como domínio autônomo em que se apresentam objetivos próprios com ênfase no esteticismo. A teoria moral, por sua vez, afirma que a literatura deve ser integrada a atividade total do ser humano. Portanto, essas vertentes apresentam certos extremismos. O ideal da arte pela arte abole completamente o laço entre a

obra literária e a vida ao passo que os ideários relacionados a correntes socialistas e realistas defendem a arte literária como um meio de transformação da sociedade, sendo essa mudança por meio da literatura algo utópico (SILVA, 1973).

Diante das discussões até então elencadas, acreditamos que o antagonismo entre as ideias da arte pela arte com os ideários realistas em nada acrescenta no que diz respeito ao fenômeno literário, pelo contrário. Embora a literatura se aproprie de elementos estéticos para se consolidar, compreende-se também que ela precisa estabelecer um diálogo com elementos socioculturais a fim de se concretizar enquanto um fenômeno da linguagem (SARAIVA; MÜGGE, 2006). Sobre isso, Silva (1973) afirma que

a obra literária constitui, por conseguinte, uma estrutura verbal que deve ser considerada e estudada na sua organização, na dinâmica e na funcionalidade dos seus elementos, etc., mas a estrutura, pelo simples fato de ser verbal, é portadora de significados que, embora autônomos do ponto de vista técnico-semântico, se reportam mediante à problemática existencial do homem (SILVA, 1973, p. 133).

Diante de tal assertiva, entende-se que a literatura não se constitui fora da história bem como da experiência real. Em outras palavras, para que ela se consolide há a necessidade de ela se encontrar em um dado contexto histórico, o que culmina, conseqüentemente, em uma experiência do real. Compreende-se também que o texto literário possui elementos formais/estéticos que corrobora em sua organização enquanto texto do ponto de vista estrutural.

Sobre as funções da literatura, verifica-se a visibilidade destinada à função humanizadora da literatura defendida por Candido (2012). Os estudos de Antonio Candido trouxeram a baila contribuições significativas em torno das discussões inerentes a literatura como algo potencializador das atividades e experiências do ser humano. Para o teórico, a obra literária oportuniza a humanização do homem por colocá-lo diante de questões relacionadas a sua subjetividade e, também, questões atreladas ao seu contexto social (CANDIDO, 2004; 2012).

Ainda sobre o caráter humanizador da literatura, Candido (2012) afirma que a obra literária, embora seja fictícia, é dotada de fatores que constituem as relações sociais em que os indivíduos/leitores estão inseridos. Sobre isso, o autor afirma que “é difícil pôr de lado os problemas individuais e sociais que dão lastro às obras e as amarram ao mundo onde vivemos” (CANDIDO, 2012, p. 82), além de discutir as concepções em torno da função humanizadora da literatura.

Com base no que diz Silva (1973), embora o texto literário apresente autonomia no que se refere ao ponto de vista técnico-semântico, percebe-se que isso abre precedentes para questões relacionadas ao ser humano e seus questionamentos existenciais. Tal fato traz à tona as discussões em torno da literatura enquanto formadora do indivíduo, bem como as considerações inerentes à sua função humanizadora (CANDIDO, 2012).

Os estudos de Antônio Candido trouxeram contribuições significativas ao campo literário no contexto brasileiro. Uma delas foi a noção da literatura enquanto formadora do homem, sendo esta noção determinante no que se refere a função humanizadora. Sobre tal função, o teórico afirma que é necessário enxergar a literatura não apenas como um sistema de obras, mas “como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 2012, p. 82). A partir desse pressuposto, tem-se em mente o que se denomina por função humanizadora da literatura, ou seja, “a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem” (CANDIDO, 2012, p. 81).

Diante disso, antes de aprofundar na questão da literatura enquanto força potencializadora da humanização, faz-se necessário refletir sobre o que Candido (2004) entende por humanização. Para ele, a humanização está associada ao caminho que viabiliza levar o homem ao:

[...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres o, cultivo do humor (CANDIDO, 2004, p. 180).

Sendo assim, entende-se que a literatura enquanto algo humanizador, possibilita a reflexão, a construção do saber, a alteridade para com o próximo, bem como problematizar questões inerentes a vida, a condição humana e as suas complexidades. O autor vai ainda mais além e afirma que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2004, p. 180).

Partindo do pressuposto de que a literatura humaniza, Pucheu (2004) afirma que ela é humanizadora pelo fato de tornar acessível a possibilidade de viver, uma vez que a mesma “torna possível vivenciar vida, e, tornando vida vivível, a literatura torna vida real. Realizando vida, a literatura intensifica suas forças para que elas possam nos afetar” (PUCHEU, 2004, p. 119). Portanto, nota-se que a literatura viabiliza a possibilidade de viver

ao passo que permite, também, atuar sobre a vida de quem a lê a fim de contribuir em sua construção enquanto indivíduo.

Sobre isso, evidencia-se a fala de Ramos e Zanolla (2009) quando as pesquisadoras afirmam que a literatura oferece um olhar sobre a condição humana. Nesse caso, a obra literária se apropria de elementos inerentes à condição do ser humano para se consolidar, ou seja:

a obra de literatura [...] como produto da atividade humana, apresenta uma visão do mundo e da existência, ou seja, traz consigo marcas da humanidade – angústias, alegrias, sucessos, frustrações, conquistas, decepções [...]. Como produto da atividade humana, a leitura da literatura permite [...] refletir sobre questões próprias da condição humana – morte, amor, amizade, relações sociais, para citar apenas alguns exemplos –, além de acessar e vivenciar realidades distantes no tempo e no espaço, ampliando suas vivências (RAMOS; ZANOLLA, 2009, p. 69).

Diante disso, percebe-se que a literatura, enquanto força humanizadora que se apropria da experiência humana, coloca o indivíduo/leitor frente a frente com as questões próprias do homem e do mundo em que ele vive, possibilitando a reflexão sobre si e sobre o contexto no qual está inserido (COSSON, 2016). Tal assertiva corrobora na autenticidade e veracidade do que diz Lajolo (1995). A pesquisadora afirma que a literatura não é um simples passatempo e nem um produto cronológico de uma sociedade extenuada, pelo contrário, trata-se de algo que exprime os enigmas associados ao homem e suas condições no tempo e no espaço.

Os textos literários “satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo” (CANDIDO, 2004, p. 179). Por conseguinte, infere-se que a Literatura, como algo que amplia a visão do homem em relação a si e ao mundo no qual se insere, humaniza-o na medida em que este passa a atuar sobre si e sobre o mundo de maneira mais crítica e reflexiva, tornando-se um agente ativo por meio da leitura literária (COSSON, 2016).

Seguindo no viés da literatura enquanto promotora da função humanizadora, Candido (2004) traz a baila duas vertentes da literatura associada aos direitos humanos. Vejamos a seguir:

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles como a miséria, a servidão, a

mutação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos (CANDIDO, 2004, p. 186).

A primeira vertente consiste no fato de a literatura contribuir na constituição subjetiva do ser humano. Em outras palavras, o teórico refere-se à produção literária como algo que fomenta a construção do saber, a sensibilidade e a percepção da complexidade inerente ao mundo e a tudo que nele se encontra. Trata-se de algo que coopera na constituição da subjetividade do homem, viabilizando uma compreensão mais complexa sobre o mundo e, sobretudo, sobre si mesmo, uma vez que a leitura literária proporciona a reflexão sobre questões relacionadas à condição humana (COSSON, 2016). A segunda concepção, por sua vez, diz respeito à literatura enquanto instrumento de análise e denúncia social. Nesse caso, o texto literário se porta como algo que elenca as mazelas decorrentes de um mundo corrompido do ponto de vista social, político e cultural. Mais que elencar as mazelas e a miséria humana, a literatura passa a problematizar tais questões e, em alguns casos, surge como um grito de resistência e reivindicação (LAJOLO, 1995).

A relação estreita entre literatura e direitos humanos, atrelada diretamente à prática social, contribui na exposição das moléstias no contexto em que a obra literária é produzida. De fato, a literatura não muda o cenário, mas permite refletir sobre as mazelas sociais intrínsecas a esse cenário, dando veracidade à expressão de William Faulkner quando afirma que “o que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo no meio da noite. Um fósforo não ilumina quase nada, mas nos permite ver quanta escuridão existe ao redor” (ITURBE, 2014, s.p).

Entretanto, com base em Candido (2004), entende-se a literatura como força humanizadora pautada em dois vieses: (1) literatura como força potencializadora de fora pra dentro e; (2) literatura como força potencializadora de dentro pra fora. De fora pra dentro – do texto para a subjetividade do leitor; de dentro pra fora – do texto potencializado na subjetividade para o contexto social do leitor.

Assim, percebe-se que a literatura humaniza pelo fato de permitir que o homem reflita sobre si e sobre sua condição enquanto indivíduo, possibilitando, também, a humanização do ponto de vista social, uma vez que, ao abordar questões dessa ordem humaniza por colocar o leitor de frente a problemas próprios do contexto social no qual se insere. Tais problemas podem estar relacionados ao seu próximo e isso humaniza porque o homem se vê diante da mazela do outro e não apenas da sua necessariamente (CANDIDO, 2004).

Ainda sobre a função humanizadora, Candido (2012) elencou uma pergunta em sua palestra sobre a literatura e a formação do homem questionando o seguinte: “a literatura tem uma função formativa de tipo educacional?” (CANDIDO, 2012, p. 84). Após levantar a questão, o autor ressalta que a função educativa que a literatura exerce é extremamente complexa e vai além do pragmatismo pedagógico em vigência, pautado na tríade do bom, do belo e do verdadeiro. Trata-se de algo que educa na medida em que “age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 2012, p. 84). Portanto, o autor afirma que a obra literária ensina a partir da vasta gama que ela abarca, bem como de sua complexidade, evidenciando que é um equívoco abordá-la sobre o prisma das boas virtudes e da boa conduta. Em outras palavras, a literatura humaniza porque se apropria de elementos provenientes da experiência humana (COSSON, 2016), asseverando o que afirma Candido (2012) quando o autor afirma que a literatura não corrompe nem edifica, mas permite viver.

1.3 A leitura literária como prática social

Segundo Lajolo (1995), a expressividade da cultura grega conduziu a um processo profícuo de colonização. Esse procedimento viabilizou a conquista de colônias e contribuiu para a submissão de diversos povos à cultura da Grécia. Com tamanha abrangência, cada vez mais os gregos firmavam sua tradição espalhando raízes na Europa. A influência grega no continente europeu foi tão profícuo a ponto de os povos colonizados por nações europeias serem, indiretamente, influenciados pela cultura grega (LAJOLO, 1995). Esse fenômeno é chamado de helenismo, período em que houve a hegemonia dos ideais de Alexandre o Grande no tocante a difusão da cultura grega nos territórios que iam sendo conquistados.

Ao falar sobre a leitura literária como prática social, é indispensável, antes de qualquer coisa, propor uma discussão em torno da leitura da literatura e discutir o ato de ler como ferramenta social. Os estudos de Coenga (2010) esboçam que, assim como a literatura, o conceito de leitura apresenta pluralidade, de modo que não é possível apresentar uma definição cerrada que se porte como uma verdade absoluta em relação à concepção de leitura. Assim como partimos de um questionamento para falar sobre as concepções de literatura, partiremos também de um questionamento em torno da leitura para elucidar a pluralidade de conceitos inerentes a ela. Portanto, propõe-se a seguinte proposição: “O que é leitura?”.

Antes de entrar na discussão em torno dos conceitos de leitura, é de suma importância elucidar o contexto político, histórico e social no qual se encontrava o Brasil no

momento em que as discussões sobre o tema ganharam ênfase. A partir da década de 1970, os estudos relacionados à leitura ganharam espaço no contexto brasileiro em função da notoriedade que a Linguística Textual e a Análise do Discurso conquistaram. Nesse cenário, as discussões em torno da chamada crise da leitura no Brasil ganharam visibilidade em diversos eventos da área da Linguagem, o que culminou em diversas publicações sobre a problemática em questão (COENGA, 2010). No entanto, nota-se que essa discussão ganhou destaque através de uma nova ordem econômica que se instaurava no país. Na década de 1960, a classe dominante visava estabelecer uma nova política econômica que se alinhava ao capitalismo internacional, o que implicava em fomentar a indústria brasileira. Em outras palavras, pode-se dizer que nesse contexto histórico o país estava sendo introduzido em um regime político ditatorial através da implantação do regime militar

Esse processo fez com que houvesse um crescimento da classe operária, mobilizando, também, a migração de diversas pessoas que estavam situadas no campo para os grandes centros. Esse crescimento fez com que o governo estabelecesse uma espécie de política para letrar a população, ainda que minimamente, para que esta pudesse desempenhar suas funções no processo de industrialização, e isso culminou em um aumento no número de leitores (COENGA, 2010). No entanto, Marinho (2010) destaca que essa política de alfabetização nada mais era que uma tentativa de qualificar a mão de obra em vigência e pouco se importava com a formação humana e cidadã do indivíduo por meio da educação.

Essa política educacional pautava-se no tecnicismo⁶ e essa perspectiva de ensino se institucionalizou através do MOBREAL⁷, um modelo de ensino que visava responder às críticas ao Brasil em relação aos altos índices de analfabetismo no contexto da ditadura militar. Para Pederiva (2015), o MOBREAL foi instaurado com o intuito de institucionalizar o tecnicismo que se pautava na formação técnica dos alunos. No contexto educacional em questão cujo foco estava concentrado na formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho essa vertente fez-se proficiente. Além do mais, a abordagem em vigência fez-se eficaz na medida em que não fomentava a formação crítica dos alunos transformando-os em agentes passivos no processo ensino/aprendizagem. A adoção desse método de ensino também é interessante para os ideais do regime militar pelo fato de contribuir na formação

⁶ O tecnicismo educacional foi uma tendência pedagógica que surgiu nos Estados Unidos na metade do século XX e foi introduzida no cenário brasileiro entre 1960 e 1970. Essa vertente advém da teoria behaviorista de aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino.

⁷ Movimento Brasileiro de Alfabetização.

acrítica da massa, o que, de certa maneira, forma um alunado que não se opõe ao governo em vigência, estabelecendo, assim, o apoio de camadas sociais desprestigiadas ao regime vigente.

Esse ideário educacional se opunha aos ideários discutidos nos centros acadêmicos, o que culminou em uma espécie de “caça às bruxas” nas instituições de ensino superior (BITTAR; BITTAR, 2012). Diversos intelectuais e professores que transitavam por esse contexto passaram a ser perseguidos pelos órgãos de repressão do governo e, nessa conjuntura, houve uma espécie de combate aos ideais de Paulo Freire que defendia e desenvolvia um processo ensino/aprendizagem amparado no pensamento crítico (PEDERIVA, 2015). O método de ensino freiriano se fundamentava em uma abordagem significativa para o discente, considerando o seu contexto e suas práticas sociais. O ideário freiriano foi combatido por promover um ensino que se contrapunha a educação tecnicista, mercadológica e alienante, visando à formação crítica e a libertação do homem dos chavões alienantes que o prende. Por essa razão deu-se o combate a essas concepções, tendo em vista que as ideias de Paulo Freire iam à contramão do que o regime militar propunha.

Diante desse cenário, Bunzen e Rojo (2008) afirmam que a escola precisou se (re)configurar para atender à população, uma vez que ela era pensada para as elites e agora voltava-se também para as camadas sociais mais populares. Clare (2002), por sua vez, pontua que nesse novo cenário educacional havia a primazia por “um ensino utilitário, com a língua voltada para a sociedade e, dessa forma, adequada a nova clientela que assola as escolas” (CLARE, 2002, s/p.). Diante disso, passou-se a ter uma supervalorização de textos jornalísticos e publicitários e um apagamento dos textos literários, uma vez que, segundo Marinho (2010), se a literatura era algo destinado à elite aristocrata, qual o motivo de democratizá-la já que o novo público não tinha “condições” para lê-la por ser considerada algo distante da realidade do novo alunado?

No decorrer da Ditadura Militar, notaram-se diversas críticas a educação que advinham de esferas internacionais. Associados a esse advento, percebe-se uma crescente no que se refere aos movimentos de oposição que, encabeçados por intelectuais e por indivíduos que se encontravam no contexto da academia, conseguiram se alargar e atingir o apoio de uma parcela da classe burguesa que parecia estar incomodada com os atos de repressão do governo (PEDERIVA, 2015). Portanto, em função de tais acontecimentos, surge uma onda de crescimento da oposição e em meados da década de 80 as estruturas militares vão perdendo força até que em 1985 há a redemocratização do Estado brasileiro.

Nesse processo de transição observa-se a consolidação de instituições que visavam o fomento a ciência e a pesquisa, instituições estas se emergiram no contexto

ditatorial e assumiriam um papel de enfrentamento a essa estrutura de governo, sendo elas: Fapesp, Anped, Anpocs, entre outras. Essas instituições foram responsáveis pela criação de Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ciências Sociais, reunindo pesquisadores de todo o Brasil, sendo estes determinantes no processo de redemocratização da sociedade brasileira e da materialização da pesquisa do país (BITTAR; BITTAR, 2012).

Nessa conjuntura, observa-se que o redirecionamento dado à educação foi relevante, uma vez que:

No final da década de 80, no contexto da Assembleia Nacional Constituinte, após intenso processo de discussão e organização dos mais variados segmentos da sociedade política e da sociedade civil, o Brasil promulgou a sua nova Constituição (1988). Denominada de 'Constituição Cidadã', a nova Carta Magna brasileira define em seu artigo 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de 'ensino fundamental obrigatório e gratuito', considerado 'direito público subjetivo'. A efetivação desse direito, um avanço em termos de políticas públicas educacionais, proporcionou mudanças importantes na educação pública brasileira (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 163-164).

Entretanto, embora houvesse essa guinada significativa, as pesquisadoras Bittar e Bittar (2012) asseguram que o redirecionamento se deu de maneira lacônica na medida em que o governo democrático que se instaurava após a redemocratização do Estado possuía uma égide conservadora e, segunda as pesquisadoras acima citadas, não houve o avanço necessário no tocante a redemocratização do ensino.

Essas questões contribuíram para que houvesse interesse por parte do contexto acadêmico pelas questões relacionadas ao ensino da leitura e da literatura, uma vez que os pesquisadores inseridos na academia tinham ciência da importância da literatura na formação humana (CANDIDO, 2004; 2012). Tal assertiva fez com que houvesse o reconhecimento e, conseqüentemente, tentativas por parte de pesquisadores e teóricos situados no contexto acadêmico para democratizar a leitura, em especial a literária (COENGA, 2010).

Retomando a discussão acerca da leitura, nota-se que as instituições vinculadas à educação também se posicionaram. Segundo Coenga (2010), na década de 1990 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos elaborados por especialistas na área da educação que possuíam como foco estabelecer diretrizes básicas diante das novas tendências contemporâneas no tocante à educação. No que se referem à leitura, os PCNs afirmam que:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado

do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão no qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p. 53).

Sob esse viés, a leitura pauta-se em um ato que vai além da decodificação linguística, sendo algo que se consolida a partir da relação entre o autor, o texto lido, o leitor e o contexto no qual estão situados (LYRA, 1986). Dessa maneira, entende-se que a leitura é uma atividade interacional que não se dá de maneira isolada, de modo que tal interação culmina em um processo no qual o significado do texto é construído.

Ao longo dos anos, diversos pesquisadores da área das Letras e da área da Educação se mobilizaram e se ocuparam em redefinir o conceito de leitura no contexto brasileiro sob a perspectiva interacionista (COENGA, 2010). No entanto, a perspectiva em questão não foi a única a ser desenvolvida ao longo dos anos. Mascia (2005), por exemplo, além de falar sobre a perspectiva interacionista, elencou outras duas vertentes em um de seus estudos: o modelo estruturalista e o psicolinguístico. O modelo estruturalista pauta-se na ideia de que o texto possui existência própria sem depender de fatores externos para se consolidar, o texto é tratado como um mero pretexto para ensinar gramática. O viés psicolinguístico pauta-se na psicologia cognitivista, entendendo a leitura como um processo ativo de construção mental subdividida em: estoque sensorial, memória temporal e memória permanente (MASCIA, 2005; COENGA, 2010).

O viés interacionista, por sua vez, consiste no “modelo interativo, entre leitor-texto-autor. Nesse modelo, a leitura opera-se através do acionamento, por parte do leitor, de marcas formais deixadas no texto” (COENGA, 2010, p. 16). Sob essa perspectiva, o leitor estabelece uma relação interacional com o texto de modo que o texto em si não se porta como uma verdade absoluta, nem tampouco como um produto acabado (SOARES, 1998). Em seus estudos, Magda Soares defende que o texto não existe por si mesmo. A pesquisadora afirma que “o texto não preexiste à sua leitura, a leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa; é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui” (SOARES, 1998, p. 26). A leitura interacionista faz com que o leitor confronte e questione o texto de maneira crítica a fim de construir significações a partir das linhas e das entrelinhas (COENGA, 2010). Sob esse viés, Paiva (2010) afirma que a leitura é algo que amplia a visão de mundo porque diverge, emancipa e transforma. Nesse sentido, Paulino (2010) faz menção à necessidade de o leitor mobilizar outras leituras para atribuir sentido ao que está sendo lido.

A leitura não é um ato solitário, ela se estabelece a partir da interação entre indivíduos socialmente determinados, ou seja, a partir da relação interacional entre o leitor, seu universo, seu lugar na sociedade, suas relações com o mundo em que se insere e com outros indivíduos a sua volta (SOARES, 1998). Para Chartier et al. (1996), o ato de ler não se consolida a partir do domínio do código empregado nele. O ato de ler demanda conhecimentos prévios que são conquistados a partir da relação do leitor com o contexto social no qual ele se insere. Tais conhecimentos são capazes de construir sentidos e dar significados ao que se lê no momento em que a interação se consolida no ato da leitura.

Portanto, entende-se que a leitura é, sobretudo, um ato social e isso se dá pelo fato dela ser a mediadora das diversas relações sociais das quais o homem participa – seja a leitura de um clássico literário, de um anúncio publicitário num *outdoor*, ou o simples ato de leitura no momento de pagar um boleto. O ato de ler é social por estar relacionado a diversas conjunturas sociais e por permear todas as relações da vida humana (FERNANDES, 2010; SOUZA NETO, 2014). Em relação ao caráter social da leitura, Freire (1996) pontua que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, o que faz do ato de ler um ato que, sobretudo, lê o mundo, de modo a estabelecer uma relação dinâmica que associa o texto com a realidade. Em outras palavras, nota-se que “a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca” (ZILBERMAN, 2009, p. 30).

A prática da leitura deve ser pensada como uma ação cultural historicamente constituída. Sendo assim, o resultado dessa prática é algo que vai além do acúmulo de informações, se constituindo como a representação da realidade presente no texto, a fim de articular conjuntos de valores e saberes socialmente estabelecidos (BRITTO, 2011; OSAKABE, 2012). A partir dessa assertiva compreende-se que a leitura é um ato político perante o mundo e que, na medida em que o leitor se conscientiza disso, sua prática de leitura torna-se mais independente e, conseqüentemente, ele atua de maneira mais crítica em relação ao que lê, não tomando o que está sendo lido como uma verdade absoluta (BRITTO, 2011).

No que tange à leitura literária como prática social, Lajolo (1995) afirma que a obra literária trata-se de um objeto social. Desse modo, “para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social” (LAJOLO, 1995, p. 16). A literatura se consolida a partir da sua capacidade de circular na sociedade e estabelecer um processo de interlocução entre os leitores e o contexto em que se insere. Dessa maneira, compreende-se que a leitura da literatura sob o viés interacional faz com que os leitores assimilem o texto lido ao contexto social em que leitor, autor e obra

literária estão inseridos (COENGA, 2010). Sobre o processo interativo entre a tríade autor/leitor/contexto, por meio do texto literário, Lajolo (1995) afirma que:

O mundo representado na literatura, simbólica ou realisticamente, nasce da experiência que o escritor tem de uma realidade histórica e social muito bem delimitada. O universo que o autor e leitor compartilham, a partir da criação do primeiro e da recriação do segundo, é um universo que corresponde a uma síntese do aqui e agora que se vive (LAJOLO, 1995, p. 65).

A pesquisadora ressalta que o texto literário estabelece uma simbologia realista a partir da realidade histórica e social em que a produção literária se encontra. Saraiva e Mügge (2006), por sua vez, ressaltam que a obra literária é capaz de trazer à tona dimensões sociais, históricas e culturais, entendendo que a literatura é, sobretudo, um fenômeno da linguagem. Tais assertivas viabilizam compreender que o fenômeno literário é um produto da atividade humana que traz em si elementos condizentes com as experiências do homem na sociedade em que ele se instaura, trazendo à baila marcas da humanidade (RAMOS; ZANOLLA, 2009).

As produções literárias, independentemente do gênero, são capazes de suprir necessidades básicas do ser humano. A leitura da literatura possibilita o enriquecimento no que diz respeito à percepção e ampliação da visão de mundo (CANDIDO, 2004). Lajolo (1995), por sua vez, confere à ela uma função social. Nas palavras da autora, a literatura é capaz de viabilizar reflexões a respeito de aspectos sociais nos quais o homem se insere, agindo, em algumas instâncias, como uma ferramenta de análise e denúncia social.

Paulino e Cosson (2009) caracterizam a literatura como uma prática social que se dá por meio da escrita. Para os pesquisadores em questão, ela não funciona “apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 68). No entanto, nota-se que a literatura é algo que se apropria de elementos culturais e sociais para se consolidar, e lê-la significa construir sentidos a partir de tais elementos. A prática da leitura literária sob esse viés faz com que o sujeito/leitor leia o mundo através da literatura, de modo que passe a atuar nesse mundo de maneira mais crítica e participativa, uma vez que o ato da leitura o desperta para elementos socioculturais (RAMOS; ZANOLLA, 2009; COSSON, 2016). Portanto, a literatura está atrelada à vida, pois:

O mundo representado na literatura, simbólica ou realisticamente, nasce da experiência que o escritor tem de uma realidade histórica e social muito bem delimitada. O universo que o autor e leitor compartilham, a partir da criação do primeiro e da recriação do segundo, é um universo que corresponde a uma síntese do aqui e agora que se vive (LAJOLO, 1995, p. 65).

A literatura está atrelada à vida na medida em que ela permite viver o mundo e suas complexidades (CANDIDO, 2012). Outra questão que ganha destaque e que faz da obra literária algo social é seu caráter atemporal. Ela possui “o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. Ela também possui muitos artifícios e guarda em si o presente, o passado e o futuro da palavra” (COSSON, 2016, p. 17). Portanto, o texto literário é algo que se mantém atual, uma vez que está sempre em movimento e em processo de construção. A cada nova leitura o texto não se faz mais o mesmo da leitura anterior, de maneira que a cada leitura, histórica e culturalmente situada, o texto literário se ressignifica e culmina em novas significações. A literatura proporciona ao leitor se reconhecer no texto, uma vez que, “o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências” (ZILBERMAN, 2008, p. 53).

A leitura literária é uma prática social porque o leitor consegue mediar suas práticas sociais através dela. Por meio da literatura, o leitor consegue compreender as complexidades das relações humanas na sociedade, pois a literatura se apropria delas para se consolidar (RAMOS; ZANOLLA, 2009). Os textos literários, dadas as suas especificidades, podem se portar como elementos de análises e denúncias sociais, de modo que, a partir do fenômeno artístico da linguagem, podem trazer à tona elementos de ordem social que permitem compreender e, conseqüentemente, atuar na sociedade na medida em que os leitores, através da leitura literária, relacionem a literatura com o contexto no qual estão inseridos (CANDIDO, 2004; COSSON, 2016).

No entanto, para que a literatura seja tida como uma prática social faz-se necessário deixá-la acessível aos leitores independente do lugar social, cultural e econômico que eles se encontram (FERNANDES, 2010). A literatura é um bem inestimável ao qual o ser humano possui o direito de ter acesso (CANDIDO, 2004). Nas palavras de Paiva (2010), a leitura, em especial a literária, precisa ser algo que faça parte do cotidiano das pessoas.

Mais do que nunca, a leitura precisa dizer presente. Presente porque por ela se faz voz que amplia sentidos e concepção de mundo. Presente porque põe em cena o pensar diverso, divergente. Presente porque traz vivo o ato que emancipa, o verbo que transforma: ler (PAIVA, 2010, p. 546).

Para ser tida como um ato puramente social, a leitura, em especial a literária, precisa fazer parte do cotidiano dos indivíduos leitores. No contexto brasileiro, especificamente, o ato da leitura literária deve-se portar sob a seguinte ótica.

[...] ler com fome de solidariedade, esgarçada por valores passageiros, reverentes à competição e ao mercado; ler com fome de paz, para acalmar a cultura da guerra e da truculência e dominação entre os povos; ler para transformar... a si, aos outros, às coisas, o hoje, o agora, o sempre. Ler e ponto... e poder pronunciar, anunciar e escrever com todos um mundo novo, livre, justo, feliz (PAIVA, 2010, p. 547).

Ou seja, é preciso exercer o ato da leitura tendo o conhecimento de que a leitura, principalmente a literária, deve-se portar como um ato social. Ela deve ser vista sob a perspectiva de que ela transforma, emancipa, avança, transcende e, sobretudo, humaniza. Humaniza porque, “trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 2012, p. 85). É preciso que a leitura saia dos níveis superficiais e se expanda aos níveis racional e crítico (MARTINS, 1994; SILVA, 2009), com vistas na formação de leitores sociais capazes de compreender as vozes de outrem por meio da alteridade, a fim de que eles compreendam, também, “os padrões de interação entre línguas, culturas e sociedades. Esse deve ser um dos objetivos na formação de um bom leitor e crítico literário” (FARIAS, 2011, p. 90).

Como uma ferramenta operada por meio da linguagem, a literatura e a experiência da leitura literária viabilizam, de maneira singular, a possibilidade de dar sentido ao mundo e a nós mesmos, sendo ela de suma importância no desenvolvimento humano. Dessa maneira, entende-se a literatura como algo que possibilita a atuação no mundo com foco no exercício do letramento, mais especificamente o letramento literário (PAULINO; COSSON, 2009). Sob o viés do letramento literário, ler vai além da alfabetização e do domínio do código escrito e pragmático, o leitor precisa manipular adequadamente, por meio de sua inserção social, “os valores, sistemas de referências e processos de significação autorizados pelo discurso da escrita” (BRITTO, 2011, p. 90).

CAPÍTULO II

O ENSINO DE LITERATURA E A LEITURA LITERÁRIA

Para entender a dissonância entre as discussões contemporâneas e o ensino tradicional é preciso, sobretudo, compreender a relação entre a construção da literatura enquanto disciplina e os fatores sociais, políticos, culturais e históricos inerentes a isso (ZILBERMAN, 2012). Essas questões vem ganhando espaço nas discussões voltadas à História da Educação, sobretudo sob a perspectiva da cultura escolar no que diz respeito à história de suas disciplinas (CHERVEL, 1990).

Os estudos de Razzini (2000) asseveram que no contexto brasileiro, mais precisamente em meados do século XIX, a literatura era tida como algo destinado à elite e servia como instrumento para o domínio da escrita vernácula e do “bem falar”. Em consonância com as discussões da pesquisadora em questão, Oliveira (2008) afirma que além de priorizar o domínio da fala e da escrita, houve uma preocupação em fazer da literatura um instrumento de valorização da identidade nacional através da historização da literatura. Diante disso, Zilberman (2012) esboça que o ensino literário considerado ultrapassado nos dias de hoje trata-se do reflexo da institucionalização da literatura enquanto disciplina, sendo esta pensada para um público específico, uma vez que no século XIX havia um modelo de educação que se destinava às elites. Esse modelo se firmava graças à influência do Colégio Pedro II no contexto nacional, haja vista que o colégio situado no Rio de Janeiro era visto como referência.

Quando se fala sobre o ensino de literatura na contemporaneidade, percebe-se que nos últimos anos o ensino de literatura vem sendo discutido por diversas instâncias, tais como a Universidade, a escola pública e também órgãos governamentais. No nível médio, nota-se que, geralmente, há certa primazia por um modelo de ensino que enfatiza a memorização de características e estilos de época, estabelecendo um distanciamento entre o aluno e a experiência da leitura (ALVES, 2014). Já no âmbito acadêmico, as discussões se voltam para o letramento literário, esse viés pauta-se na formação crítica e reflexiva do aluno, dando prioridade ao exercício do letramento por meio da leitura literária (COSSON, 2016).

No entanto, o que comumente se nota é a dissonância entre as discussões acadêmicas, que se pautam no letramento literário, e o ensino abordado no nível médio, que se pauta no método historiográfico. Zafalon (2015) afirma que, geralmente, o ensino de literatura no ensino médio pauta-se no viés historicista, cujo foco se volta às questões de

cunho histórico, tais como: contexto histórico, principais autores e obras, características dos movimentos literários e trechos fragmentados de obras literárias.

Em contrapartida, as discussões sobre literatura e ensino no contexto acadêmico pautam-se no letramento literário, cujo foco volta-se para a formação do sujeito-leitor bem como o contato direto do aluno com o texto literário, buscando formar um leitor crítico da literatura que compreende a si e ao mundo por meio da leitura (COSSON, 2016), fazendo do texto literário um gênero discursivo que compõe as suas práticas sociais (FIORIN, 2017). Segundo Alves (2014), pesquisas realizadas apontam que o ensino de literatura quando abordado sob um viés mais dialógico viabiliza mais efetividade no que diz respeito à formação de leitores pelo fato de priorizar a vivência com os textos.

Diante disso, antes de falar sobre o ensino de literatura e a formação de leitores sob o viés do letramento, é preciso entender que a abordagem de um ensino que não enfatiza a formação crítica e reflexiva do aluno é algo que foi construído cultural, social e historicamente no momento em que a literatura foi estabelecida como disciplina escolar (ZILBERMAN, 2012). Sobre esse aspecto, nota-se que:

As práticas de ensino e a escolha dos conteúdos levados à sala de aula têm uma história sobre a qual nem sempre temos consciência. Perguntar-se sobre como se formou o atual modelo de ensino de literatura no nível médio pode ajudar a compreender determinados problemas e, sobretudo, a buscar práticas mais efetivas tendo em vista a formação do leitor. Quando nos debruçamos sobre velhos livros de literatura ou sobre pesquisas voltadas para esta questão vemos um pouco as raízes de nossos problemas, mas também nos damos conta de que, nem sempre, tudo foi como é agora (ALVES, 2014, p. 15-16).

Sendo assim, para compreender a dissonância entre as discussões contemporâneas e o ensino tradicional é preciso, sobretudo, compreender a relação entre a construção da literatura como disciplina e os fatores sociais, políticos, culturais e históricos inerentes a isso (ZILBERMAN, 2012). Como já dito anteriormente, tais fatores cada vez mais ganham foco nas discussões relacionadas à História da Educação, sobretudo sob a perspectiva da cultura escolar no tocante à história das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990; JULIA, 2001).

Compreender a amplitude da noção que se tem em relação à disciplina escolar diz respeito não apenas às práticas didático-pedagógicas, mas às finalidades inerentes a “sua constituição e o fenômeno de aculturação da massa que ela determina” (CHERVEL, 1990, p. 184). Do ponto de vista da cultura escolar, entende-se que não se pode estudar a história de qualquer disciplina sem compreender os desdobramentos históricos, políticos, culturais, econômicos e sociais inerentes a ela, de modo que a história das disciplinas escolares, por

meio da cultura escolar, viabiliza conhecer e compreender os desdobramentos que contribuem na constituição de uma disciplina e com isso compreender, também, como ela influencia no momento em que é aplicada no âmbito escolar (JULIA, 2001).

Portanto, como lugar de produção de conhecimento, “a história das disciplinas escolares deve ser analisada como parte integrante da cultura escolar para que se possam entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral e com a sociedade” (BITTENCOURT, 2003, p. 26). Em seus estudos sobre disciplinas escolares, Bittencourt (2003) afirma que não há um consenso sobre o que é disciplina, defendendo que compreender algum conceito historicamente e socialmente dado, demanda um olhar voltado ao contexto em que a disciplina foi instituída, seja ela qual for. Nas palavras de Julia (2001), qualquer disciplina escolar está associada aos anseios de quem a institucionaliza, asseverando que ela é posta mediante as demandas sociais, culturais e políticas do contexto em que se insere.

Sendo assim, no que diz respeito ao ensino de literatura, os estudos de Razzini (2000; 2010) mostram que a literatura era tida como algo destinado à elite e servia como instrumento para o domínio da escrita vernácula e do “bem falar”. Em consonância com as discussões da pesquisadora em questão, Oliveira (2008) afirma que além de priorizar o domínio da fala e da escrita, no contexto brasileiro, houve uma preocupação em fazer da literatura um instrumento de valorização da identidade nacional. Diante disso, Zilberman (2012) defende que o ensino literário considerado ultrapassado nos dias de hoje trata-se do reflexo da institucionalização da literatura enquanto disciplina, sendo esta pensada para um público específico e com objetivos que não condizem com as perspectivas contemporâneas norteadoras do ensino que se pauta no exercício do letramento (COSSON, 2016).

O objetivo deste capítulo é propor reflexões sobre a construção da literatura enquanto disciplina, a fim de compreender os desdobramentos que contribuem para a promoção de um ensino tradicional ao invés de um ensino sob o viés do letramento literário. Segundo Razzini (2010), a história do ensino de língua materna tem ganhado cada vez mais espaço nas áreas de Educação, Letras e Linguística e, conseqüentemente, o ensino literário, como parte do ensino de língua portuguesa, rompeu as barreiras segregacionistas dessas linhas de estudo e propôs um viés interdisciplinar às pesquisas que se destinam a estudar as relações conflituosas entre a literatura e o ensino.

Portanto, pretende-se, por meio deste capítulo, elencar uma discussão em relação à história do ensino de literatura no contexto brasileiro sob o viés destas três linhas de pesquisa (Educação, Letras e Linguística), a fim de estabelecer uma proposta interdisciplinar para a temática em questão. Mais que uma proposta de interdisciplinaridade, o estudo visa

proporcionar uma reflexão profícua em relação aos desencontros inerentes ao ensino de literatura, asseverando que este olhar interdisciplinar possibilita compreender as questões controversas entre a literatura e seu ensino.

No tocante à interdisciplinaridade nas pesquisas relacionadas à leitura, nota-se que na medida em que as pesquisas avançam, expandem-se os campos interdisciplinares, uma vez que se faz necessário contemplar a complexidade cultural no mundo contemporâneo (AGUIAR, 2011). Para a pesquisadora, em questão, os estudos sobre leitura, literatura e ensino literário já não podem se prender apenas a autores e obras, devendo voltar-se para o papel do leitor, tendo em vista que é através dele que são estabelecidos sentidos ao texto. A autora ainda reforça que “analisar o processo de leitura significa investigar as condições intrínsecas de seu desenvolvimento, tendo como foco o sujeito enquanto *persona* individual e social, imbricando-se formulações teóricas da psicologia e da sociologia” (AGUIAR, 2011, p. 248).

2.1 A Literatura como Disciplina Escolar: breve contextualização

Estudar a história de qualquer disciplina escolar demanda, sobretudo, compreender que ela está diretamente voltada à cultura escolar. Assim, faz-se necessário afirmar que “a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas” (JULIA, 2001, p. 09). Entretanto, no que diz respeito à concepção da literatura como disciplina, é preciso compreender o contexto histórico, social e cultural no qual ela se insere no momento de sua constituição (ZILBERMAN, 2008; 2012). Sobre os desencontros referentes ao ensino da literatura, Julia (2001) assegura que através da história das disciplinas escolares, é possível compreender as lacunas no que diz respeito à literatura enquanto disciplina escolar.

Antes de entrar nas discussões em torno do ensino de literatura no contexto brasileiro, faz-se necessário refletir, por meio de um breve panorama histórico, sobre a relação entre literatura e ensino no contexto ocidental, mais especificamente na Grécia. Isso se faz necessário porque a cultura grega foi uma das culturas que mais influenciaram o contexto cultural do ocidente e tal explanação é importante para compreender de onde vieram as influências que nortearam e ainda norteiam a relação entre Literatura e Ensino no contexto nacional (ZILBERMAN, 2008). Um dos estudos de Regina Zilberman elencou um sucinto panorama histórico sobre a literatura relacionada ao ensino na Antiguidade Clássica,

proporcionando uma reflexão sobre a maneira que tais relações influenciaram nos arrolamentos atuais.

A pesquisadora mostra que as primeiras atribuições da literatura atrelada ao ensino deram-se na Grécia. Nesse contexto, a literatura nem possuía o nome que possui atualmente, sendo nomeada simplesmente de poesia. A *Odisséia* e *A Ilíada* significavam para os gregos o que a Bíblia significava para os hebreus, de modo que serviam como algo que contava os trunfos e as origens da nação helênica. Dessa maneira, “a poesia, desde cedo, assumiu propensão educativa” (ZILBERMAN, 2008, p. 45), se firmando na Grécia como um recurso educativo.

No entanto, nota-se que o caráter educativo da literatura pode ter sido manifestado ainda antes. Os mitos que se encontram na cultura de povos remotos – gênero não-literário, mas difusor de costumes e inspiradores da religião e filosofia – também assumiram um paradigma educacional, uma vez que eram vistos como regras de conduta (ZILBERMAN, 2008). A pesquisadora ainda pontua que a literatura no contexto grego favorecia “a formação do indivíduo, a quem compete expor a matéria-prima literária, requisito indispensável a seu aprimoramento intelectual e ético” (ZILBERMAN, 2008, p. 47).

Vale ressaltar que a relação entre literatura e ensino no Brasil se deu, primeiramente, por meio da catequização dos índios em que os jesuítas, como o Pe. Antônio Vieira, por exemplo, se apropriavam da literatura para catequizar os indígenas. Sendo assim, nota-se que esta pode ter sido a primeira relação entre a literatura atrelada ao caráter educacional no contexto brasileiro (COUTINHO, 2010; ABDALA JUNIOR; CAMPEDELLI, s/d.).

No que diz respeito ao ensino da literatura no contexto brasileiro, os estudos de Razzini (2000; 2010) apontam que, quando se notou a relação entre a literatura e o ensino, o Brasil estava em um momento de transição no qual o país passava de colônia a Estado Nacional. Essa transição culminou no surgimento de uma elite política autoritária que disseminava “a idéia de que o Brasil existia enquanto nação graças a ação de suas elites” (RAZZINI, 2000, p. 21). De acordo com a pesquisadora, essa classe dominante inibiu o avanço da industrialização e da urbanização, permitindo que a cultura europeia ganhasse força nesse cenário e servisse como meio de dominação da mão-de-obra composta por escravos e analfabetos, uma vez que a cultura europeia era acessível apenas à classe dominante.

No que se refere à potente influência europeia no contexto brasileiro, mais especificamente no campo literário, percebe-se que a intenção da classe dominante era cada vez mais disseminar valores eurocêntricos e, conseqüentemente, inviabilizar o acesso das

classes subalternizadas aos bens culturais. Essa política de distanciamento da cultura popular nada mais era que uma tentativa de criar muros entre a elite dominadora e as classes marginalizadas dominadas nos séculos XVIII e XIX (ZILBERMAN, 2008). Em relação à leitura, os estudos de Zilberman (2009) afirmam que naquele contexto o ato de ler era algo elitizado e consumir esse bem cultural seria um meio de busca por ascensão social. Sobre essa questão, nota-se que as “habilidades básicas de leitura e escrita estão muito desigualmente distribuídas entre a população brasileira, e que tal desigualdade está associada a outras formas de desigualdade e exclusão social” (RIBEIRO, 2003, p. 20).

No entanto, viabilizar o acesso à leitura para os grupos que se encontravam à margem era como contribuir para que eles se ascendessem, ou ao menos, desejassem se ascender socialmente. Levantar pontes para esse acesso seria como começar a tirar os tijolos do muro que separava os grupos hegemônicos dos grupos marginalizados, quando, na verdade, o objetivo das classes dominantes era cada vez mais erguer esse muro a fim de fortalecer o seu poder de dominação (SANTOS, 2008; ZILBERMAN, 2009).

Compreender as questões históricas, políticas, culturais, econômicas e sociais em que se inserem o ensino de literatura e a sua institucionalização enquanto disciplina escolar é de suma importância. Tomar o conhecimento dessa questão contribui para que se tenha ciência do que está por detrás desse processo, a quem ele interessa e quais objetivos motivam quem o gerencia (RAZZINI, 2000; 2010). As reflexões sobre esses desdobramentos são viabilizadas por meio da cultura escolar através das discussões intrínsecas à história das disciplinas escolares (JULIA, 2001; CHERVEL, 1990), uma vez que compreender tais desdobramentos exige um olhar voltado às questões culturais e históricas desse processo (BITTENCOURT, 2003).

A cultura escolar não pode ser estudada de maneira isolada. É preciso que haja uma análise profunda sobre as relações conflituosas ou pacíficas inerentes a ela, uma vez que mantém uma relação estreita com a cultura religiosa, política e até mesmo popular. Em outras palavras, a cultura escolar se dá a partir das relações presentes na sociedade em que se insere (JULIA, 2001). Segundo o pesquisador francês, ela mostra certa flexibilidade, uma vez que vai se resignificando na medida em que as práticas e finalidades no contexto social vão sendo transformadas.

Retomando as discussões sobre literatura, educação e ensino no contexto brasileiro, nota-se que o acesso à educação era algo destinado à elite, e pensava-se em um ensino que era orientado de acordo com os seus interesses, uma vez que “os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela

se banha” (CHERVEL, 1990, p. 180). Portanto, nota-se que o ensino se molda mediante as demandas do público ao qual se dirige (JULIA, 2001). De tal maneira, a literatura, enquanto disciplina, era destinada a um público elitizado e que recebia influência europeia. Como já foi dito, dar primazia à cultura europeia em solo brasileiro estava relacionado ao fortalecimento de uma cultura “inacessível” às classes subalternizadas, o que fortalecia a dominação dessas classes (SANTOS, 2008; OLIVEIRA, 2008).

O caráter elitista que o contexto educacional assumia em terras brasileiras não era uma novidade. Segundo Zilberman (2009), tratava-se de uma herança greco-romana que, posteriormente, se difundiu na Europa. A pesquisadora pontua que nesse modelo educacional que se originou na Grécia e em Roma, e se expandiu pela Europa mais tarde, “fica de fora a maior parte da população, vinculada à economia rural, logo, afastada dos centros urbanos e governamentais” (ZILBERMAN, 2009, p. 20). Britto (2011, p. 77) assevera que “a fala dominante procurava despolitizar tanto o acesso à escrita e aos saberes e valores que ela veicula quanto à crítica do conhecimento”. A assertiva do pesquisador reforça a ideia de que, naquele contexto, se pretendia formar “súditos” ao invés de formar uma sociedade crítico-reflexiva por meio da educação e do acesso aos bens culturais.

Esse modelo educacional apropriou-se da literatura e fez dela uma ferramenta puramente escolarizada (PAIVA, 2013), cujo intuito era disseminar a cultura hegemônica tanto no que se refere ao “bem falar” e “bem escrever” quanto no que se refere às manifestações culturais. Essa valorização hegemônica fez com que houvesse um apagamento de culturas populares do cânone, de modo que a literatura, sob a ótica canônica, cada vez mais se distanciava das camadas sociais que se encontravam às margens (OLIVEIRA, 2008; SANTOS, 2008; ZILBERMAN, 2008).

Em relação ao contexto brasileiro, Oliveira (2008) afirma que a literatura se legitima por volta de 1830, e logo em seguida o ensino literário se ascende com a abertura do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. A instituição de ensino, em questão, torna-se referência no país e, conseqüentemente, dita os rumos do ensino no Brasil, uma vez que é vista como modelo (RAZZINI, 2000).

Antônio Candido afirma que “a literatura é a expressão do espírito de um povo no que este possui de mais característico” (2000, p. 295). A fala de Candido (2000) também está presente nas discussões de Chervel (1990), quando o pesquisador aborda as disciplinas escolares da seguinte maneira: “consiste em que elas misturam intimamente conteúdo cultural e formação do espírito” (p. 186).

Em relação ao caráter nacionalista que o ensino de literatura assume no contexto brasileiro, “do ponto de vista histórico, relaciona-se com o processo de construção das identidades nacionais, constituindo-se uma instância privilegiada na política de afirmação e consolidação de seus respectivos estados” (OLIVEIRA, 2008, p. 27). Sobre essa relação, Faria (2009) afirma que os projetos de valorização da identidade nacional no século XIX estavam vinculados ao que acontecia na Europa, cujo objetivo era consolidar a história da literatura para que ela se desvinculasse da retórica e da poética. O caráter nacionalista atribuído a ela daria “autonomia” em relação à poética e à retórica que se preocupava com o “bem falar” e o “bem escrever” (RAZZINI, 2000). A abordagem histórica da literatura se restringe a descrever a história de autores e obras consagradas pelo cânone, promovendo um apagamento dos textos não canônicos e supervalorizando a tradição literária hegemônica (FARIA, 2009).

O contexto nacional recebia grande influência francesa. Após a Revolução de 1789, os franceses se propuseram a disseminar o estudo da história da literatura e, após se firmar no contexto francês, expandiu-se pela Europa. Portanto, nota-se que a historiografia literária é uma herança francesa e a cultura europeia influenciou a cultura brasileira de maneira significativa, de modo que a história da literatura se firmou no Brasil em função disso (OLIVEIRA, 2008).

Sendo assim, Oliveira (2008) pontua que durante as aulas de literatura o foco voltava-se para o reconhecimento de autores e obras do cânone em que estes eram tidos como um elemento de representatividade cultural. Nesse cenário, percebe-se que a literatura enquanto disciplina escolar se compromete a disseminar culturas e representações artísticas hegemônicas. A facilidade da entrada da literatura no contexto educacional se deu pelo fato de que ela é uma representação artística que se efetiva por meio da língua[gem] e, em um contexto em que se buscava organizar e dar consistência ao Estado burguês, era conveniente se apropriar dela e de autores que se utilizavam da linguagem hegemônica. Isso acarretou uma desvalorização das variedades linguísticas regionais e populares, fazendo da literatura e da escola um meio de difusão de valores e culturas hegemônicas (ZILBERMAN, 2008).

Nesse cenário, o Colégio Pedro II ganhava notoriedade por ter sido referência no que diz respeito à educação e, conseqüentemente, ditava os rumos do ensino no Brasil. Os estudos de Razzini (2000) sobre o ensino de Português e Literatura com o foco no Colégio Pedro II evidenciam os caminhos percorridos pela literatura no contexto educacional. A pesquisadora traça um percurso histórico da disciplina e viabiliza a compreensão de sua

institucionalização no contexto escolar. Em sua tese de doutoramento, a autora aborda que a literatura não possuía autonomia, sendo vinculada à retórica e à poética.

Em um artigo publicado na Revista *Tempos e Espaços em Educação*, Razzini (2010) esboça quatro fases que demarcam o percurso feito pelo ensino de Português no Colégio Pedro II:

A primeira fase refere-se ao período anterior à inclusão do Português entre os Exames Preparatórios, que vai de 1838 a 1869. [...] A segunda fase começa em 1870, logo após a entrada da matéria nos exames de ingresso dos cursos superiores (decreto 4430, de 30 de outubro de 1869) [...] A terceira fase se inicia com o desaparecimento da Retórica e Poética do currículo [...] A quarta e última fase começa com o desaparecimento definitivo dos Exames Preparatórios e com a conseqüente exigência da conclusão do ensino secundário para o acesso aos cursos superiores, em 1931, com a Reforma Francisco Campos (RAZZINI, 2010, p. 49).

O primeiro momento consiste na valorização da gramática e no que diz respeito à leitura literária, havia a preocupação em se apropriar da retórica e poética para declamação de textos de escritores clássicos, com o objetivo de disseminar a cultura do “bem falar” e “bem escrever”. A fase seguinte abre mais espaço para o estudo da língua voltada ao caráter histórico. No que diz respeito à literatura, há uma reorganização do ensino literário em que textos “menos complexos” e textos mais modernos ganham ênfase nas séries iniciais ao passo que os textos clássicos se efetivam nas fases mais avançadas do ensino (RAZZINI, 2010). Com isso, evidencia-se a valorização dos textos clássicos em relação aos mais modernos, uma vez que o contato com os textos modernos serviriam como “preparação” para o contato com os mais tradicionais, considerados mais importantes.

A terceira fase se consolida a partir de 1890 e se estende até 1930. Após a Proclamação da República há a preocupação em valorizar a identidade nacional e a literatura se volta à “História da Literatura Nacional”. A partir daqui é possível evidenciar o espaço dado à historiografia literária, bem como compreender que o caráter historiográfico do ensino de literatura adotado nos dias de hoje decorre de uma herança histórica.

A quarta fase, demarcada pela perda da hegemonia do Colégio Pedro II, atribui mais destaque à literatura. No entanto, Razzini (2010) afirma que ainda há a supervalorização de um ensino que enfatiza a historiografia literária. Tal fato é notório, inclusive, com a Reforma de Capanema.

A Reforma Capanema de 1942 e 1943 estendeu o ensino de Português para as últimas séries do secundário, que passou a ser chamado de 2º Ciclo, dividido entre Clássico e Científico. Nas primeiras três séries do secundário, foi introduzida a

leitura patriótica, deslocando a leitura literária para as últimas séries, em que se estudava Português, mas principalmente, história da literatura brasileira e portuguesa (RAZZINI, 2010, p. 56).

Mesmo diante de uma mudança significativa, nota-se que há a preocupação em valorizar a tradição da história da literatura ao invés de se pensar em um ensino que viabilizasse o contato mais íntimo entre o aluno/leitor e o texto literário. Sobre a reforma de Gustavo Capanema, Otaíza Romanelli avalia que, embora houvesse o interesse em propor mudanças, o caráter valorativo da identidade nacional se mantém. A pesquisadora mostra que, a partir da fala de Maria Tetis Nunes, Gustavo Capanema se pronuncia afirmando que:

O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão, e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanham, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, e seu destino (ROMANELLI, 2007, p. 156-157).

Dessa maneira, entende-se que mesmo diante da tentativa de propor mudanças, tais transformações acompanham as necessidades e demandas da sociedade e, nesse contexto específico, parece que o Brasil ainda necessita de uma autoafirmação em relação a sua independência nacional. Tal inferência possibilita elencar as considerações de Julia (2001) quando o teórico afirma que as diretrizes do ensino se configuram a partir das demandas históricas, sociais, políticas e culturais do contexto em que se encontra o ensino.

Era notório que o ensino, em questão, possuía como objetivo viabilizar o acesso ao ensino superior e, sabendo que naquele contexto pensava-se em ensino superior apenas para uma classe privilegiada, compreende-se que esse ensino continuava sendo elitizado. No entanto, a legislação não imaginava que haveria algumas alterações no que diz respeito às novas demandas. Ou seja, um novo perfil de alunado surge, sendo este contingente de alunos vindo de classes sociais emergentes. Esse imprevisto fez com que o governo tentasse reformular a educação a fim de adaptar o sistema educacional ao novo perfil discente, o que culminou em impasses e desencontros, uma vez que tais adaptações não exprimiam os resultados necessários (ROMANELLI, 2007).

Com o passar dos anos, novas demandas vão surgindo no contexto educacional e, conseqüentemente, a cultura escolar vai se reconfigurando na medida em que a relação entre escola e sociedade vai sendo estabelecida. No contexto educacional brasileiro, ocorreu uma guinada em decorrência dessas demandas que foram surgindo no contexto social. Com a

ascensão da Ditadura Militar, o país passava por um processo de redefinição de modelo econômico e havia uma preocupação com o desenvolvimento industrial (CLARE, 2002). Diante disso, surgiu a necessidade de abrir os portões da escola pública para a população, a fim de formar mão de obra qualificada para contribuir no processo de desenvolvimento industrial. Assim sendo, infere-se que havia a preocupação em formar engrenagens para um sistema funcionar ao invés de formar cidadãos crítico-reflexivos por meio da educação.

Nesse contexto específico, o país passava pelo processo de implantação do regime militar e uma das bandeiras defendidas era o crescimento econômico por meio da industrialização, associados, também, a campanhas nacionalistas nos meios de comunicação (COMITTI, 2011). Esse cenário fez com que o Estado abrisse as portas da escola para atender a população marginalizada que até então não tinha acesso à escola, bem como a população que chegava do campo. No entanto, o objetivo era qualificar a mão de obra para que pudesse ser utilizada no processo industrial, não se preocupando em democratizar o ensino e o acesso aos bens culturais (ZILBERMAN, 2008). Comitti assevera que nesse período a reforma do ensino visava “criar uma massa de apoio ao regime instaurado” (2011, p. 148).

Esse processo culmina em um ensino que aponta para outra vertente. O viés moralista perde espaço e o tecnicismo ganha notoriedade (BRITTO, 2011). Zilberman (2008) pontua que esse processo abriu as portas da escola para as camadas sociais inferiorizadas, democratizando, assim, o seu acesso. No entanto, houve uma baixa no que diz respeito à qualidade do ensino, criando uma espécie de crise. Embora esse processo tenha gerado questões negativas em função dos descompassos de um modelo educacional que não conseguia atender adequadamente ao novo contingente de alunos, Zilberman (2008) afirma ter tido um lado positivo, pois a educação foi colocada contra a parede de maneira que ficou nítido o seu caráter elitista.

Um ponto negativo foi o apagamento da literatura que, para muitos, poderia ser inviabilizada, uma vez que a literatura era considerada como um bem cultural destinado a elite e não havia necessidade de promovê-la já que “não fazia parte do cotidiano” do novo alunado. Diante disso, Bunzen e Rojo (2008) afirmam que a escola precisa se (re)configurar para atender à população, uma vez que ela era pensada para as elites e agora volta-se também para as camadas sociais mais populares. Nesse contexto escolar, a literatura acaba sendo negligenciada, uma vez que é mais conveniente privar o acesso de um bem cultural elitizado do que democratizá-lo para as camadas subalternizadas. Clare (2002) afirma que há a preocupação com:

Um ensino utilitário, com a língua voltada para a sociedade e, dessa forma, adequada a nova clientela que assola as escolas [...] Dava-se ênfase, então, apenas a textos jornalísticos e publicitários, praticamente ignorando-se os literários. Havia, ainda, destaque para textos não-verbais, charges e histórias em quadrinhos (CLARE, 2002, s/p.).

Com a democratização do ensino, houve a necessidade de readaptar o processo ensino/aprendizagem ao alunado e, conseqüentemente, a literatura perdeu espaço para gêneros mais recorrentes à realidade do novo público. A adesão de outros gêneros textuais ao ensino é relevante, portanto, nota-se que a não manutenção de textos literários reforça o preconceito de que alunos de classes socialmente menos favorecidas não são capazes de ler literatura. A literatura era vista como algo elitizado, e com a ascensão das camadas de massa no contexto escolar infere-se que ela perde espaço por ser considerada de elite e “não condizer” com a nova realidade escolar.

A opção de não contribuir na democratização da literatura faz com que se negligencie um bem cultural que, segundo Candido (2004), é um direito do ser humano. O teórico afirma que:

a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável (CANDIDO, 2004, p. 191).

Diante da fala do autor, nota-se que a literatura é um bem cultural ao qual todo indivíduo possui o direito de ter acesso, independente de sua classe social. Não democratizá-la aos alunos/leitores de classes sociais menos favorecidas é negar um direito que, como seres humanos, todos possuem. A classe social não deve ser um requisito para classificar os alunos/leitores em “leitores literários” e “leitores não-literários”. Candido (2004) ainda pontua que os gêneros não-literários que fazem parte do cotidiano dos leitores socialmente fragilizados devem ser considerados e reconhecidos, porém, a experiência com a leitura desses cidadãos não pode ser reduzida apenas a tais gêneros sob a premissa de que estes não possuem *pedigree* literário para ler a literatura.

Sobre esse aspecto, Britto (2011, p. 89) afirma que “alfabetiza-se o indivíduo para que ele seja mais produtivo ao sistema”. Ou seja, o objetivo é formar um indivíduo que seja útil ao sistema no que diz respeito à capacidade de seguir adequadamente as instruções de trabalho e, também, no que se refere ao consumismo de produtos do mercado e na reprodução

de valores da classe dominante. Em relação a isso, através dos estudos sobre leitura, percebe-se que há uma espécie de controle da leitura para que essa não seja realizada de maneira não prevista, subversiva (WALTY, 2011). Em outras palavras, nota-se que o sistema permite que as pessoas aprendam a ler e a escrever, mas não permite que elas se tornem leitoras, estabelecendo uma espécie de “controle da leitura”.

Diante disso, assevera-se que nesse contexto, o acesso controlado à leitura e também à escrita funciona como uma ferramenta de controle social. “O aprendizado da escrita, em muitas situações, pode ser o caminho para a escravidão. É o caso dos momentos em que ela serve de controle social para formar trabalhadores produtivos e soldados obedientes” (AGUIAR, 2011, p. 237). Através de tal assertiva, nota-se que o controle da leitura e, conseqüentemente, da escrita, se dá em função da autonomia e liberdade de pensamento e expressão que é viabilizado por meio dela. O ato de ler é “uma instância legitimadora do poder” (COMITTI, 2011, p. 151) e por isso a preocupação em controlar tal ato. Partindo do pressuposto de que leitura é poder, não é conveniente ao sistema dominante democratizar a leitura, tendo em vista que através dela os indivíduos são emancipados e isso ameaça as estruturas de poder desse sistema.

Portanto, a escola precisa ser um espaço democrático que promove o gosto pela leitura e pela literatura. Walty (2011) afirma que a experiência com o texto e com a leitura se dá antes da escola, mas é nesse contexto que essas experiências se potencializam. Portanto, a leitura literária deve marcar presença na escola pelo fato de ser através dela que alguns possuem acesso ao livro e ao texto literário. Em uma sociedade desigual, cabe à ela – à escola – democratizar os bens culturais que existem fora dela em favor da consolidação de uma sociedade letrada de modo a fomentar uma formação crítica aos grupos divergentes que ocupam esse espaço (WALTY, 2011; AGUIAR, 2011).

Com base na discussão elencada, nota-se que o ensino de literatura sob o viés historiográfico em solo brasileiro não se constituiu de maneira aleatória, muito pelo contrário, trata-se de uma abordagem que se consolidou a partir da tentativa de usar a escola e, conseqüentemente a literatura, como um meio de valorização da identidade nacional (OLIVEIRA, 2008). Contudo, compreender esses desdobramentos demanda um olhar voltado à Cultura Escolar e à História das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990; JULIA, 2001), a fim de compreender que tais desencontros entre o que deveria ser e o que de fato é o ensino literário se dão a partir do modo como a literatura foi instituída como disciplina e com que finalidade se fez isso.

2.2 Literatura no Ensino Médio: Historiografia X Letramento Literário

As discussões em torno da relação entre literatura, ensino e formação de leitores, em especial os literários, têm ganhado destaque no contexto acadêmico. Tais discussões demonstram que o ensino de literatura, geralmente, pauta-se em duas principais vertentes, uma sob o viés historiográfico e a outra sob o exercício do letramento literário. As discussões contemporâneas no meio acadêmico dão primazia ao ensino literário pautado no letramento, mas as aulas de literatura, principalmente no nível médio, enfatizam o ensino pautado na historiografia. Essa dissonância trata-se de uma herança histórica e cultural que se consolidou a partir da institucionalização da literatura como disciplina escolar e dos objetivos por detrás do ensino literário nesse processo (RAZZINI, 2000; 2010).

As discussões elencadas no tópico anterior possibilitaram enxergar, por meio das discussões inerentes à história das disciplinas escolares através da cultura escolar (CHERVEL, 1990; JULIA, 2001), que o modelo tradicional do ensino de literatura pautado no viés historiográfico, se legitima e ganha força por ser tido como o norte das aulas desde que a literatura foi consolidada como disciplina escolar no contexto brasileiro. Essa disciplinarização possuía um interesse específico, ou seja, fazer com que a cultura brasileira hegemônica se firmasse a fim de consolidar uma valorização da identidade nacional (OLIVEIRA, 2008). As novas demandas sociais em relação ao ensino da literatura vão surgindo e se reconfigurando, mas o ensino não consegue acompanhar tais mudanças, de modo que a prática didático-pedagógica mostra-se ineficiente mediante às demandas na contemporaneidade (PAULINO; COSSON, 2009).

Portanto, nota-se que o ensino literário sob o viés historiográfico possui força no contexto escolar em função dessa herança tradicional que o ensino da literatura carrega. Sobre o ensino pautado na historiografia literária, entende-se que essa vertente busca valorizar a historicidade da literatura ao invés de formar um aluno crítico-reflexivo por meio da leitura literária (GINZBURG, 2012). Tal abordagem imbrica na formação de leitores passivos que não se posicionam diante do texto literário de maneira a agir sobre ele. Nesse viés, o aluno se posiciona como um mero receptor das informações sem atribuir qualquer sentido ao que está lhe sendo posto (STOPA; SILVA, 2012).

O ensino pautado na historiografia literária volta-se para a memorização de nomes de principais autores, suas principais obras, as características estéticas do movimento literário em que a obra se insere e seu contexto histórico (OLIVEIRA, 2008). Essa metodologia contribui na formação de um aluno repetidor que decora e reproduz o que diz o professor, que

não se posiciona de maneira ativa diante da literatura e que, conseqüentemente, não entra em contato com o texto literário em si, já que as aulas pautam-se na figura do professor e, também, no livro didático que, normalmente, acaba norteando as práticas didáticas nesse âmbito (PAULINO; COSSON, 2009).

Diante disso, Paulino e Cosson asseguram que no ensino médio, a literatura enquanto disciplina escolar, “fecha no biografismo e no historicismo monumentalista, isto é, na consagração de escritores que não deriva da apreciação de seus textos, mas no acúmulo de informações sobre seus feitos e suas glórias” (2009, p. 72). Dessa maneira, nota-se que não há preocupação em colocar o aluno em contato direto com o texto literário, de modo que “a soma de conhecimentos sobre literatura é o que interessa, não a experiência literária” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 72). Sendo assim, percebe-se que, geralmente, no âmbito escolar há um ensino literário que enfatiza a história da literatura ao invés de um ensino que viabiliza a experiência literária por meio da leitura (ZAFALON, 2015).

Ao entender que as aulas de literatura, quase sempre, são abordadas sob o método tradicional, compreende-se que o processo ensino/aprendizagem vive em um momento de crise. Oliveira (2008) afirma que por vir de um processo ensino/aprendizagem de Literatura considerado tradicional, o professor prioriza o ensino de literatura voltado à historiografia literária, adotando uma metodologia de ensino que não dá ênfase ao texto literário como um recurso linguístico dotado de valores estéticos e de questões de ordem social. Nessa perspectiva de ensino, o professor inviabiliza o contato direto e efetivo do aluno/leitor com os textos literários e, conseqüentemente, estabelece um distanciamento crucial no que diz respeito à formação de leitores competentes, impedindo, também, a promoção do gosto pela leitura literária, assim como o reconhecimento de seus valores estéticos, linguísticos e sociais (CANDIDO, 2004).

É possível notar que, geralmente, há uma grande rejeição por parte dos discentes em relação à Literatura pelo fato de as aulas serem conduzidas sob as perspectivas tradicionais. Em relação a isso, Silva diz que:

as aulas da disciplina de Literatura não são, geralmente, apreciadas por grande parte dos alunos do ensino médio; que muitas vezes sofrem com a exigência de memorização de uma quantidade de informações literárias como as características de cada escola literária, o contexto histórico e dados biográficos de autores (2013, p. 09).

Diante disso, observa-se que as aulas de Literatura se pautam em questões informativas (OSAKABE, 2012), o que leva a uma rejeição por parte dos discentes, uma vez

que há uma exigência voltada ao contexto histórico das obras promovendo a historiografia da Literatura, desconsiderando que ela seja algo atual e que abrange questões do contexto em que os alunos se inserem. Outro fator que desmotiva os alunos é a “necessidade” de memorizar aspectos voltados às características das obras dentro de cada escola literária sem levar em conta o caráter atemporal que a Literatura possui e a função social que ela carrega em si. Esse fator distancia o aluno/leitor do texto literário propriamente dito (SILVA, 2005).

Ao refletir sobre a prática didático-pedagógica da literatura, nota-se que “o ensino da literatura seria uma alternativa enriquecedora das experiências mais comuns do aluno. Teria um papel formador e não apenas informativo” (OSAKABE, 2012, p. 30). A fala do pesquisador refuta o modelo tradicional do ensino de literatura, afirmando que esse viés, cujo foco volta-separa a historiografia literária, possui apenas uma função informativa, diferente do que se espera das aulas de literatura sob o viés do letramento literário (COSSON, 2016; PAULINO; COSSON, 2009). O ensino literário sob o viés do letramento preocupa-se com o reconhecimento e a valorização da função formadora da literatura ao invés de se preocupar com questões informativas (OSAKABE, 2012), sendo esta função capaz de desenvolver nos alunos uma formação crítica, além de despertá-los para a função humanizadora que a literatura carrega em si (CANDIDO, 2004).

Essa metodologia de ensino assemelha-se à abordagem diacrônica da literatura nos livros didáticos, trazendo à tona a influência desse material na cultura escolar (BUNZEN; ROJO, 2008). Nesse contexto, o livro didático assume um papel determinante no processo ensino/aprendizagem de literatura.

[o]s livros [...] geralmente, informam o contexto em que a obra foi produzida e publicada, a vida de seu autor e outras obras dele, o movimento literário em que a obra se insere, mas não colocam o leitor em contato com o texto. Esses manuais até chegam a analisar aspectos de algumas obras ou excertos de obras, apontando recursos linguísticos empregados em sua construção, mas não oferecem ao leitor a experiência da leitura literária. (RAMOS; ZANOLLA, 2009, p. 67).

O ensino historiográfico está pautado não só na tradição, mas também no livro didático que é um reflexo dessa tradição. Segundo Batista (2003), o livro torna-se o norte das aulas de literatura, porém não abrange as necessidades de ordem cultural, social e regional que, em tese, deveria abranger. Como consequência, no que diz respeito ao ensino de literatura na contemporaneidade, percebe-se que há uma supervalorização do cânone e a desvalorização de um ensino literário pautado em questões de cunho social que enfatiza a função humanizadora que a literatura possui (CANDIDO, 2004; 2012; COSSON, 2016).

Nesse processo, o livro didático é uma herança cultural que se perdurou ao longo dos anos. Em meados do século XVI o manual didático começou a se firmar no âmbito escolar, uma vez que a escola também se firmava no contexto europeu. Diante disso, nota-se que o material didático em questão foi adentrando o espaço escolar e cada vez mais foi se firmando como um elemento indispensável da cultura escolar (ZILBERMAN, 2012). A pesquisadora citada elenca que os manuais didáticos foram elaborados para a escola, instituição esta que, “tornando-se pouco a pouco obrigatória para a infância, mas, na maioria delas, predominam assuntos relacionados à aprendizagem e ao emprego da língua” (ZILBERMAN, 2012, p. 170). Portanto, infere-se que se o objetivo da escola era dar primazia ao ensino da língua hegemônica, isso nos leva a crer que o livro didático acompanhava tais objetivos. Portanto, pode-se ressaltar que os manuais didáticos se apropriavam de textos literários com o intuito de disseminar a norma prestigiada da língua, de modo que o contato com o texto em si e a experiência com a leitura foi suplantada (OLIVEIRA, 2008; ZILBERMAN, 2008).

A ineficiência do livro didático, associada à passividade do professor diante dele nas aulas de Literatura, contribui para que o livro atue como o norte das aulas de literatura, ao passo que deveria servir apenas como um recurso de apoio. Sobre esse aspecto, Zilberman afirma que o livro dita o rumo das aulas e no que tange à literatura no contexto brasileiro em meados do século XVIII e XIX, “o livro didático [...] privilegia um tipo de língua, a que provém dos grupos superiores incluindo-se aí suas preferências [...] as que passam a representar a literatura nacional, cuja trajetória é incorporada pela história da literatura” (ZILBERMAN, 2012, p. 173). Nesse contexto, o livro assume o caráter norteador das aulas em que ele se firma como uma ferramenta de valorização da identidade, da língua e da cultura hegemônica. Esse aspecto confirma o que diz Jobim (2009). Para o pesquisador, no nível médio há uma preocupação em fazer da literatura, por meio do livro didático, uma ferramenta de valorização da cultura brasileira (às vezes hegemônica), uma vez que o livro didático, geralmente, considera apenas autores e obras consagradas pelo cânone.

Diante disso, percebe-se a passividade do professor diante do livro didático e, conseqüentemente, do aluno, uma vez que esse, geralmente, norteia as suas experiências com a literatura a partir da experiência de outrem, no caso, do professor (ZILBERMAN, 2012). Oliveira (2008), por sua vez, afirma que a passividade do docente diante do livro didático vem de um processo ensino/aprendizagem de Literatura visto como tradicional. Segundo a pesquisadora, o docente acaba reproduzindo o processo ensino/aprendizagem no qual foi submetido quando era aluno.

Segundo pesquisas patrocinadas pelo governo, “os professores tendem a escolher livros considerados mais tradicionais no trato com o conteúdo das disciplinas, o que nos leva a questionar o peso impositivo desse instrumento de ensino na prática efetiva do professor” (OLIVEIRA, 2008, p. 42-43). Com base em tal assertiva, subentende-se que o professor tem o livro didático como o norteador da aula e o fato de ele não ter esse propósito faz com que haja uma discrepância na condução das aulas de Literatura. Quando Oliveira (2008) diz que os docentes optam por livros didáticos mais tradicionais, a autora põe em questão o fato de escolherem um material que mais se assemelhe ao seu método de ensino, ou então, ao fato de se apropriarem de um material didático que não os motiva à mudança na maneira de abordar a Literatura em sala de aula. Nota-se que a escolha de um material com traços tradicionais traz à tona a vulnerabilidade dos docentes frente a algo que deveria servir de apoio e, no entanto, é abordado como a diretriz das aulas.

Ainda sobre o ensino de Literatura como historiografia literária e os equívocos em relação ao livro didático, Míriam Zafalon diz o seguinte:

Algumas escolas e professores caracterizam o ensino da literatura na atualidade como uma atividade que prima pelos estudos diacrônicos de determinados autores, trabalhando com textos fragmentados no livro didático, propondo leitura de resumos que se limitam à historiografia literária e biografia de autores. Tal procedimento impede os nossos alunos de “lerem” o texto literário e de exercerem seu pensamento crítico e criativo (ZAFALON, 2015, p. 02).

A partir da perspectiva da autora, reforça-se a ideia de um ensino de literatura voltada à historiografia literária que promove um ensino diacrônico sobre autores e obras consagradas na literatura, não levando em conta a atuação do aluno sobre o texto. Zafalon (2015) ainda pontua o fato de os livros didáticos abordarem a Literatura e os textos literários de maneira fragmentada, não viabilizando o contato mais íntimo do aluno com a obra literária e, conseqüentemente, não propiciando ao discente leitor a oportunidade de interagir com a obra e compreender o funcionamento de sua estrutura. É necessário problematizar a questão do livro didático como norteador das aulas de literatura. Enquanto as aulas continuarem priorizando o livro didático e negligenciando o livro literário, não haverá a formação de um bom leitor. É impossível transformar um aluno em um leitor da literatura se ele não tiver contato com o livro (PAIVA, 2010).

Para Ramos e Zanolla, “o texto literário configura-se como uma estrutura linguística com a qual o leitor interage a fim de construir sentido” (2009, p. 69). Sendo assim, compreende-se que ele não é uma estrutura que se completa por si só, necessitando do

processo interativo da tríade autor/texto/leitor/ para que se estabeleça algum sentido a ele. Também é necessário considerar o contexto no qual a tríade se encontra, pois a construção de sentido ao texto lido depende da sua correlação com o contexto social dos agentes envolvidos no processo da leitura. Sendo assim, é possível compreender que os manuais didáticos apresentam alguns resumos e análises literárias, mas não viabilizam o contato direto com o texto literário em si (RAMOS; ZANOLLA, 2009).

Outra questão que contribui para a promoção da historiografia literária no ensino médio é o reconhecimento da literatura como algo puramente escolarizado, como uma ferramenta que serve apenas para alcançar objetivos escolares, desconsiderando que a obra literária e a prática da leitura da literatura é algo que se expande para além dos muros escolares, efetivando-se na vida e nas práticas sociais dos leitores (PAULINO; COSSON, 2009). Diante disso, percebe-se que o ensino de literatura é voltado unicamente para os exames vestibulares, de modo que estudar a literatura se justifica pelo fato de ser um recurso avaliativo para entrar na universidade (ZILBERMAN, 2012). Nos exames vestibulares, há certa valorização por textos e autores canônicos, tendo em vista que nesse contexto também há a predominância do viés historiográfico uma vez que os exames vestibulares “privilegia a ótica histórica e evolucionista, apoiando-se na bibliografia de tipo historiográfico; enfatiza o estudo da literatura brasileira [...] e dá maior peso aos autores do passado sobre os do presente” (ZILBERMAN, 2012, p. 203).

No decorrer dos anos, o Ensino Médio vem assumindo cada vez mais um papel determinante no que diz respeito à profissionalização por meio do viés tecnicista e, conseqüentemente, os valores humanísticos vem perdendo espaço. Os estudos de Regina Zilberman esboçam que o Ensino Médio se posiciona como um curso profissionalizante que prepara o aluno para entrar em um curso superior. Dessa maneira, com a valorização de cursos tecnicistas e, conseqüentemente, a desvalorização das áreas das ciências humanas, nota-se que a literatura assume caráter puramente escolar em função de não estar associada à profissão vindoura dos estudantes, a não ser que estes se dediquem a área das Letras (ZILBERMAN, 2012).

Diante disso, Zilberman (2012) ressalta que as novas demandas escolares que visam à formação tecnicista contribuíram para certo apagamento da literatura. O Ensino Médio, imerso nesse contexto, preocupa-se em formar alunos para as demandas profissionalizantes e nesse caso a literatura perde notoriedade, uma vez que as questões humanísticas assumem uma posição secundária. A teórica ainda esboça que a permanência da literatura nos currículos escolares, ainda que de maneira inadequada, se dá pelo fato de haver

a sua cobrança no vestibular. Ou seja, a literatura é tida como uma atividade escolarizada como recurso para adentrar as portas das universidades e pouco se importa com a carga de formação humana que ela carrega em si (ZILBERMAN, 2012; PAIVA, 2013).

Em relação à supervalorização por questões de cunho histórico no que se refere ao estudo da literatura no Ensino Médio, bem como o papel norteador que o livro didático assume nesse contexto, percebe-se que:

Antes de estudar teorias ou conhecer panoramas históricos, o jovem precisa ter uma experiência de leitura prazerosa e significativa. Isto é possível quando o jovem leitor se sente representado de algum modo nas obras que lê para se atribuir sentido à sua leitura [...] O que propomos, de certo modo, dispensa o uso do manual. Trata-se de privilegiar a leitura de obras. Não há nada demais em ler um capítulo de um livro em sala de aula. Perde-se às vezes tanto tempo repetindo conceitos, traços e estilos de época, resolvendo questões de interpretação [...] (ALVES, 2001, p. 21-22).

Diante de tal assertiva, nota-se a importância de um ensino que viabilize a leitura dos textos literários associada às práticas sociais que fazem parte do cotidiano dos alunos/leitores. Nesse viés, a obra literária “tem as suas funções alargadas, uma vez que sua leitura é considerada como fato presente no cotidiano, prática social vivenciada entre as demais e relativizada segundo as regras dos jogos sociais de que participa” (AGUIAR, 2011, p. 236). Diante disso, assevera-se que o ato da leitura se dá na medida em que há uma relação com o contexto social. Ou seja, a leitura se efetiva a partir da correlação com o mundo exterior ao livro (CASA NOVA, 2011).

Na contramão do viés historiográfico encontra-se o letramento literário que consiste na formação crítico-reflexiva do aluno e na função humanizadora que a literatura possui, levando em conta, também, a importância do texto literário como prática social (CANDIDO, 2004; 2012; COSSON, 2016). Sob essa perspectiva, Mortatti (2014, p. 29) afirma que o “ensino da literatura está em consonância com o ponto de vista segundo o qual, assim como a educação (escolar), a literatura é um direito humano e desempenha papel fundamental na formação humana”. Portanto, entende-se que a literatura está voltada ao contexto social do leitor e o faz refletir sobre si mesmo e sobre o mundo no qual está inserido.

Compreender a importância do letramento literário como prática social por meio da leitura literária, demanda, sobretudo, compreender a gênese do termo. Faz-se necessário compreender que o letramento literário é uma ramificação do termo “letramento”. Destarte, compreender o conceito do termo em questão é de suma importância. Para a pesquisadora Magda Soares, letramento diz respeito ao:

que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2003, p. 72).

Diante disso, compreende que o letramento diz respeito às diversas práticas sociais que se efetivam através da escrita e da leitura. O letramento se efetiva a partir do momento em que há a interação entre os agentes socialmente situados, de modo que a leitura e a escrita estabeleçam alguma relação significativa diante do contexto social em que se encontram.

No entanto, Paulino e Cosson (2009) esboçam que o termo “letramento” apresenta uma multiplicidade de sentidos e que ao longo dos anos ele foi sendo redefinido. No decorrer do século XX, duas vertentes nortearam o conceito do termo. Um viés é mais pautado no tradicionalismo ao passo que o outro se mostrou mais voltado às demandas sociais. A vertente tradicional considera como letramento “a habilidade de ler e escrever, em uma noção que abarca o que chamamos de alfabetização [...] uma habilidade ou competência de uso individual da tecnologia da escrita” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 64). No viés contemporâneo em que a vertente se volta às demandas sociais, o termo “letramento” passa a ser atribuído como um conjunto de práticas sociais que se dão a partir dos textos escritos.

O viés contemporâneo – o que mais nos interessa – abre precedentes para uma pluralidade no que diz respeito ao conceito de letramento. Sobre isso, Paulino e Cosson afirmam que “nessa nova concepção [...] letramento não pode ser singular, mas sim plural, pois há tantos letramentos quanto às práticas sociais e os objetos que enformam o uso da escrita na sociedade letrada” (2009, p. 65). Diante disso, nota-se que surgem ramificações do termo em questão, tais como: letramento digital, letramento midiático, letramento financeiro, letramento literário, entre outros. Essa demanda faz com que haja o surgimento do termo Multiletramentos para que seja possível abranger todas as ramificações do fenômeno. No que tange a essa questão, os estudos de Paulino e Cosson (2009) se apropriam das concepções de Gee (1996) para teorizar a multiplicidade que envolve o termo, uma vez que ele se expande na medida em que as práticas sociais se ampliam por meio de outros recursos e não só pela escrita. O linguísta norte-americano esboça que:

outros tipos de textos e tecnologias: pintura, filmes, televisão, computadores, telecomunicação [...] para se obter definições de vários outros tipos de letramento (letramento cinematográfico, letramento pictórico, letramento computacional, letramento literário e assim por diante) (GEE, 1996, p. 143-144).

A fala de James Paul Gee mostra que, no contexto atual, as práticas sociais não são mediadas apenas pela escrita e pelos textos impressos. Tais práticas se expandem na medida em que novos recursos vão surgindo no mundo globalizado, uma vez que a tecnologia cada vez mais ganha espaço no contexto atual e, conseqüentemente, amplia o repertório de recursos que o ser humano pode acessar.

O letramento literário, como fenômeno que emerge nas práticas sociais, “faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102). Nesse cenário, ele surge como uma espécie de letramento que se efetiva a partir da experiência com a literatura e com a prática da leitura literária (COSSON, 2016). Portanto, em termos genéricos, esse tipo de letramento pode ser concebido como uma das práticas sociais da escrita, aquela cujo foco está voltado à literatura (PAULINO; COSSON, 2009).

Essa assertiva evidencia a fala de Coenga (2010), em que o pesquisador afirma que o letramento literário é uma prática social que se dá por meio da leitura literária. O letramento por meio da literatura, segundo Souza e Cosson (2011), acaba assumindo um caráter peculiar embora haja o reconhecimento de que o letramento é algo plural. Para os pesquisadores, esse tipo de letramento é singular pelo fato de a literatura ocupar “uma posição privilegiada porque conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 101). Os teóricos, em questão, ainda afirmam que “o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por conseqüência, é um tipo de letramento singular” (p. 102).

O termo “letramento literário”, diz respeito ao “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Portanto, o fenômeno, em questão, é o processo por meio do qual se constrói sentido para o mundo e, conseqüentemente, para as relações que se dão nele através da leitura literária. Sobre a apropriação da literatura no processo do letramento literário, faz-se necessário considerar que esse processo de apropriação diz respeito ao fato de o leitor se apropriar da literatura a fim de atribuir sentido a ela. Nesse caso, o processo pauta-se no leitor, de modo que a cada nova leitura um novo sentido se consolida (PAULINO; COSSON, 2009).

No entanto, os pesquisadores esboçam que é necessário compreender o processo de letramento por meio da literatura como algo em constante evolução e não como um produto acabado. Nessa perspectiva, Paulino e Cosson (2009) afirmam que o letramento literário não é uma atividade puramente escolarizada com início e fim no âmbito escolar. Nesse caso, é uma atividade que se expande à vida, uma vez que a literatura se consolida a

partir de elementos que abrangem a vivência humana (COSSON, 2016), tendo em mente que ela é uma releitura/desleitura da vida (RAMOS; ZANOLLA, 2009). Portanto, compreende-se que o letramento literário não se restringe ao conhecimento sobre a literatura ou os textos literários, pelo contrário, diz respeito à “experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (SOUZA; COSSON, 2011 p. 103).

A leitura literária quando efetivada sob o viés do letramento viabiliza a experiência humana por meio da literatura, pois “operando com a liberdade da linguagem, dando palavras a liberdade humana, a experiência da literatura proporciona uma forma singular, diferenciada, de dar sentido ao mundo e a nós mesmos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 70). Em outras palavras, a prática da leitura literária e o exercício do letramento literário associam-se à função humanizadora defendida por Candido (2004; 2012), que compreende que a literatura se porta como algo potencializador das experiências humanas.

As discussões inerentes ao letramento literário delineiam uma relação estreita entre a literatura e o contexto social. Diferente do que pensa o senso comum, a literatura não é um mero amontoado de palavras produzidas de maneira aleatória, trata-se de algo que se apropria de elementos provenientes do contexto social para se consolidar. Ramos e Zanolla esboçam que a literatura, “como produto da atividade humana, apresenta uma visão do mundo e da existência, ou seja, traz consigo marcas da humanidade – angústias, alegrias, sucessos, frustrações, conquistas, decepções” (2009, p. 69). As pesquisadoras ainda pontuam que “a obra de literatura oferece uma visão sobre a condição humana” (2009, p. 69), refutando a ideia de que a literatura é algo aleatório e sem sentido.

A partir do reconhecimento da relação entre a literatura e o contexto social dos indivíduos leitores, percebe-se que se torna viável a aproximação com as questões humanizadoras que a literatura carrega em si (CANDIDO, 2012). A relação entre Literatura e contexto social consiste na arte literária como ferramenta de atuação na sociedade. Deve-se pensar em cultura literária não como algo elitizado, nem como algo de massa. Deve-se pensar em algo que propõe romper as barreiras instauradas na sociedade, como algo que provoca, emancipa, diverge e que faz pensar. Isso faz com que caminhemos rumo a uma democratização social (PAULINO, 2010).

É preciso considerar a literatura como uma prática social pelo fato dela se apropriar de elementos sociais para se consolidar. Sobre isso, observa-se que “a literatura é, obviamente, social: social por parte da língua que utiliza; social por parte dos temas; social por parte dos autores e dos leitores; social por parte dos recursos utilizados” (JOBIM, 2009, p.

125). A fala de Jobim (2009) dialoga com a fala de Ramos e Zanolla (2009) quando as pesquisadoras afirmam que a literatura se consolida a partir da apropriação de elementos socioculturais.

Portanto, percebe-se que a literatura é uma força potencializadora das experiências e da formação humana (CANDIDO, 2004; 2012) e o letramento literário é um processo que viabiliza essas experiências (COSSON, 2016). Diante disso, efetiva-se o que afirma Candido (2012), uma vez que, para o teórico, a literatura é algo que humaniza o homem em sentido profundo. Ela humaniza não porque corrompe ou edifica o ser humano, mas porque viabiliza que o homem, enquanto ser social, histórico e culturalmente situado, consiga viver, compreender e “refletir sobre questões próprias da condição humana— morte, amor, amizade, relações sociais [...] além de acessar e vivenciar realidades distantes no tempo e no espaço, ampliando suas vivências” (RAMOS; ZANOLLA, 2009, p. 70).

Diante das discussões elencadas sobre o letramento literário e a sua importância, percebe-se que ele é um letramento especial pelo fato de depender diretamente da escola para que ele se efetive. Esse tipo de letramento não se consolida fora do contexto escolar como alguns outros, a exemplo do digital. Para que haja a sua consolidação, “o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar” (SOUZA; COSSON, 2011. p. 102). Para os pesquisadores, é necessária a atuação direta da escola nesse processo, uma vez que sem o intermédio dela, dificilmente a prática da leitura literária sob o viés do letramento será consolidada.

Portanto, faz-se necessário rever as metodologias de ensino da literatura no ensino médio bem como os recursos didáticos que são utilizados para dar suporte a esse ensino. É válido rever, por exemplo, o lugar que o livro didático tem assumido nesse processo, haja vista que este tem sido o norteador das aulas de literatura. Repensar o papel desse recurso didático no processo ensino/aprendizagem de literatura e rever o protagonismo dado a ele faz-se relevante. Mais que redefinir o seu papel nesse processo, é importante atribuir o devido valor e status ao livro literário em si que, em aulas de literatura, deveria ser o protagonista e jamais suplantado em detrimento do livro didático.

Diante de tais acepções, não se pode considerar o ensino literário sob o viés tradicional em que há a promoção da historiografia literária. Sobre isso, nota-se que:

compete hoje ao ensino de literatura não mais a transmissão de um patrimônio já construído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado

satisfatório do processo de alfabetização e decodificação da matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. A literatura se associa então à leitura, do que advém a validade desta (ZILBERMAN, 2008, p. 52).

A partir das considerações da pesquisadora, nota-se que o ensino da literatura deveria visar a formação de um bom leitor literário ao invés de disseminar informações sobre o caráter valorativo e patrimonial da literatura por meio da historicidade. Essa metodologia de ensino considerada ultrapassada promove uma educação literária conteudista cujo foco se volta para o acúmulo de informações sobre a tradição literária, de modo que não viabiliza uma educação que se volta para a formação do indivíduo mediante as questões sociais que o envolve (ZILBERMAN, 2008).

Quanto à importância da literatura no ensino médio sob o viés do letramento literário não restam dúvidas, no entanto, nota-se que há certa dificuldade em fazer com que o processo do letramento por meio da literatura se efetive nesse contexto. O letramento literário enfrenta dificuldades tanto no que diz respeito à escolarização da literatura como disciplina curricular quanto na formação de leitores crítico-reflexivos. Portanto, é preciso reconhecer a escolarização inadequada da literatura para que ela possa entrar em concordância com o letramento literário no contexto escolar, uma vez que o processo do letramento por meio da literatura só se efetiva se houver coerência na sua escolarização (PAULINO; COSSON, 2009). A partir das contribuições de Coenga (2010), nota-se que a escolarização de maneira inadequada deturpa o real potencial da literatura, ou seja, essa maneira errônea culmina em um afastamento do aluno/leitor dos textos literários e, conseqüentemente, das experiências humanizadoras que a leitura literária viabiliza (CANDIDO, 2004).

Contudo, as discussões até então elencadas demonstram que a literatura porta-se como uma ferramenta de potencialização das experiências humanas e que a leitura literária trata-se de uma prática social profícua. Entende-se também que o letramento literário é de suma importância nesse processo e que ele, segundo Souza e Cosson (2011), necessita da escola para se consolidar. Diante disso, compreende-se a necessidade de democratizar a leitura da literatura por meio do contexto escolar, tendo em vista que a escola é o principal meio de democratização desse bem cultural (COENGA, 2010).

Sobre a importância da democratização da leitura literária, compreende-se que “além de ser democratizada, é também democratizante [...] em grande parte, somos o que lemos, e [...] não apenas lemos os livros, mas também somos lidos por eles” (SOARES, 1998, p. 25). Sendo assim, percebe-se que o processo de leitura é interacional, de modo que atuamos

sobre o texto lido ao passo que o texto também atua sobre nós em um constante processo de construção de sentidos. No entanto, pode-se analisar que a leitura, em especial a literária, não é devidamente democratizada. Em outras palavras, pode-se dizer que existem mecanismos de sonegação cultural que priva os seres humanos, geralmente situados em classes sociais desprestigiadas, de terem acesso a determinados bens culturais (MARTINS; VERSIANI, 2008). Entre esses bens culturais que são sonegados, encontra-se a leitura. Soares (1998) afirma que os detentores do poder permitem que os indivíduos aprendam a ler, porém não permitem que estes se tornem leitores, uma vez que a prática da leitura acaba sendo um meio de ascensão social, como postulou Zilberman (2009).

Com base nas discussões elencadas, compreende-se que a democratização da literatura faz-se necessária uma vez que esta é um direito do ser humano (CANDIDO, 2004). Entende-se também que o letramento literário é de suma importância nesse processo de democratização, tendo em vista que por meio dele o ensino pode encontrar outro direcionamento, uma vez que ele é um “conjunto de práticas sociais que usa a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (COENGA, 2010, p. 55). Portanto, para que o letramento literário se consolide é preciso que haja um contato direto com o texto literário em si. Nesse caso, cabe ao professor e a escola viabilizar este contato, de maneira que se portem como mediadores da leitura literária (STEPHANI; TINOCO, 2014). É necessário haver espaço para a literatura no currículo escolar, dando a ela um lugar privilegiado, de modo que o contato não se dê apenas entre os muros da escola, mas como algo que se estende para além das fronteiras físicas que separam a escola da sociedade (PAULINO; COSSON, 2009).

Os pesquisadores que se propõem a discutir as problemáticas inerentes a literatura e ao ensino asseguram que promover o letramento literário e democratizar a literatura trata-se de um trabalho árduo que demanda planejamento e paciência, tendo em vista que o processo é ininterrupto e nunca acabado, estando em constante construção. Sendo assim, é importante que os docentes demonstrem motivação, levando em conta que, nesse processo, não se pode criar expectativas pautadas em seus próprios anseios, uma vez que seus anseios podem não ser os mesmos anseios dos alunos (PAULINO; COSSON, 2009).

Sobre isso, vale ressaltar que é necessário considerar o contexto do aluno/leitor bem como os variados gêneros textuais que circulam no contexto em que estão inseridos. É preciso considerar a bagagem cultural que os alunos carregam enquanto indivíduos durante o processo de democratização da leitura literária, não desconsiderando as práticas de leitura que eles já possuem, independentemente dos gêneros e dos textos que já se apropriaram, quer seja

clássicos canônicos da alta literatura, *best-sellers*, livros de autoajuda ou gibis (PAULINO; COSSON, 2009). Diante disso, constata-se que o professor do ensino médio deve reconhecer que o aluno não é uma tábula rasa, considerando as experiências e a bagagem cultural que o discente carrega. A partir disso, o professor deve se aproximar dos alunos para que, através das experiências com a leitura que eles já possuem, novas experiências serem viabilizadas (ZILBERMAN, 2012).

Outra questão a se considerar é o fato de haver outros veículos de disseminação da literatura além do livro, visando compreender que em um mundo mediado por novas tecnologias que reconfiguram as práticas sociais a todo instante, deve-se considerar que a literatura não se isenta, abrindo brechas para o que chamamos hoje de ciberliteratura, a literatura produzida no espaço cibernético da cibercultura (SANTAELLA, 2012). Essa nova perspectiva viabiliza a construção e disseminação de novos conteúdos, de modo que tais conteúdos se estabelecem de maneira mais dinâmica e interativa. Nesse viés, a disseminação passa a ser estabelecida em uma perspectiva horizontal/todos-todos ao invés de uma perspectiva vertical/um-todos (CHAMPANGNATTE; CAVALCANTI, 2015). Sendo assim, percebe-se que através dessa perspectiva, há a possibilidade de fugir de padrões uniformizadores e centralizadores de poder, a fim de tornar esse espaço mais amplo, dinâmico, democrático e acessível.

Reconhecendo a influência do ciberespaço⁸ na sociedade contemporânea, assim como nas relações presentes nela, Santaella (2012) afirma que nos dias atuais todos os setores da vida humana estão sendo mediados e permeados pelas tecnologias digitais. A autora diz que as novas tecnologias “penetram em nosso presente não só como um modo de participação, mas como um princípio operativo” (SANTAELLA, 2012, p. 229). Com base em tal afirmação, percebe-se que se torna difícil pensar na vida do ser humano, assim como as suas conjunturas na sociedade, sem a interferência direta das novas mídias e do ciberespaço. Tendo em mente que as diversas conjunturas da sociedade contemporânea são diretamente influenciadas pelas novas tecnologias (SANTAELLA, 2012), não seria diferente, portanto, a literatura, que segundo a autora em questão, está assimilada a uma produção altamente criativa nesse contexto cibernético. Portanto, considerar essa questão no momento em que se propõe a democratizar a literatura possui determinada relevância.

⁸ “Podemos entender ciberespaço [...] como um mundo virtual, onde são disponibilizados variados meios de comunicação e interação em sociedade. Um universo virtual onde se encontram quantidades massivas de dados, informações e conhecimento em que os textos são ‘mixados’ a imagens e sons, em um hipertexto fluido e cheio de possibilidades, ou seja, um ambiente não físico, mas real, um espaço aberto, cheio de devires, onde tudo acontece instantaneamente, em tempo real e de durabilidade incerta (MONTEIRO; PICKLER, 2007, s/p.).”

Diante das discussões elencadas, nota-se que é importante a atuação do professor no processo do letramento literário. O docente deve despertar nos alunos o interesse pela literatura, se apropriando de textos condizentes com a realidade social dos alunos para que eles se identifiquem (PAULINO; COSSON, 2009). Sabendo que a Literatura está diretamente voltada ao contexto social do leitor, como pontua Cosson (2016) e Ramos e Zanolla (2009), compreende-se que ela também é capaz de fazer o leitor refletir sobre si e sobre o mundo. De acordo com Leite (2012), em relação às aulas de literatura, o professor deve buscar:

integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, através da leitura ou da produção de textos que levem o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor-intérprete (LEITE, 2012, p. 19).

Assim, compreende-se que o aluno/leitor, ao se posicionar de maneira ativa no momento da leitura, torna-se hábil a atribuir sentido ao que lê e torna-se dono de seu discurso a partir da interação com o discurso do texto, sendo que tal habilidade se efetiva nas várias competências do indivíduo, como: a fala, a escrita e a leitura. Em relação ao leitor como sujeito de seu discurso, Osakabe (2012, p. 23) afirma:

Ser sujeito de seu discurso seria conferir a cada enunciado produzido a relevância identificadora que lhe dá tanto um papel substantivo no contexto em que é produzido quando confere uma identidade específica. Em outros termos, o discurso assim produzido seria original e único na sua relação com o contexto e com o interlocutor.

Nessa perspectiva, o aluno enquanto leitor crítico se apropria da linguagem para desempenhar sua função como sujeito responsável por seu discurso, podendo possuir voz ativa a partir do que lê, estabelecendo sentido ao que está sendo lido, haja vista que o sentido do texto se consolida na interação entre o discurso do texto com as experiências e a atuação do leitor sobre ele.

Com base nas discussões acerca do ensino de literatura sob o viés do letramento literário, nota-se que esse tipo de ensino deveria assumir um papel enriquecedor nas relações sociais do aluno/leitor, uma vez que a literatura trata-se de releituras/desleituras da vida, estando atrelada ao contexto social de quem a lê por se apropriar das complexidades inerentes às experiências do ser humano, tanto na subjetividade quanto nas relações sociais (RAMOS; ZANOLLA, 2009). Assim, entende-se que “seria uma alternativa enriquecedora das experiências mais comuns do aluno. Teria um papel formador e não apenas informativo” (OSAKABE, 2012, p. 30).

No que diz respeito ao Ensino Médio, nota-se que se trata de um contexto que atua como uma ferramenta importante para a formação de leitores, em especial os literários, uma vez que é nesse espaço que a literatura possui um lugar no currículo escolar. Embora a presença dela não seja efetivada da maneira mais adequada, percebe-se que este ainda é o meio em que ela se insere enquanto ferramenta educacional e é preciso se apropriar disso para fomentar a prática da leitura e o letramento literário (COSSON, 2016). Zilberman (2012), dialogando com Candido (2004), afirma que a leitura e o acesso a literatura é um direito que o homem possui, asseverando que privar o ser humano de ter acesso a esse bem cultural, é privá-lo de uma formação cidadã por meio da prática da leitura.

Segundo Jobim (2009), democratizar o acesso à leitura, em especial à literária, bem como viabilizar o contato do aluno/leitor com o texto em si, possibilita a ampliação de seu repertório textual e contribui com a sua formação humana. Contudo, é extremamente importante democratizar a leitura literária no Ensino Médio para que os alunos/leitores possam se apropriar da literatura para enriquecer suas experiências na sociedade.

É necessário reconhecer que a leitura literária “deve ter como objetivo único a interação verbal intensa e o (re)conhecimento do outro e do mundo que são proporcionados pela experiência da literatura” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 76). A literatura é um bem cultural que, segundo Candido (2004), todos os seres humanos tem o direito e, embora esta seja vista como algo elitizado, faz-se necessário democratizar o seu acesso. A condição socioeconômica desprestigiada em que se encontram alguns cidadãos não é motivo para privá-los de tal experiência sob a justificativa de que não possuem *pedigree* para ler literatura.

CAPÍTULO III A LITERATURA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

As discussões elencadas no capítulo anterior expuseram alguns desencontros no tocante à educação no âmbito brasileiro e, por último, destacou-se os descompassos ocasionados na época da Ditadura Militar, uma vez que o ensino pautava-se no utilitarismo ao invés de formar cidadãos crítico-reflexivos. Portanto, na década de 1980, com o enfraquecimento da estruturas de poder militares e, mais adiante, com a sua queda, intensificaram-se as críticas à chamada “crise educacional” decorrente de um ensino considerado tradicional e ultrapassado. Nesse contexto de reorganização social e política do país, diversos segmentos da sociedade ganharam espaço no debate educacional. Entre esses segmentos, encontravam-se professores de 1º e 2º Graus, bem como professores do ensino superior (MORTATTI, 2014). Contudo:

visando à construção da educação democrática para uma sociedade democrática, foram-se formulando e implementando programas governamentais, como aqueles destinados à superação da “crise da educação” e as correlatas “crise da alfabetização” e “crise da leitura” no Brasil. Foi-se intensificando, então, o interesse pelo estudo e pela pesquisa, em programas de pós-graduação de educação, sobre esses e outros problemas educacionais (MORTATTI, 2014, p. 24).

Sendo assim, questões relacionadas à crise educacional, da leitura e da alfabetização foram ganhando notoriedade em programas governamentais destinados a superar o déficit. No âmbito acadêmico, programas de pós-graduação em educação demonstraram interesse por estudos e pesquisas sobre as temáticas acima citadas, o que abriu precedentes para um novo momento histórico na educação brasileira. Sendo assim, Mortatti (2014) assevera que, no que se refere ao ensino de literatura e a formação de leitores literários, as relações entre a área da educação e da literatura foram estreitadas de maneira a fomentar discussões e pesquisas sistematizadas por parte de “pesquisadores da área dos estudos literários no diálogo crítico com as ciências da educação” (p. 25).

Essas discussões culminaram em novas demandas para o ensino de literatura e, conseqüentemente, severas críticas aos modos de ensino até então estabelecidos: o ensino sob o viés historicista; a supervalorização do cânone através das escolas literárias e da biografia dos autores; o texto literário como pretexto para ensinar gramática normativa da língua, valores morais e cívico-patrióticos, ou para formar uma “criticidade” calcada na hegemonia dominante (MORTATTI, 2014). Diante disso, o fim da década de 80 e início dos anos 90

culminaram em tentativas governamentais que se propuseram a contribuir para os avanços no campo educacional.

Nessa conjuntura, em 1996, através da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9394/96 – LDB/96 houve mudanças estruturais na educação já que a lei que entrara em vigência tornava o Ensino Médio um dever do Estado. Até então isso era algo renegado pelas classes hegemônicas e, a partir do momento que o Estado assumiu tal responsabilidade, começou-se a discutir propostas de ações governamentais a fim de que fossem fomentadas diretrizes educacionais que norteassem o ensino no Brasil (FORTES; OLIVEIRA, 2015). Em relação à democratização do Ensino Médio, Zanon e Luquetti (2018) afirmam que a partir do momento em que o Estado assumiu tal encargo houve uma demanda maior, uma vez que os portões da escola foram abertos para alunos de classes sociais menos prestigiadas.

Diante dessas novas demandas, surgem os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – documentos oficiais destinados ao ensino fundamental que serviriam como referência para o ensino brasileiro (COENGA, 2010). Posteriormente, mais especificamente em 1999, surgem as diretrizes voltadas ao Ensino Médio, os PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Em função de críticas do setor acadêmico em decorrência de lacunas encontradas no documento, em 2002 foi feita uma nova versão, intitulada Parâmetros Nacionais Curriculares+: Ensino Médio – PCNEM+ e, posteriormente, em 2006, foram estabelecidas as OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (FORTES; OLIVEIRA, 2015).

Portanto, faz-se necessário analisar os documentos oficiais da educação a fim de compreender os objetivos e os encaminhamentos que os órgãos responsáveis têm dado à literatura no espaço escolar (ZANON; LUQUETTI, 2018). Sabendo da importância da literatura na formação do homem e do papel da escola nesse processo (CANDIDO, 2004; 2012; COSSON, 2016), nota-se que é importante pensar nos caminhos que a literatura vem percorrendo no ambiente escolar, uma vez que, em alguns casos, a escola pode ser a única instituição capaz de democratizar a literatura para alunos/leitores socialmente desprestigiados.

Diante de tais assertivas, considerando as discussões estabelecidas nos capítulos anteriores, o terceiro capítulo se propõe a elencar uma discussão sobre a relação entre os documentos oficiais do Ensino Médio e o ensino de literatura com o objetivo de analisar os encaminhamentos dados a leitura literária. O intuito da análise consiste em observar e problematizar qual o espaço que a literatura e a leitura literária ocupam nos documentos oficiais, a fim de compreender se eles enfatizam a função humanizadora da literatura e o

letramento literário (CANDIDO, 2004; 2012; COSSON, 2016). Além disso, pretende-se propor uma reflexão acerca da maneira como os documentos foram sendo estabelecidos no tocante ao processo ensino-aprendizagem de literatura e em que vertentes teóricas os documentos tidos como norteadores se baseiam. Diante disso, buscar-se-á, nesse capítulo, fazer uma análise documental tomando como objeto de estudo e de análise os documentos oficiais que dão norte ao processo ensino/aprendizagem no contexto brasileiro (PCNEM, 1999; PCNEM+, 2002; OCNEM, 2006).

A relação entre a Literatura e os documentos oficiais acima citados não é muito amistosa. Diversos estudiosos como Agazzi (2014), Pinto (2014), Lauria (2014) e Fortes e Oliveira (2015) afirmam que os Parâmetros apresentam certa negligência para com a literatura, o que culmina em determinado apagamento dela. No que diz respeito ao desaparecimento da literatura nos documentos oficiais do Ensino Médio, algumas questões agravantes podem ser observadas. Frederico (2014) elucida que, na medida em que se propôs a estudar sobre o lugar que a literatura ocupa nos documentos norteadores do ensino, percebeu-se sua quase completa ausência. Segabinazi e Barbosa (2015) asseveram que, tão grave quanto o desaparecimento da literatura nos documentos oficiais do Ensino Médio é, também, a falta de discussão sobre Literatura e Ensino nos cursos de Letras que, geralmente, possuem uma grade curricular que subdivide a Literatura em três vertentes, sendo elas a Teoria Literária, História da Literatura e Crítica Literária. Desse modo, os cursos de Letras não abarcam a vertente da Literatura e Ensino e nem a coloca como foco de discussão dentro dessas outras vertentes.

Sabendo da importância da literatura na formação humana e tendo em vista o lugar que ela assume nos documentos oficiais, nos apropriaremos do título da obra “Literatura em Perigo”, de Tzvetan Todorov (2010), para ilustrar a discussão que nos propusemos a fazer. As concepções do filósofo e linguísta búlgaro nos desperta para o momento delicado em que se encontra a literatura no século XXI, tendo em vista que há certo apagamento do texto literário em detrimento de gêneros menos complexos e mais facilmente circulados. Para Segabinazi e Barbosa (2015) tal apagamento determina uma ameaça. A ameaça consiste no fato de que a leitura da literatura é substituída pela leitura de resumos e por filmes sobre obras literárias, não viabilizando a prática da leitura e o contato direto com o texto em si. As estudiosas, em questão, levantam alguns questionamentos em relação aos perigos pelos quais a literatura pode estar submetida: o perigo consiste no fato de a literatura estar desaparecendo dos círculos sociais, de estar subjugada a um ensino materializado em disciplinas escolares, ou pela substituição da leitura dos textos literários por textos menos complexos e de maior veiculação? Eis a questão.

As indagações em relação ao lugar da literatura no ambiente escolar se reverberam, seja no nível fundamental e médio, em que há professores que se veem diante da literatura, mas nem sempre sabem como conduzi-la, seja nos centros acadêmicos que, nos últimos anos, têm se dedicado a discussões sobre literatura e ensino. Diante dessa assertiva, Lauria (2014) faz alguns questionamentos e nos convida a uma reflexão:

Em que medida a concepção de trabalho com a leitura literária que hoje atravessa a educação básica, proposto por documentos oficiais, tem contribuído para formar leitores desejantes e reflexivos, capazes de ser fisgados pelas temáticas, formas composicionais e escolhas linguísticas operadas pela autoria? (LAURIA, 2014, p. 364).

A estudiosa, além de elencar um questionamento em relação à maneira como a literatura é posta no ambiente escolar, nos instiga a pensar se os documentos oficiais contribuem (ou não) na formação de leitores literários. É nisso que consiste o capítulo III do presente estudo.

3.1 A Literatura e os Documentos Oficiais: entre pontes, caminhos e (des)caminhos

Antes de estabelecer uma discussão sobre os documentos norteadores do Ensino Médio, faz-se necessário compreender que, quando se fala em escolarização da literatura, percebe-se que há alguns equívocos. No decorrer dos anos, a literatura foi usada como subterfúgio para estudos gramaticais ou historicistas, corroborando em um ensino ineficiente e compartimentado, de modo que a experiência da leitura literária foi sendo colocada em segundo plano (ZANON; LUQUETTI, 2018). Diante disso, no que se refere aos documentos oficiais, é preciso compreender a gênese desses documentos e, nesse caso, vale destacar que, depois da democratização do ensino, os precursores foram os PCNs (1997), documentos oficiais do Ensino Fundamental. Esses documentos serviram de trampolim para que, mais tarde, os documentos relacionados ao ensino médio se efetivassem.

Os PCNs são “uma proposta do Ministério da Educação para a educação escolar brasileira tornar-se eficiente, fornecendo limites e condições de funcionamento para os currículos na escola, bem como os mínimos conteúdos a serem ministrados nas disciplinas” (COENGA, 2010, p. 59). Já para Souza Neto (2014), as diretrizes que norteiam o ensino pautam-se nas concepções bakhtinianas de língua[gem]. Vale destacar que os PCNs estão subdivididos em três grupos: os de ensino fundamental para os ciclos I e II, editados em 1997;

os de ensino fundamental para os ciclos III e IV que foram editados em 1998; e os de ensino médio que foram editados em 1999.

Retomando a discussão sobre os documentos oficiais do Ensino Médio, foco do estudo em questão, nota-se que eles visam à construção de competências básicas obtidas no processo de revolução tecnológica. Tais competências dizem respeito à criatividade, ao desenvolvimento sistêmico, à capacidade de solucionar diversos problemas, à construção de pensamentos divergentes, à comunicação, entre outras. Espera-se que essas aptidões estejam presentes nas esferas política, cultural e social, a fim de que o indivíduo desempenhe o exercício da cidadania a partir da promoção de um ensino mais pragmático (PCNEM, 1999). O viés adotado por esse documento configura-se sob a prerrogativa de que o aluno deve se apropriar do conhecimento, exercendo domínio sobre as diferentes tecnologias e utilizando tais conhecimentos nas suas práticas sociais com vistas à inserção no processo produtivo (COENGA, 2010).

Quando se fala nos documentos oficiais do Ensino Médio, evidencia-se que não se trata de um volume único, estando subdividido em três volumes que foram se consolidando na medida em que as discussões sobre eles iam se estabelecendo. Essas discussões geralmente ocorriam nos centros acadêmicos e, como efeito dessas críticas e questionamentos, o Ministério da Educação, em consonância com outras entidades, dedicaram-se a contemplar as lacunas que iam sendo detectadas nas diretrizes. Esses desdobramentos culminaram em três edições dos documentos norteadores do Ensino Médio, sendo eles: PCNEM (1999); PCNEM+ (2002); OCNEM (2006).

Os dois primeiros tratam da Literatura como matéria subalterna ao ensino de língua portuguesa ou servindo de pretexto para esclarecer e ilustrar os conteúdos de disciplinas distintas. O último documento resgata a Literatura, que parecia ainda não ter encontrado o seu lugar nos outros documentos (ZANON; LUQUETTI, 2018, p. 304).

Pesquisadores da área da Linguagem e da Educação que se dedicavam às discussões relacionadas ao diálogo entre Literatura e Ensino teceram críticas e questionamentos em relação ao apagamento da literatura e da leitura literária nas duas primeiras edições das diretrizes. Em função disso, foi editado um terceiro volume com o auxílio de pesquisadores comprometidos com o ensino de literatura. Só após a terceira edição, a literatura atingiu status de disciplina e passou a ter certa autonomia dentro dos documentos oficiais (LAURIA, 2014).

No que se refere aos PCNEM (1999), Souza Neto (2014), pontua que eles pautam-se nas concepções do filósofo russo Mikhail Bakhtin e, sendo assim, considera-se o texto e a sua função comunicativa. De acordo com os parâmetros, o ensino no nível médio deve ater-se aos pressupostos do que é linguagem verbal, entendendo-a como construção humana e histórica de determinado sistema linguístico e comunicativo. Dessa maneira, a gênese da linguagem verbal consiste no homem e seus sistemas simbólicos e comunicativos dentro de determinado contexto sociocultural (PCNEM, 1999). Entretanto, no tocante ao texto literário, percebe-se que o parâmetro propõe que esse seja colocado como pretexto para integrar os estudos de língua portuguesa cujo enfoque se volte à compreensão, interpretação e produção de textos. Em razão disso, a literatura não possui autonomia e passa a servir a outras disciplinas e conteúdos escolares ao invés de servir si mesma (COENGA, 2010; FORTES; OLIVEIRA, 2015).

Segundo Zanon e Luquetti (2018), os PCNEM apresentaram um avanço significativo no campo educacional uma vez que até então não havia nada oficialmente destinado ao ensino médio. No entanto, a proposta não obteve êxito porque a literatura foi superficialmente citada e o caminho destinado a ela ainda era de dúvida. Pinto (2014) assevera que os documentos oficiais apresentaram relevância por terem se apropriado de gêneros textuais socialmente mais circulados a fim de contribuir no exercício do letramento, porém, a apropriação de tais gêneros culminou em um apagamento dos textos literários. Essa invisibilidade permitiu inferir que os gêneros literários eram vistos como algo que não condiziam com as práticas sociais do novo alunado, corroborando na falácia do *pedigree* para se ler literatura.

Vale ressaltar que esse contexto corresponde a alguns anos posteriores à democratização do Ensino Médio, o que fez com que um novo contingente adentrasse as escolas. Sendo assim, a partir do momento em que esse alunado socialmente desprestigiado adentra o nível médio, nota-se que há uma restrição da literatura. Dessa maneira, ainda que inconscientemente, percebe-se que o Estado negligencia um direito que todo ser humano possui independentemente da classe social, credo, gênero ou raça (CANDIDO, 2004). Além do mais, nota-se que esse cerceamento impede a expansão do universo de letramento (PINTO, 2014).

Partindo do pressuposto equivocado de que o texto literário não condiz com as experiências discursivas do novo alunado, observa-se que é um erro retirar a literatura para dar espaço a outros gêneros (LAURIA, 2014). É óbvio que os demais gêneros merecem espaço, como bem pontuou Duarte e Marcuschi (2011), mas não há a necessidade de

suplantar os textos literários em detrimento dos outros, até porque cercear o texto literário pode impedir a expansão do letramento, em especial, o letramento literário que, de acordo com Zanon e Luquetti (2018), depende da escola para se consolidar por talvez ser essa a única instituição que pode aproximar a obra literária dos alunos, principalmente os menos prestigiados socialmente. A exclusão do gênero literário é ainda mais equivocada se considerarmos a concepção bakhtiniana em relação ao texto. Pinto (2014) aponta que na perspectiva do filósofo russo, “o texto literário é visto como uma síntese dos valores sociais” (p. 460).

Ainda sobre o apagamento do texto literário nos documentos oficiais em detrimento de outros gêneros que circulam mais facilmente na sociedade, evidencia-se que, de fato, é importante o âmbito escolar valorizar a presença de variados gêneros discursivos que compõem as práticas sociais dos alunos. Porém, não é positiva a inviabilização de textos literários porque eles também circulam na sociedade ou, se não circulam com a mesma efetividade dos demais, carregam em si uma complexidade concernente ao contexto social que os demais talvez não transportem (TORRES, 2015).

Retomando as discussões sobre o PCNEM (1999), primeira edição dos documentos oficiais, observa-se que o documento veio para apresentar uma nova perspectiva para o ensino e, no tocante ao ensino literário, critica-se a ênfase dada à historiografia. Embora haja resistência em relação ao viés historiográfico, nota-se que a importância da literatura foi reduzida a subterfúgio para produção textual e ensino da língua, o que cerceia sua autonomia e seu lugar enquanto disciplina (FORTES; OLIVEIRA, 2015). Embora critique o viés historicista, os Parâmetros não apresentam uma perspectiva para o ensino de literatura. O que se nota é que os textos literários servem para outros fins ao invés de serem utilizados como ferramenta humanizadora a partir da experiência da leitura literária (ZANON; LUQUETTI, 2018). O PCNEM (1999) apenas sugere o texto literário, mas não apresenta nenhuma proposta coerente para inseri-lo no ambiente escolar.

Segundo Souza Neto (2014), o viés teórico adotado pelo PCNEM (1999) consiste nas concepções bakhtinianas de língua[gem] e, em virtude disso, efetiva-se um triunfo da Linguística sobre a Literatura. Ratificando a afirmação do estudioso em questão, Duarte e Marcuschi (2011) pontuam que, no tocante à leitura, os documentos oficiais se pautam em:

uma visão bakhtiniana da leitura como forma de interação pautada no dialogismo e na multiplicidade de vozes, amparada nas perspectivas teóricas da Análise da Conversação, da Linguística Textual e das Teorias da Enunciação (DUARTE; MARCUSCHI, 2011, p. 49).

Fato é que as diretrizes do PCNEM (1999) pautam-se nas vertentes mais influentes da Linguística, com direito a destaque para as concepções de Mikhail Bakhtin, mas isso não isentou os Parâmetros de críticas. Frederico (2014) pontua que embora haja valorização das concepções bakhtinianas, percebe-se que o documento dá indícios de uma formação voltada para a sociedade mercadológica. De acordo com o estudioso, nota-se uma herança positivista que prioriza o “como” ao invés do “por quê”, havendo predomínio da visão tecnocrática. Nesse caso, o pensamento bakhtiniano se dilui no meio de diretrizes que visam a servir aos interesses do capital (FORTES; OLIVEIRA, 2015).

Para Souza Neto (2014), os PCNEM (1999) elencaram discussões significativas tendo em vista que se voltaram ao ensino da língua pautado em seu uso nas práticas sociais. Entretanto, essas discussões não se desenvolveram como necessário, uma vez que, no que se refere à literatura, o documento apresentou uma discussão lacônica com mais questionamentos do que caminhos (TORRES, 2015). Agazzi (2014) afirma que não há o mesmo trato com a literatura como há com o ensino de língua. O MEC, a princípio, demonstrou certo descaso com a literatura quando não lhe deu o devido protagonismo nos documentos oficiais e isso foi o estopim para que surgissem críticas por parte de professores e pesquisadores engajados com o ensino de literatura e a leitura literária.

Em relação a isso, Cereja (2004) assevera que o PCNEM foi questionado pelo fato de demonstrar, em primeiro lugar:

[...] insuficiência teórica e prática do documento; em segundo lugar, porque fazia críticas ao ensino de gramática e de literatura sem deixar claro como substituir antigas práticas escolares por outras; [...] em terceiro lugar, porque, [...] a literatura – conteúdo considerado a novidade da disciplina no ensino médio – ganhou um papel de pouco destaque no documento, isto é, o papel de ser apenas mais uma entre as linguagens que se incluem na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (CEREJA, 2004, p. 179).

Diante de tais constatações, percebe-se que a primeira edição dos documentos oficiais foi alvo de críticas por parte de diversos segmentos do meio acadêmico, em especial, os pesquisadores do letramento literário, que afirmam que o ensino de literatura foi diluído dentro dos estudos de linguagem (TORRES, 2015). Em decorrência das lacunas encontradas no primeiro documento, o PCNEM (1999), o MEC se propôs a publicar novas diretrizes a fim de contemplar as demandas do ensino e as lacunas encontradas no documento anterior. Dessa maneira, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais+: Ensino Médio, doravante PCNEM+ (2002). Essas diretrizes se estabeleceram com o objetivo de contemplar as brechas

encontradas no PCNEM (1999) e, no tocante à literatura, esperava-se que ela tivesse autonomia e protagonismo além de ocupar seu lugar como disciplina escolar (AGAZZI, 2014).

Na nova versão, a princípio, continua-se refutando a historiografia literária e versa-se a favor da busca por um lugar da literatura nas diretrizes. Essa busca corrobora na defesa de um ensino que possibilita o uso dos textos literários para compreender uma sociedade e seus costumes. Embora haja refutações no PCNEM+ em relação à historiografia, nota-se que, nessa perspectiva, o viés historiográfico, ainda que indiretamente, ganha espaço porque a literatura continua sem protagonismo e, como não há a sua consolidação como disciplina autônoma, ela passa a ser pretexto para o ensino de Artes, de História, ou de qualquer disciplina que o docente achar pertinente (FORTES; OLIVEIRA, 2015; ZANON; LUQUETTI, 2018). Diante de tal assertiva, pautados na metáfora de Sant’anna (1975)⁹ localizada na obra “Confissões de Ralfo: uma autobiografia imaginária”, Fortes e Oliveira (2015) afirmam que a literatura dentro dos PCNEM+ (2002) porta-se como uma meretriz. Ou seja, como “uma prostituta que serve a todos, menos a si mesma e, com isso, despe-se e perde todo seu encanto para servir ao gosto do cliente” (p. 292).

Diante disso, percebe-se que os PCNEM+ (2002) não conseguiram resolver os problemas encontrados nos PCNEM (1999), uma vez que continuaram não elucidando o lugar do ensino de literatura e, conseqüentemente, não abarcaram as demandas consideradas necessárias para o ensino de literatura (ZANON; LUQUETTI, 2018). Além do mais, Fortes e Oliveira (2015) asseveram que tanto os PCNEM quanto os PCNEM+ abordaram a educação sob a ótica mercadológica ao invés de fomentar a formação através de saberes historicamente construídos.

A partir das questões por nós discorridas, supõe-se que o PCNEM+ (2002) não conseguiu dar o suporte necessário para os docentes da Educação Básica em relação ao ensino literário. Esse documento trazia conceitos que mais divagavam do que evidenciavam algo, apresentando certa confusão pelo fato de, a princípio, criticar o viés historiográfico, mas em alguns momentos emitir discursos que valorizavam questões historicistas e estilos de época.

⁹ “Era ali que eu tinha de vir, convocado expressamente pela COMISSÃO INTERNACIONAL DE LITERATURA, para exame público do meu esboço de romance e a conseqüente aprovação ou desaprovação [...] Era ali, pois, que eu deveria vir, atravessando aquele portal protegido por um porteiro uniformizado entre duas estátuas idênticas, simbolizando deusas das artes: algo assim como uma mistura bastarda de Minerva, Vênus e Afrodite. Algo a lembrar também prostitutas francesas a lhe sorrirem do interior de um carro de esporte e que se tornam escorregadias e lhe pedem duzentos francos quando você se aproxima. E que vão perdendo a beleza à medida em que se despem. Talvez fosse isso, então, a literatura, eu pensei: nada mais do que uma velha puta experiente e cheia de truques” (SANT’ANNA, 1975, p. 217-218) – Trecho da Obra “Confissões de Ralfo: uma autobiografia imaginária”, de Jorge Sant’anna.

Diante disso, o problema do documento consistia no seguinte: não há clareza quanto ao principal objeto de uma aula de literatura: o texto literário (ZANON; LUQUETTI, 2018).

Segundo Fortes e Oliveira (2015) os PCNEM+ não conseguiram resolver os problemas encontrados nos PCNEM uma vez que continuaram não elucidando de maneira clara o lugar do ensino da literatura. As lacunas que ainda se encontravam presentes no PCNEM+ fizeram com que houvesse uma terceira publicação e, então, surgiram as OCNEM. Para Zanon e Luquetti (2018), o documento apresenta teorias acerca do letramento literário, da estética da recepção e do conceito da polifonia bakhtiniana, demonstrando um salto significativo em relação aos documentos anteriores. No entanto, parece não dar conta das discussões complexas em relação ao letramento por meio do texto literário. Dessa maneira, para as pesquisadoras em questão, os apontamentos demonstram certa superficialidade em relação às discussões acerca do letramento literário pelo fato de não conseguir abarcar toda a sua totalidade.

As OCNEM – diretrizes estabelecidas para suprir as carências dos dois anteriores – teceram uma crítica ao estilo de educação mercadológica e, no que se refere ao ensino de literatura, problematizou o fato de estudar literatura no ensino médio (FORTES; OLIVEIRA, 2015). Os pesquisadores, em questão, asseveram que a literatura sempre foi tida como um bem cultural que denotava poder, servindo como objeto de demonstração de cultura e conhecimento. Em função disso, nota-se certo apagamento quando camadas socialmente desprestigiadas adentraram a escola e isso veio se arrastando no passar dos anos.

Diante disso, as OCNEM elucidaram o caráter elitista que a literatura assumiu e o refutou, além de criticar, também, a historização no ensino literário. No documento em questão, nota-se que há uma discussão voltada à formação do leitor e ao exercício do letramento através da leitura literária (FORTES; OLIVEIRA, 2015). Segundo os pesquisadores, mais que alfabetizar, o documento preocupou-se em letrar. Dessa maneira, espera-se muito mais que ensinar o aluno a ler poesia, drama ou qualquer outro gênero literário, o objetivo é fazer com que os alunos/leitores se apropriem da literatura por meio da experiência estética.

Algo a se problematizar é o fato de haver no Ensino Médio alunos que nunca tiveram contato com a literatura e, ao se depararem com ela, exprimirem dificuldades no tocante a sua apropriação. Sobre isso, Fortes e Oliveira (2015) dizem que as OCNEM não apresentam uma resposta e joga a responsabilidade para o Ensino Fundamental, afirmando que, o fato de os alunos chegarem ao nível médio sem familiaridade com a literatura, está associado ao fato de haver lacunas em relação ao ensino de literatura no ensino fundamental.

As OCNEM exprimem uma espécie de mecanismo de autodefesa para se isentar da responsabilidade para com esses alunos.

Embora haja alguns descompassos nas diretrizes no que se refere ao acolhimento de alunos ainda sem contato com a literatura, percebe-se que as OCNEM (2006) legitimaram o espaço da literatura e a leitura literária no Ensino Médio. O documento enfatizou que, para haver o exercício pleno da cidadania, é indispensável a formação de um leitor crítico e competente que seja consciente de si e do mundo no qual está inserido (SEGABINAZZI; BARBOSA, 2015). As OCNEM apresentaram uma proposta mais eficiente no trato com o ensino de literatura em relação ao PCNEM e o PCNEM+ e isso se deu em função de ter havido influência direta de pesquisadores associados a setores acadêmicos que se preocupavam em trazer as contribuições de grandes nomes da área da língua[gem] que se voltavam à literatura.

A partir disso, os documentos oficiais recorreram-se às concepções advindas da Estética da Recepção, além de ter buscado respaldo em outros teóricos como Roland Barthes, Mikhail Bakhtin, João Wanderlei Geraldi e, no tocante à literatura e a formação do leitor literário, Antonio Candido e Umberto Eco ganharam uma notoriedade significativa (SEGABINAZZI; BARBOSA, 2015; ZANON; LUQUETTI, 2018). Contudo, depois de muitas críticas e questionamentos, a nova edição do documento buscou “redefinir o lugar da leitura literária entre as outras práticas de leitura, dando-lhe destaque e apontando a importância do letramento literário (MACHADO, 2010, p. 424)” e, depois disso, a literatura atingiu status de disciplina (LAURIA, 2014).

De acordo com Zanon e Luquetti (2018), embora as OCNEM apresentassem uma proposta mais eficiente no trato com o ensino de literatura em relação ao PCNEM e o PCNEM+, a divulgação foi menos eficiente em relação aos anteriores. De fato o documento apresenta uma visão mais crítica, mas peca por não dar o embasamento que o docente necessita para exercer a autonomia que diz ser necessária.

Diante das discussões estabelecidas, Agazzi (2014) pontua algo que merece destaque. A pesquisadora assevera que as OCNEM tiveram a participação efetiva de professores/pesquisadores da área de ensino da literatura e isso foi determinante. O documento se preocupou em fomentar a importância da formação de leitores e do exercício do letramento literário, entretanto, na questão pragmática os efeitos não foram muito significativos uma vez que o documento, além de não circular como os anteriores circularam, não impulsionou mudanças nos cursos de Letras e nem na educação básica em função da falta

de circulação. Desse modo, percebe-se que em função disso o ensino de literatura, geralmente, continua calcado na tradição (AGAZZI, 2014).

3.2 Os Documentos Oficiais do Ensino Médio: uma análise interpretativa

Este tópico consiste na análise dos documentos oficiais que dão norte ao processo ensino/aprendizagem no nível médio. O intuito aqui é propor uma reflexão acerca da gênese dessas diretrizes e analisar o lugar destinado à literatura e à leitura literária dentro desses documentos e, portanto, analisaremos o tópico destinado a subárea da linguagem. Para dar base às discussões, nos apropriaremos das teorias que foram listadas nas teorizações dos capítulos anteriores. Em primeiro lugar, analisaremos o PCNEM (1999) e, em seguida faremos a análise do PCNEM+ (2002), segunda versão do documento. Por último, será estabelecida uma análise da OCNEM (2006), a terceira e última versão do documento.

3.2.1 O PCNEM: o “não” lugar da literatura

Como já dito, a análise a ser feita será com enfoque na área da Linguagem, intitulada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. Essa área se subdivide em: conhecimentos da língua portuguesa; conhecimentos de língua estrangeira moderna; conhecimentos de educação física; conhecimentos de arte e conhecimentos de informática. Sendo assim, o foco da análise que vamos propor está voltado à subárea de conhecimentos de língua portuguesa, uma vez que é esta subárea que abarca ou, pelo menos, deveria abarcar as questões inerentes à literatura (COENGA, 2010). Dito isso, retomamos as diretrizes e percebemos que as novas propostas apresentadas pelo PCNEM (1999) visam à formação de um aluno que participa ativamente na sociedade. Ou seja, se voltam à atuação social do indivíduo e, em relação à linguagem, nota-se que atuam com vistas a ação do homem por meio da língua (COENGA, 2010). Além disso, ainda no tocante à área da linguagem, observa-se que as diretrizes estudadas apontam para a transdisciplinaridade pelo fato de a língua ter sido objeto de estudo de diversas áreas. Vejamos:

[1] A linguagem tem sido objeto de estudo da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Epistemologia, História, Semiótica, Linguística, Antropologia, e etc. A Linguagem, por sua natureza, é transdisciplinar, não menos quando é enfocada como objeto de estudo, e exige dos professores essa perspectiva em situação didática (BRASIL, 1999, p. 05).

É possível observar que os documentos oficiais, em especial o PCNEM (1999), dão ênfase à língua como ferramenta interacional cujo foco volta-se ao ato comunicativo. Vejamos o trecho que assegura isso:

[2] Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social, como, por exemplo, a língua, produto humano e social que organiza e ordena de forma articulada os dados das experiências comuns aos membros de determinada comunidade linguística (BRASIL, 1999, p. 05).

Ao refletir sobre tal assertiva, evidencia-se o que afirma Souza Neto (2014). O pesquisador ressalta que o foco dos PCNEM (1999) consiste no reconhecimento da língua como ferramenta comunicativa. Essa abordagem está calcada nas percepções do filósofo russo Mikhail Bakhtin e, no tocante ao Ensino Médio, nota-se que os pressupostos devem se voltar ao que é linguagem verbal. Vale ressaltar que essas concepções entendem a linguagem como construção histórica, humana e social (SOUZA NETO, 2014). Ainda sobre a preferência por ideias bakhtinianas, a diretriz mostra isso de maneira clara e objetiva.

[3] Nas práticas sociais [...] as linguagens se estruturam [...]. Como diz Bakhtin, a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas linguísticas, relações de força entre interlocutores (BRASIL, 1999, p. 06).

Continuando na análise do PCNEM (1999), observa-se que há diversos trechos do material que enfatiza as concepções mais importantes da Linguística e, nessas abordagens, nota-se a presença das concepções bakhtinianas que, devido a quantidade de menções associadas ao filósofo russo, vê-se que as diretrizes possuem como eixo dorsal suas contribuições, em especial as discussões dialógicas de linguagem. Observemos:

[4] A língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar (BRASIL, 1999, p. 17).

[5] haverá sempre o jogo da alteridade manifesto pela linguagem [...] os papéis dos interlocutores que evitam ouvir os subalternos, porque esses não detêm, no turno do diálogo, o poder simbólico/econômico (BRASIL, 1999, p. 19).

Diante disso, ao analisar a primeira edição das diretrizes do ensino médio, o PCNEM (1999), percebe-se que há certa primazia pelas vertentes bakhtinianas da linguagem

e, conseqüentemente, identifica-se certo triunfo da Linguística em relação à Literatura (LAURIA, 2014; FORTES; OLIVEIRA, 2015). Sobre isso, evidencia-se o que aponta Frederico (2014) quando o teórico ressalta que a literatura encontra-se quase em completa ausência nos PCNEM (1999) em função do enfoque destinado à linguística em detrimento da literatura.

Em relação à literatura, as diretrizes tecem uma crítica ao que seria literatura, além de criticar, também, a abordagem historiográfica. Sobre o que seria literatura, os documentos oficiais levantam um questionamento bastante recorrente. Vejamos:

[6] O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno (BRASIL, 1999, p. 16).

A discussão em torno do que pode ou não ser considerado literatura é bastante antiga e está longe de se chegar a um consenso. Os estudos de Lajolo (1995) asseveram que isso se dá pelo fato de não haver uma definição absoluta de literatura e, também, por não haver um conceito fechado sobre ela. A estudiosa assegura, em seus estudos, que nem mesmo as esferas sociais mais eruditas conseguiram defini-la e, portanto, buscar uma definição é algo inviável, uma vez que “nem do ponto de vista tradicional, acadêmico e elaborado, literatura tem uma definição, no sentido em que podem ser definidos” (LAJOLO, 1995. p. 24). Além das concepções de Lajolo (1995), evidenciam-se, também, as ideias de Vitor Manuel de Aguiar e Silva (1973; 2006). Em seus estudos, o pesquisador elenca que a literatura não possui uma definição absoluta no sentido de que ela foi se estabelecendo ao longo da história mediante as conjunturas socioculturais em que estava inserida, de modo que em cada contexto histórico e sociocultural a arte literária ia se consolidando e, portanto, sempre se reconfigurando.

A partir disso, entende-se que o questionamento levantado no PCNEM (1999) sobre Machado de Assis e Paulo Coelho é algo recorrente em discussões de senso comum e até mesmo em discussões teóricas, tendo em vista que, geralmente, este questionamento em torno do que seria literatura é algo crônico para os indivíduos/leitores além de ser algo inveterado, uma vez que se trata de uma discussão que vem se arrastando desde que a sociedade grega começou a pensar sobre o assunto.

Em relação à historiografia literária, nota-se que, a princípio, há certa crítica por parte do documento no que tange a abordagens que dão primazia aos conteúdos historiográficos. Entretanto, logo essa crítica se dilui e, embora haja refutações ao caráter

historicista, o documento acaba se voltando a questões historiográficas que estão calcadas na tradição. Isso se dá porque não há o conhecimento por discussões que se comprometem com outra abordagem de ensino de literatura, como as concepções advindas do letramento literário, por exemplo (COSSON, 2016). Portanto, infere-se que, embora haja críticas à historiografia literária, percebe-se que por não haver comprometimento e, talvez conhecimento sobre outras concepções de ensino de literatura, o documento acaba se remetendo a questões de ordem históricas, gerando, assim, algumas contradições. Sobre isso, o PCNEM (1999) diz que:

[7] A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo (BRASIL, 1999, p. 16).

[8] Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local [...]) (BRASIL, 1999, p. 14) [...] Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas divulgadas no eixo temporal e espacial (BRASIL, 1999, p. 24).

A princípio, percebe-se que o documento refuta o viés historiográfico e tece críticas a um tipo de abordagem que promove a história da literatura como foco de construção de sentidos de um texto (ZAFALON, 2015). Entretanto, o que se nota em outros trechos das diretrizes é que, ao falar sobre competências e habilidades a serem desenvolvidas, há a menção a questões de ordem historiográficas. Ao analisar os trechos acima citados é possível observar o que diz Oliveira (2008) sobre a literatura como uma ferramenta de valorização da identidade nacional, além de ser tida, também, como algo que serve como representação de cultura que, por vezes, privilegia uma cultura hegemônica (SANTOS, 2008). Dessa maneira, embora haja críticas ao ensino voltado à historiografia literária, percebe-se que o documento acaba se perdendo e fazendo menção a questões historiográficas. Ao que tudo indica, parece que isso acontece pelo fato de não saberem o que fazer com a literatura no PCNEM (1999) e, na tentativa de enquadrá-la no documento, o faz com resquícios do ensino calcado na historiografia demonstrando certa negligência ou falta de domínio sobre as vertentes que embasam um ensino literário pautado no exercício do letramento (PAULINO; COSSON, 2009).

Em relação a isso, nota-se que tanto no que se refere à língua quanto no que se refere à literatura, o documento critica o viés tradicional que dá ênfase à historiografia e à gramática normativa.

[9] O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve-se basear em propostas interativas da língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico [...] Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do seu uso social [...] Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para segundo plano. O estudo de gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de texto e a literatura integra-se à área da leitura (BRASIL, 1999, p. 18).

De fato há uma crítica às abordagens tradicionais de ensino de gramática e literatura. O documento promove o ensino de língua com vistas ao processo interacional e ao uso da língua[gem] voltada às práticas sociais (DUARTE; MARCUSCHI, 2011) e, com isso, nota-se que a gramática normativa e a história da literatura são tidas como coisas inconcebíveis. Mas, no que tange à literatura, nota-se que ela não ganha protagonismo, sendo posta como parte que se integra laconicamente à área da leitura, ou seja, destina-se à literatura a área da leitura, mas não aborda de que maneira isso se efetivará nas práticas escolares de ensino/aprendizagem (FREDERICO, 2014).

Em linhas gerais, o documento apresenta uma discussão produtiva sobre língua[gem]. A Linguagem deve ser compreendida como algo que só se constitui na medida em que se situa em determinado contexto. Ou seja, a língua cumpre seu papel dialógico quando atua socialmente perpassando e sendo perpassada pelos agentes sociais (PCNEM, 1999). Mas, e a Literatura? O que os Parâmetros propõem para a literatura e a leitura literária? O documento não evidencia a literatura e o seu papel no ambiente escolar. O que se nota é uma ou outra menção que aparece de maneira lacônica, superficial e bastante vaga.

Como o documento não consegue dar lugar à literatura, ao ler que “foi incorporada por uma perspectiva maior, que é a linguagem” (BRASIL, 1999, p. 23), percebe-se que ela é vagamente citada com o intuito de apenas não ser deixada de fora, mas, no entanto, o que ocorre é o seguinte: por não conseguir abarcá-la e nem sequer atribuir lugar à ela, é incorporada na grande área da linguagem só para transparecer que não está sendo posta de fora, mesmo estando, uma vez que ela não possui lugar nem sentido concreto no PCNEM (1999). A partir disso, nota-se o que assevera Duarte e Marcuschi (2011) quando as estudiosas pontuam que a Linguística se sobressai em relação à Literatura, haja vista que o tom do PCNEM (1999) se dá a partir das “perspectivas teóricas da Análise da Conversação, da Linguística Textual e das Teorias da Enunciação” (DUARTE; MARCUSCHI, 2011, p. 49).

3.2.2 O PCNEM+: os percursos e (des)percursos da Literatura nos documentos oficiais

Na medida em que os PCNEM (1999) não conseguiram abarcar a literatura e a leitura literária de acordo com as discussões estabelecidas no âmbito acadêmico, houve precedentes para que o documento fosse criticado por setores e pesquisadores vinculados à área de Literatura e Ensino (ZANON; LUQUETTI, 2018). Portanto, como reação a tais críticas, o MEC – Ministério da Educação – se propôs a publicar uma segunda versão dos PCNEM a fim de que as demandas inerentes à literatura e as demais lacunas fossem supridas. Nessa conjuntura, surgem os PCNEM+ (2002). O intuito das novas diretrizes era destinar um lugar concreto à literatura a fim de que ela atingisse autonomia e rigidez no currículo. Diante disso, é possível perceber quais os caminhos que a literatura percorre dentro do documento em questão.

[10] Pressupondo que os estatutos básicos relativos ao funcionamento da língua portuguesa foram aprendidos ao longo do ensino fundamental, cabe ao ensino médio oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários (BRASIL, 2002, p. 55).

Ao refletir sobre o excerto acima, é possível notar que o trecho faz menção aos textos literários como um meio para se chegar e apurar os mecanismos linguísticos. Observa-se, também, que o discurso da diretriz transparece certa valorização por padrões hegemônicos quando é feita a menção aos “produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários” (BRASIL, 2002, p. 55). No primeiro caso, infere-se que os textos literários continuam subordinados ao ensino de língua, sendo utilizados como modelo para a valorização da norma culta e, no segundo caso, observa-se que a literatura continua sendo vista como um produto que serve como ferramenta de valorização de elementos considerados de elevados valores culturais, valores estes que, por vezes, são elitistas e segregacionistas. Essa máxima continua promovendo as questões que Santos (2008) e Oliveira (2008) julgam ser passíveis de críticas e de reconsiderações quando se fala em escolarização da literatura: a supervalorização das normas cultas que excluem a diversidade linguística do cânone e a atribuição da literatura como um bem cultural elitizado que, conseqüentemente, destina-se a uma parcela restrita da sociedade que se encontra em local de privilégio.

Continuando a analisar o PCNEM+ (2002), assevera-se que, no tocante à leitura, o documento enfatiza a necessidade de formar leitores críticos e competentes com vistas à

formação de um leitor que lê efetivamente os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade (DUARTE; MARCUSCHI, 2011). Sendo assim, percebe-se que os Parâmetros apresentam, a princípio, terem certa resistência quanto ao método historiográfico. O PCNEM+ (2002) assegura que:

[11] Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p. 55)

No que se refere ao ensino de língua e literatura, a assertiva tece críticas ao viés historiográfico e às concepções normativas da língua, afirmando que é necessário um ensino que se sobrepõe à memorização de regras gramaticais e de informações literárias, tais como: contexto histórico, principais características dos movimentos literários, principais autores e obras, bem como questões biográficas relacionadas aos autores mais influentes (ZAFALON, 2015). O Parâmetro denota que há a necessidade de se pensar em abordagens que enfatizam o uso da língua nas mais variadas práticas sociais dos sujeitos. Entretanto, percebe-se que, em relação à literatura, ainda é possível deduzir que continua sendo usada como subterfúgio para o ensino de língua, uma vez que, no decorrer do excerto, a menção à ela aparece relacionada às competências arroladas ao uso da língua nas práticas sociais. Essa submissão do texto literário para com as questões associadas à Linguística negligencia os motes caros às vertentes associadas ao ensino de literatura, tais como a função humanizadora e o letramento literário (CANDIDO, 2004; 2012; PAULINO; COSSON, 2009; COSSON, 2016).

Em outro excerto do Parâmetro é possível perceber como a tradição historiográfica está arraigada no documento, ainda que, a princípio, haja críticas a esse viés. O PCNEM+ (2002) parece demonstrar interesse em se desvincular das vertentes historicistas referentes ao ensino de literatura, no entanto, observa-se que, por talvez não haver o domínio das vertentes referentes ao letramento literário ou a qualquer outra, ainda há resquícios da historiografia pelo fato dela ser tradicionalmente muito forte na cultura escolar (CHERVEL, 1990; GINZBURG, 2012). Sobre essa questão, vejamos o que diz as diretrizes:

[12] A análise do contexto da época, que dá contorno à situação de produção e às escolhas efetivadas pelo autor de um texto, propicia o levantamento de elementos inter e intratextuais. A percepção de que textos produzidos em uma mesma época ou por um mesmo autor carregam marcas comuns pode conduzir a uma atividade de síntese, na qual se abstraem os pontos principais da análise. Essa é a forma em que se conduzem ou deveriam ser conduzidos os estudos sobre estilos de época na literatura (BRASIL, 2002, p. 63).

O documento propõe o rompimento da historiografia, mas ao fazer isso se volta ao cunho historicista, de modo que propõe não uma nova vertente de ensino de literatura, mas uma nova proposta para elencar a historiografia. O documento propõe que, ao invés de falar sobre as principais características dos movimentos literários e tudo que engloba isso – principais autores, obras e contexto histórico – alvitra uma espécie de análise do contexto da época a partir da apreciação dos recursos e mecanismos linguísticos utilizados nos textos literários, propondo uma espécie de estudo sincrônico/diacrônico da língua. A partir desse excerto percebe-se que, novamente, a discussão sobre literatura e leitura literária perpassa por questões historicistas (ALVES, 2014), além de elucidar, também, a subalternidade da Literatura em relação à Linguística, tendo em vista que a obra literária serve como subterfúgio para o ensino da língua ao invés de ser utilizada para promover o gosto pela leitura, o letramento literário e a função humanizadora através da fruição (CANDIDO, 2012; COSSON, 2016).

No Parâmetro há diversos indícios que elucidam o viés da historiografia literária e, no excerto abaixo, é possível observar mais uma menção relacionada a isso. Vejamos:

[13] Os produtos culturais das diversas áreas (literatura, artes plásticas, música, dança etc.) mantêm intensa relação com seu tempo. O aluno deve saber, portanto, identificar obras com determinados períodos, percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências (BRASIL, 2002, p. 65).

Ao observar o discurso do trecho acima é possível inferir que há certa valorização por questões de cunho historicista quando é falado que o aluno deve saber assimilar as obras com determinados períodos entendendo-as como típicas de seu tempo. Esse tipo de discurso, além de contribuir para a manutenção de um ensino calcado na tradição, subjuga a obra literária a algo que se estagna no tempo, desconsiderando o seu caráter atemporal (RAMOS; ZANOLLA, 2009). Também vale ressaltar que essa abordagem de ensino não valoriza a leitura literária nem tampouco a formação de um leitor crítico-reflexivo, uma vez que se preocupa com questões informativas ao invés de ater-se a questões formadoras (OSAKABE, 2012).

Outra questão a se considerar é o fato de a literatura não servir a si mesma e amparar outras disciplinas – História e Arte, por exemplo – que o docente considerar conveniente (FORTES; OLIVEIRA, 2015; ZANON; LUQUETTI, 2018). Tal assertiva dá veracidade à metáfora de Sant’anna (1975). O pesquisador afirma que, nesses casos, a

literatura é tida como “uma prostituta que serve a todos, menos a si mesma e, com isso, despe-se e perde todo seu encanto para servir ao gosto do cliente” (SANT’ANNA, 1975, p. 292).

Percorrendo pelo documento, notou-se dois excertos que merecem destaque. Um desses trechos está situado em um quadro de competências, quadro este que diz respeito ao texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural. Portanto, tais excertos merecem destaque. Observemos:

[14] A língua, bem cultural e patrimônio coletivo, reflete a visão de mundo de seus falantes e possibilita que as trocas sociais sejam significadas e ressignificadas. No domínio desse conceito está, por exemplo, o estudo da história da literatura, a compreensão do dinamismo da língua, a questão do respeito às diferenças linguísticas, entre outros (BRASIL, 2002, p. 66).

[15] Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial (BRASIL, 2002, p. 74).

Os trechos acima se relacionam diretamente pelo fato de, a princípio, ressaltarem a importância da literatura como um bem cultural promotor do patrimônio nacional e do imaginário coletivo da nação. Esse fato é problematizado por Oliveira (2008) e Santos (2008) quando, em seus estudos, os pesquisadores apontam que essa questão da valorização da cultura e do patrimônio nacional é decorrente de uma herança do século XIX que, por vezes, é colonial e visa a disseminação de uma cultura hegemônica e elitista que exclui do cânone e do contato com a literatura as pessoas que se encontram/encontravam em situação de vulnerabilidade social e econômica, reforçando os estereótipos em torno de quem pode ou tem estirpe para ler literatura.

Outro fato a se considerar nos excertos é, novamente, a subjugação da literatura aos conteúdos inerentes ao ensino de língua e a valorização do viés historicista. O documento enfatiza o uso da literatura para “o estudo da história da literatura, a compreensão do dinamismo da língua, a questão do respeito às diferenças linguísticas (BRASIL, 2002, p. 74). Portanto, percebe-se que há uma preocupação constante em fazer da obra literária uma ferramenta para se trabalhar com questões linguísticas e, também, questões de ordem históricas que se associam a certa valorização da identidade nacional. Contudo, em relação ao uso da literatura para se ater a questões de cunho linguístico, há de se considerar que isso não configura um equívoco. De fato a Literatura está associada à Linguística e ambas compõem a área da linguagem, a questão a se criticar é o fato de haver uma abordagem que prime apenas pelo uso dos textos literários para compreender questões linguísticas. É necessário dar

protagonismo para a literatura como algo que promove o gosto pela leitura literária, que possibilita ao leitor tornar-se crítico e consciente de si e do mundo por meio da leitura, que promove a experiência da humanização do indivíduo e que efetiva o exercício do letramento por meio da leitura literária (COSSON; SOUZA, 2009; RAMOS; ZANOLLA, 2009).

Ao analisar o Parâmetro o que chama a atenção é o fato de, em diversos momentos, demonstrar a predominância do viés historiográfico, mas, em algumas ocasiões, tecer críticas em relação à memorização das escolas literárias com seus respectivos autores e estilos (PCNEM+, 2002). Em relação a essa assertiva, em uma de suas partes, o documento elenca alguns critérios a serem adotados e afirma que no Ensino Médio é mais viável que se estabeleça:

[16] a formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos (BRASIL, 2002, p. 71).

Diante disso, nota-se que na medida em que há inúmeras menções a questões historiográficas da literatura como positivas e recomendadas no processo ensino/aprendizagem, vez ou outra o documento apresenta refutações em relação à historiografia. O que se infere é que as diretrizes estabelecem críticas ao viés historiográfico, mas não demonstram ter o domínio necessário de contribuições teóricas que colocam a literatura e a leitura literária no centro. A impressão que passa é que o documento quer substituir o viés historiográfico tradicional, mas, por não ter propriedade em relação às demandas consideradas necessárias, acaba se perdendo e retomando às questões historicistas. O que parece acontecer – como já citado mais acima – é que o documento apresenta uma nova concepção de historiografia literária ao invés de estabelecer parâmetros para elencar a literatura dando-lhe protagonismo e autonomia. Diante de tais constatações, nota-se que a literatura continuou sem ter um lugar de destaque no documento, uma vez que ela servia às outras disciplinas e não a si mesma. O PCNEM+ (2002) não conseguiu abarcar a leitura literária e nem sequer deu status de disciplina independente à literatura, assim como no PCNEM (1999).

3.2.3 As OCNEM e o lugar da Literatura: caminhos construídos, mas não percorridos

Como vimos no tópico anterior, o PCNEM+ (2002), assim como o PCNEM (1999), também não conseguiu dar lugar à literatura no currículo escolar nem tampouco status

de disciplina autônoma e independente (FORTES; OLIVEIRA, 2015). Sendo assim, as instituições responsáveis pelas discussões sobre Literatura e Ensino – como a academia, por exemplo – continuaram a tecer críticas, reafirmando a necessidade de se pensar em diretrizes que conseguissem abarcar a literatura e a leitura literária de maneira centralizada, de modo que as tirasse do plano secundário e as colocasse como protagonistas (ZANON; LUQUETTI, 2018). Diante disso, em 2006, o MEC se propôs a publicar uma terceira versão dos Parâmetros Nacionais e dessa vez houve a atuação direta de pesquisadores relacionados às discussões acadêmicas em torno do ensino de literatura – como Haquira Osakabe, Maria Zélia Versiani Machado, Enid Yatsuda Frederico, entre outros – fazendo com que houvesse contribuições significativas no tocante às discussões sobre Literatura e Ensino que, até então, haviam ficado aquém nas edições anteriores (AGAZZI, 2014).

As OCNEM (2006) elucidaram a importância da Literatura e deram a ela o status de disciplina autônoma que há muito tempo ela vinha buscando, prova disso é a maneira como o tópico sobre Linguagem, Códigos e suas Tecnologias a abordou. As referidas diretrizes subdividiram os conhecimentos de Linguagem e, nessa subdivisão, a Literatura se desvinculou dos tópicos inerentes à Língua/Linguística ganhando um capítulo próprio – intitulado “Conhecimentos de Literatura” – em que se estabeleceram discussões consideradas relevantes aos motes de Literatura e Ensino. Portanto, no tópico, em questão, elencaremos uma análise sobre a área que se destina aos conhecimentos de literatura na tentativa de analisar em quais motes teóricos ela se pauta e se, de fato, há contribuições no que se refere ao ensino da literatura no nível médio.

A princípio, o que se observa é que o documento se preocupa em apresentar uma resposta ao que vinha sendo questionado durante muito tempo: “por que a literatura no Ensino Médio e qual o lugar dela nesse contexto?”, além de suscitar justificativas que ressaltam a importância da criação de um documento oficial que dê visibilidade a literatura. Vejamos a seguir:

[17] As orientações que se seguem têm sua justificativa no fato de que os PCN do ensino médio, ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas (BRASIL, 2006, p. 49).

Observando o excerto acima é possível notar que, a princípio, o referido Parâmetro demonstra certo interesse em “corrigir” as lacunas inerentes à literatura, lacunas estas que até então haviam sido institucionalizadas nas edições anteriores. Portanto, a

OCNEM (2006) já se inicia discursando a favor da autonomia da literatura enquanto especificidade da área da linguagem, propondo a independência dela em relação às questões atreladas à Linguística (LAURIA, 2014). Nessa perspectiva, espera-se que o espaço destinado à literatura seja revisto a fim de que o “lugar nenhum” designado a ela nos documentos anteriores seja suplantado.

Embora haja a preocupação em encontrar um lugar para a literatura nas diretrizes e reconhecer que ela é importante na formação dos alunos, percebe-se que as Orientações trazem à baila discussões em torno do que seria literário e não-literário, situadas também nas edições anteriores. Sobre isso, a diretriz em destaque versa que:

[18] Se a literatura é arte em palavras, nem tudo que é escrito pode ser considerado literatura, como já dissemos. Essa questão, entretanto, não é tão simples assim, visto que a linha que divide os campos do literário e do não literário é bastante tênue, confundindo-se muitas vezes (BRASIL, 2006, p. 55).

Ao analisar esse excerto é possível elencar as discussões estabelecidas por Silva (1972; 2006) e Lajolo (1995). Lajolo (1995) pontua que esse questionamento é muito recorrente e vem se arrastando desde a Antiguidade Clássica. Para ela, conceituar a literatura é algo inviável, uma vez que nem as esferas acadêmicas conseguiram chegar num consenso. Silva (1972; 2006), por sua vez, elucida através de seus estudos que compreender o que é literatura demanda um olhar voltado ao contexto em que ela se insere, tendo em vista que em cada tempo e em cada conjuntura a literatura possui um sentido diferente, estando em constante processo de formação. Nesse sentido, as OCNEM (2006) se posicionam com mais coerência que o PCNEM+ (2002), uma vez que o documento anterior, delineando seus objetivos, elenca que é necessário “distinguir texto literário de texto não-literário, em função da forma, finalidade e convencionalidade” (p. 79).

Retomando a importância de reconhecer a relevância da literatura no que diz respeito à formação do homem que se encontra cultural/social/historicamente situado, o documento aponta que:

[19] Tal como afirma a Mãe, embora condenando essa função, a arte “inventa uma alegriazinha”, rompe com a hegemonia do trabalho alienado (aquele que é executado pelo trabalhador sem nele ver outra finalidade senão proporcionar o lucro ao dono dos modos de produção), do trabalho-dor. Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes inventando “alegriazinha”, isto é, como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que

objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos tem direito. Diríamos mesmo que têm mais direito aqueles que têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente mais expropriados de tantos direitos, entre eles até o de pensar por si mesmos (BRASIL, 2006, p. 52-53).

O excerto acima faz menção à importância da arte na formação do homem por ser ela uma ferramenta que faz o ser humano se ascender do ponto de vista humanístico. Há, também, críticas ao mundo dominado pelo mercantilismo que subjuga tudo e todos ao mercado e ao lucro. Nesse caso, a arte literária posiciona-se como algo que eleva o homem e o faz sair do estado de alienação e de dominação passiva, tornando-se livre pelo advento da arte (ZILBERMAN, 2008; 2012). Aqui é possível notar a importância da arte – literatura – como uma ferramenta de humanização¹⁰ que possui o poder de fazer com que o homem torne-se livre, uma vez que através desse fenômeno ele consegue entender melhor o mundo em que se insere bem como a si mesmo (CANDIDO, 2004; RAMOS, ZANOLLA, 2009).

Outra questão a se considerar é o acesso aos bens culturais que, segundo Antonio Candido, todos tem direito. O teórico pontua que a literatura, além de ser uma expressão artística capaz de humanizar o indivíduo, também é um bem cultural que todos possuem o direito de se apropriar, principalmente os que foram colocados em situações de vulnerabilidade em função do sistema social do país. Candido (2004) assevera que a literatura, como um bem cultural capaz de desenvolver no ser humano a quota necessária de humanidade, é um direito inalienável que todos os seres humanos possuem, independentemente de cor, credo, raça, gênero ou status social.

Tal assertiva associa-se à democratização da literatura, algo que, para Candido (2004), é de extrema importância. Sobre essa questão, as diretrizes afirmam que:

[20] ao se tratar das orientações curriculares para o ensino da literatura, consideram-se, portanto, em primeiro plano, as criações poéticas, dramáticas e ficcionais da cultura letrada. Tal primazia visa a garantir a democratização de uma esfera de produção cultural pouco ou menos acessível aos leitores, sobretudo da escola pública, fora do ambiente escolar. Responsabilidade da escola que, nos últimos trinta

¹⁰ Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 2004, p. 180). – Excerto tirado do texto “O Direito à Literatura” de Antonio Candido. O excerto em questão encontra-se nas OCNEM (2006) e partir disso conclui-se que o mesmo compreende a importância das contribuições do teórico em questão e, também, confere ao documento discussões que estão em consonância com o que é discutido por pesquisadores da área de Literatura e Ensino.

anos, tem sido apontada com alguma relevância nos estudos sobre o ensino da Literatura na educação básica (BRASIL, 2006, p. 60).

[21] É necessário apontar ainda que os impasses peculiares ao ensino médio ligam-se mais significativamente aos textos que se encontram mais afastados no tempo e/ou que possuem uma construção de linguagem mais elaborada do ponto de vista formal, próprios da cultura letrada que se quer e se deve democratizar na escola [...] (BRASIL, 2006, p. 68).

O documento faz menção à necessidade de se democratizar a literatura no âmbito escolar para que os alunos/leitores se apropriem daquilo que lhes é um direito, sobretudo os que se encontram em condições de desprestígio sociocultural e que, em função disso, tiveram (e ainda têm) esse bem cultural negligenciado (CANDIDO, 2004). Através do advento da democratização do Ensino Médio, em meados da década de 1990, esses alunos que até então não pertenciam a esses espaços passaram a frequentá-lo e, portanto, nota-se que houve uma preocupação em adequar esse contexto à nova realidade do alunado. Diante dessa conjuntura, a literatura passou a divagar e não se efetivar de maneira a tornar-se viável a esses alunos, uma vez que já existia uma máxima – herança do período militar – que apontava para a adequação de gêneros textuais menos complexos e mais veiculados na sociedade sob a justificativa de serem esses gêneros mais condizentes com a nova realidade escolar (CLARE, 2002). Essa assertiva aponta para um pensamento infundado e elitista – e porque não falar colonial – que assevera, erroneamente, que o aluno “pobre” e “sem cultura” não tem estirpe para ler literatura.

No tocante a democratização da literatura, percebe-se que na medida em que o documento aponta determinada relevância para essa questão, assevera-se que ele se respalda nas concepções de pesquisadores e estudiosos que elencam isso. Democratizar a literatura é importante porque, como diz Soares (1998), ao ser democratizada ela pode ser democratizante. Sabendo disso, a partir das acepções de Martins e Versiani (2008), infere-se que existem mecanismos de controle social que buscam sonegar a literatura, uma vez que ela é um bem cultural que denota poder e elevação social/intelectual, podendo emancipar o indivíduo através de seu poder humanizador.

Ainda sobre a democratização da literatura, a OCNEM (2006) demonstra proeminência quanto a questão pelo fato de demonstrar ter o conhecimento de que é importante a escola lutar pela democratização da leitura literária em função de, talvez, ser ela a única instituição que viabilize o acesso a tal bem cultural que, do ponto de vista social, vem sendo negligenciado há muito tempo (COENGA, 2010). Nessa vertente, faz-se necessário, além de viabilizar gêneros textuais socialmente mais veiculados e menos complexos que

compõem as práticas sociais dos alunos, democratizar também “textos que se encontram mais afastados no tempo e/ou que possuem uma construção de linguagem mais elaborada do ponto de vista formal, próprios da cultura letrada que se quer e se deve democratizar na escola” (BRASIL, 2006, p. 63).

Ao analisar o documento encontra-se outra questão que merece relevo. É possível observar críticas relacionadas às metodologias de ensino de literatura que, geralmente, são consideradas ultrapassadas e ineficazes. Nesse caso, nota-se que há refutações quanto ao método historiográfico sob a justificativa de que tais métodos desencadeiam problemas no tocante à leitura propriamente dita.

[22] Os professores, pressionados por programas panorâmicos, sentem-se obrigados a cobrir toda a linha do tempo (assim como se sentem pressionados a cobrir todos os pontos de gramática), fazendo uso da história da Literatura, ainda que isso não sirva para nada: aulas “chatas”, alunos e professores desmotivados, aprendizagem que não corresponde ao que em princípio foi ensinado (BRASIL, 2006, p. 76).

[23] A prática escolar em relação à leitura literária tem sido a de desconsiderar a leitura propriamente e privilegiar atividades de metaleitura, ou seja, a de estudo do texto (ainda que sua leitura não tenha ocorrido), aspectos da história literária, características de estilo, etc., deixando em segundo plano a leitura do texto literário, substituindo-o por simulacros (BRASIL, 2006, p. 70).

As diretrizes aqui estabelecidas questionam veementemente o viés historiográfico, afirmando que tal abordagem coloca os docentes em condição de vulnerabilidade pelo fato de eles se virem obrigados a contemplar uma espécie de *timeline* literária através da apropriação da historiografia literária que, segundo as OCNEM (2006), não possuem nenhuma proficiência, uma vez que o foco das aulas de literatura deve ser outro (GINZBURG, 2012). Subordinadas a essa perspectiva, as aulas de literatura abarcam uma cronologia sobre os principais autores e obras, características das escolas literárias, contexto histórico e dados biográficos dos autores que exercem/exerceram mais influência dentro dos movimentos literários (OLIVEIRA, 2008; ZAFALON, 2015). Dessa maneira, estabelecem-se aulas maçantes que não fazem sentido aos alunos uma vez que o foco não pauta-se no que, de fato, é importante: a leitura literária.

Em relação à historiografia, o ensino e a leitura da literatura, o documento pontua que a prática escolar tem suplantado a leitura literária – o que deveria ser o foco das aulas –

para dar primazia a atividades de metaleitura¹¹. No tocante às atividades de metaleitura, nota-se que elas não visam à formação de leitores, enfatizando a historiografia literária e condicionando a literatura como suporte para o ensino de língua. Entretanto, nota-se que, geralmente, tais atividades ocorrem sem que seja feita a leitura dos textos, estabelecendo abordagens duvidosas que não contribuem para o exercício da leitura da literatura. Essa abordagem faz com que os alunos/leitores tornem-se passivos e acríticos, uma vez que não são colocados diante do texto em si, mas de frente a textos (resumos) que falam sobre os textos literários (STOPA; SILVA, 2012). Sobre essa questão, as OCNEM (2006) asseveram que “ao fim e ao cabo, tais atividades não consistem em fazer com que os jovens leiam, mas em fazê-los refletir sobre os diversos aspectos da escrita: organização da língua, história literária dos textos, estrutura dos textos literários” (BRASIL, 2006, p. 70).

Quando se fala em ensino historiográfico de literatura nos dias de hoje, deve-se considerar algo que transita com muita liberdade no contexto escolar e que se associa diretamente a esse viés de ensino: o livro didático. A OCNEM (2006) se atentou a essa questão e apresentou argumentos que dialogam com o que pensam os pesquisadores da área de Literatura e Ensino. Portanto, ao analisar essa questão à luz do que diz as orientações, percebe-se que o ensino de literatura no nível médio

[24] se perde em objetivos pragmáticos, formulados, sobretudo, nos manuais didáticos, que, mais para o mal que para o bem, vêm tradicionalmente cumprindo o papel de referência curricular para esse nível da escolaridade. Acreditamos que os manuais didáticos poderão, a médio prazo, apoiar mais satisfatoriamente a formação do leitor da Literatura rumo à sua autonomia. Se isso ocorrer, os livros didáticos deverão manifestar sua própria insuficiência como material propício para a formação plena de leitores autônomos da Literatura, ao incluir, nas suas propostas didáticas, a insubstituível leitura de livros (BRASIL, 2006, p. 64).

Sabendo como o livro didático é influente na cultura escolar (ZILBERMAN, 2012) e como ele pode acarretar incongruências quando abordado de maneira equivocada (RAZZINI, 2000), as orientações curriculares tecem críticas ao fato de o manual didático ser colocado como o norte das aulas. De acordo com as diretrizes os livros didáticos acabam por manter a tradição em sala de aula inviabilizando a formação de leitores, uma vez que o texto literário é posto em segundo plano, sendo substituído pelos conteúdos elencados nos manuais que, geralmente, abordam questões historiográficas que servem mais para informar do que para formar/letrar os alunos (OSAKABE, 2012). Nesse caso, assevera-se o que pontua

¹¹ A problemática em relação às atividades de metaleitura se dá em função de se estabelecer uma discussão da leitura sobre a leitura e não sobre o texto em si.

(PAIVA, 2010) quando afirma que os manuais didáticos deveriam ser colocados como um recurso de apoio ao processo ensino/aprendizagem, e não como algo que dita os rumos do ensino na escola. No caso da literatura, por exemplo, o livro didático assume o papel de protagonista em detrimento dos textos literários. Sobre essa assertiva, as Orientações afirmam que:

[25] 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 (BRASIL, 2006, p. 64).

Diante disso, assevera-se que o livro didático é um material que pode ser utilizado nas aulas de literatura dando alguns direcionamentos em relação à escolha de algumas obras, mas como bem pontuou o excerto, é necessário considerá-lo como um elemento de apoio e jamais abordá-lo como o único meio para se chegar à literatura. Ele – o livro didático – tem caráter e função pedagógica e, por isso, não pode substituir o livro literário que, em sua completude e complexidade, possibilita ao aluno/leitor a experiência estética e o direito de humanizar-se através da fruição.

Continuando a percorrer pelas Orientações, evidencia-se que a edição, em questão, refutou a predominância de vertentes historiográficas no tocante ao ensino literário, assim como as anteriores, porém, diferentemente das versões antecedentes, este último visou não só criticar, mas apresentar uma proposta e um viés que demonstrasse solidez em relação ao ensino de literatura, algo que, até então, não havia sido feito. Nesse aspecto, as acepções em torno do letramento literário entraram-se em voga (SEGABINAZZI; BARBOSA, 2015). As Orientações elucidam que:

[26] faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária (BRASIL, 2006, p. 55).

[27] podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o (BRASIL, 2006, p. 55).

As Orientações destacam a importância do Letramento Literário que visa não apenas a leitura de textos literários, mas também a apropriação da literatura como um bem cultural que se liga diretamente ao contexto social e que viabiliza a relação entre os textos e as vivências dos leitores. Mais que uma mera atividade de leitura – no plano da decodificação – o letramento literário diz respeito ao processo de apropriação da literatura por meio da

linguagem, efetivando-se como uma prática social que se dá a partir da experiência literária¹² (COSSON, 2016). Sobre esse processo de apropriação da literatura e do exercício do letramento através dela, as diretrizes elucidam que “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. 60). Essas acepções trazem à baila as atribuições de Candido (2012) e Souza e Cosson (2011).

De fato a leitura literária é uma atividade potenciadora que viabiliza aos alunos/leitores a possibilidade de cultivar e experimentar diversas experiências inerentes a sua condição de ser humano (CANDIDO, 2012). Entretanto, para que isso se consolide nas práticas de leitura dos alunos é:

[28] necessário motivá-los à leitura [...] com atividades que tenham para os jovens uma finalidade imediata e não necessariamente escolar (por exemplo, que o aluno se reconheça como leitor, ou que veja nisso prazer, que encontre espaço para compartilhar suas impressões de leitura com os colegas e com os professores) e que tornem necessárias as práticas da leitura. Tais atividades evitariam que o jovem lesse unicamente porque a escola pede – o que é com frequência visto como uma obrigação. Ele lerá então porque se sentirá motivado a fazer algo que deseja e, ao mesmo tempo, começará a construir um saber sobre o próprio gênero, a levantar hipóteses de leitura, a perceber a repetição e as limitações do que lê, os valores, as diferentes estratégias narrativas (BRASIL, 2006, p. 70-71)

O excerto destacado põe em evidência o que é elucidado por Paiva (2010). A pesquisadora afirma que é sumamente importante considerar o contexto social no qual os alunos/leitores estão inseridos, bem como as relações que decorrem desse contexto, uma vez que a literatura se apropria de elementos socioculturais para se consolidar. Portanto, é necessário que haja um ensino que transporte a literatura para além dos muros da escola, tendo em vista que ela não deve ser tida como algo que se restringe apenas ao âmbito escolar. Para Paiva (2010), o contexto social é o palco onde a literatura, de fato, se consolida, uma vez que, nas palavras de Ramos e Zanolla (2009), a arte literária é algo que se apropria das experiências humanas para estabelecer leituras/desleituras da vida.

Portanto, há de se considerar, também, as experiências de leitura que os discentes trazem para a sala de aula. Considerar as experiências de leitura que o aluno traz de fora da escola é importante para se pensar na formação de alunos/leitores sem que haja uma espécie

¹² “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 de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética” (BRASIL, 2006, p. 55) – Excerto retirado das Orientações Nacionais do Ensino Médio – OCNEM (2006).

de idealização deles. Ou seja, é necessário que os docentes se portem de maneira maleável a fim de dar liberdade para que seus alunos se construam enquanto leitores, desvincilhando-se de seus próprios anseios e dando abertura aos anseios dos alunos que, muitas vezes, podem ser diferentes dos seus (PAULINO; COSSON, 2009). Entretanto, para que todas essas questões se efetivem é necessário que haja o exercício de mediação por parte do professor e as Orientações elencam tal questão.

[29] O estatuto do leitor e da leitura, no âmbito dos estudos literários, leva-nos a dimensionar o papel do professor não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literária. A condição de leitor direciona, em larga medida, no ensino da Literatura, o papel dos mediadores para o funcionamento de estratégias de apoio à leitura da Literatura (BRASIL, 2006, p. 72).

O documento faz menção ao que Stephani e Tinoco (2014) julgam ser essencial no processo de ensino de literatura no nível médio. Os pesquisadores pontuam que é necessário haver a postura de mediadores por parte dos docentes, mediadores estes que se posicionam como facilitadores, estabelecendo pontes e caminhos para os alunos se achegarem à literatura. Sobre essa assertiva, Paiva (2010) vai um pouco mais além e elucida que os professores, para serem mediadores, precisam ser, sobretudo, bons leitores. É inconcebível um professor que não lê literatura ou exprime gosto por ela se posicionar como mediador.

Outra questão abordada nas Orientações merece relevo: o diálogo entre as concepções de Mikhail Bakhtin e o ensino de literatura.

[30] Bakhtin, ao desenvolver o conceito de polifonia, chamando a atenção para a dimensão dialógica do texto, apontou para sua pluralidade discursiva, que ultrapassa os limites da estrutura interna da obra, estendendo-se à leitura. A palavra plural, disseminadora de sentidos, requer uma leitura também ela múltipla, não mais regulada pela busca do significado único ou pela verdade interpretativa, mas atenta às relações e às diferentes vozes que se cruzam nos textos literários (BRASIL, 2006, p. 65-66)

As OCNEM (2006) estabeleceram uma relação dialógica entre as concepções bakhtinianas e o ensino de literatura, diferentemente das edições anteriores que, geralmente, apropriava-se das concepções de Mikhail Bakhtin para elucidar apenas as questões inerentes ao ensino de língua, usando as contribuições do teórico apenas para as questões da linguística e não para as questões relacionadas à literatura.

Em suma, as referidas orientações curriculares apresentam contribuições significativas pelo fato de conseguirem abarcar questões consideradas importantes aos motes

de Literatura e Ensino. Essa assertiva se consolida quando percebe-se que há apropriação das teorias do letramento literário por parte do documento em questão.

[31] Na perspectiva do letramento, que implica o enfoque sobre a ‘inserção nas práticas sociais de leitura e escrita’ (SOARES, 1998, p. 83), o letramento literário permite compreender os significados da escrita e da leitura literária para aqueles que a utilizam e dela se apropriam nos contextos sociais (BRASIL, 2006, p. 80).

Portanto, ao analisar documento em estudo, observa-se que ele elencou uma discussão voltada à formação do leitor e ao exercício do letramento através da leitura literária (FORTES; OLIVEIRA, 2015), além de se ater, também, aos motes estabelecidos por Antonio Candido no tocante à função humanizadora da literatura e ao direito do homem em relação a esse bem cultural. Através de diversas citações feitas pelos documentos oficiais – OCNEM (2006) – percebemos que houve menções às concepções advindas da Estética da Recepção, além de ter buscado respaldo em outros teóricos como Roland Barthes, Mikhail Bakhtin, João Wanderlei Geraldi e, no tocante à literatura e a formação do leitor literário, Antonio Candido e Umberto Eco assumiram protagonismo (SEGABINAZZI; BARBOSA, 2015; ZANON; LUQUETTI, 2018). Dessa maneira, Machado (2010) e Lauria (2014) pontuam que a literatura conseguiu possuir e atingir o que desejava há muito tempo: um lugar consistente no currículo e o status de disciplina escolar autônoma e independente.

Sendo assim, Zanon e Luquetti (2018) ressaltam que as OCNEM (2006) apresentaram maior relevância no que diz respeito às edições anteriores por terem se apropriado de vertentes teóricas coerentes com a relação Literatura/Ensino. Entretanto, os pesquisadores elucidam que, embora houvesse esse salto significativo nas diretrizes, na prática não houve mudanças tão relevantes pelo fato de o documento não ter sido divulgado e circulado como as edições anteriores. Agazzi (2014) vai ainda mais além e pontua que a circulação ineficiente fez com que não houvesse mobilização no âmbito da academia – mais precisamente no curso de Letras – de modo que a estrutura curricular continuou sem propor discussões sobre a área de Literatura e Ensino. Tal fato contribui, de maneira ineficaz, na manutenção de um ensino de literatura que ainda se sustenta na tradição (AGAZZI). Essa assertiva atribui sentido ao título desse tópico. Os caminhos foram construídos, uma vez que houve a elaboração de diretrizes que elencaram questões relevantes e caras à área de Literatura e Ensino, no entanto, esses caminhos não foram percorridos em decorrência da ineficácia de sua circulação no âmbito escolar e acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse estudo foi possível ampliar a visão em torno das questões inerentes à literatura e, no que diz respeito ao ensino dela, percebe-se que, de fato, há um desencontro entre as concepções teóricas e as abordagens práticas (ZAFALON, 2015). Entretanto, para compreender tais discrepâncias foi necessário retomar um olhar voltado à gênese da literatura e suas atribuições no tempo e no espaço em que estava inserida. Sendo assim, antes de se estabelecer quaisquer levantamentos sobre as indagações relacionadas à Literatura e Ensino fez-se necessário compreender a literatura e a complexidade concernente a ela enquanto fenômeno social.

Diante das discussões apresentadas, percebe-se que a literatura esteve associada à vida do homem e aos dilemas da condição humana desde os primórdios (SILVA, 1972; 2006). Portanto, compreender a sua gênese no âmbito social, cultural e histórico desde a Antiguidade Clássica até a contemporaneidade foi de suma importância para compreender quaisquer questões que se associaram/associam a ela. Através dos estudos de Vitor Aguiar e Silva e Marisa Lajolo, compreendeu-se que a literatura esteve/está presente em nossos contextos muito mais do que imaginamos pelo fato de ela estar constantemente sendo penetrada e também penetrando pelo/no contexto em que está inserida.

O estudo, em questão, demonstra que há diversos questionamentos em torno da literatura e à sua funcionalidade, asseverando que ela encontra-se longe de um denominador comum no que refere à sua conceitualização, tendo em vista que nem mesmo as esferas mais eruditas conseguiram defini-la de maneira uníssona (LAJOLO, 1995). No que se referem às suas funções, seja ela sob a égide catártica ou evasiva, pedagógico-moralista ou engajada, ou quaisquer outras funções, nota-se que todas elas só são significativas na medida em que são associadas ao homem e à sua condição humana. Em se tratando de funções da literatura, nota-se que a função humanizadora assume protagonismo e ganha relevo pelo fato de viabilizar ao ser humano, através da leitura, a quota necessária para humanizar-se e tornar-se mais consciente do mundo no qual está inserido e, sobretudo, mais consciente sobre a sua condição enquanto ser humano social, cultural e historicamente situado (CANDIDO, 2012).

No tocante ao ensino de literatura, compreende-se que entender esse processo, bem como os encontros e desencontros inerentes a ele, demanda um olhar voltado à interdisciplinaridade. É necessário considerar outras áreas acadêmicas – como a História da Educação, por exemplo – para se compreender que essas questões não são aleatórias e se explicam na medida em que são contextualizadas e alocadas diante de determinados contextos

sociais, culturais, históricos e políticos (RAZZINI, 2000; 2010). No caso, em questão, apropriar-se da História das disciplinas escolares e da Cultura Escolar – subáreas da História da Educação – foi de extrema relevância (CHERVEL, 1990; JULIA, 2001), uma vez que as concepções de tais vertentes serviram de alicerce para as discussões sobre a disciplinarização da literatura e o direcionamento dado a ela no contexto escolar.

Diante dessa assertiva, foi possível compreender que o fato de haver um ensino que pauta-se em vertentes historicistas em detrimento das concepções do letramento literário associa-se a uma tradição enraizada e que vem se arrastando durante anos. Essa tradição é uma herança colonial e, por vezes, ampara-se nas heranças do militarismo no contexto brasileiro. A partir da análise dos documentos oficiais que dão norte ao ensino no país, observou-se que houve avanços significativos, mas ainda há muito a transitar, uma vez que existem caminhos abertos que ainda nem sequer foram percorridos (AGAZZI, 2014).

Ao observar como a literatura foi sendo veiculada na sociedade e, também, como ela foi adentrando no contexto escolar, percebe-se que houve certa elitização quanto a seu acesso (OLIVEIRA, 2008). A Literatura era tida como algo que denotava poder e instrução e, conseqüentemente, nem todos os grupos sociais poderiam ter acesso a tal bem cultural, sendo ela destinada a poucos, mais precisamente a uma elite intelectual e privilegiada do ponto de vista socioeconômico (SANTOS, 2008). Essa visão de que literatura só é para determinado grupo social fez com que a tradição elitista em torno dela se arrastasse até os dias atuais e a maneira como ela foi transitando no âmbito escolar demonstra a elitização envolta à ela. Na medida em que as camadas sociais menos prestigiadas iam adentrando à escola foi possível observar como a literatura foi sendo apagada sob a prerrogativa de que ela não condizia com a realidade do contingente em questão.

A partir desse estudo, assevera-se que, de fato, a literatura é uma ferramenta potente no que diz respeito à formação do homem (CANDIDO, 2012) e, portanto, é necessário que ela seja democratizada por se tratar de um direito do ser humano (CANDIDO, 2004). No que se refere ao ensino dela, compreende-se que as abordagens tradicionais que se embasam em vertentes historiográficas geralmente suplantam as perspectivas pautadas no letramento literário (COSSON, 2016). Esses desencontros podem ser compreendidos quando se levanta um olhar voltado ao diálogo interdisciplinar entre as áreas da Educação e da Linguagem a partir das contribuições de Chervel (1990), Julia (2001), Paulino e Cosson (2009), Ramos e Zanolla (2009), entre outros.

A análise dos documentos oficiais que dão norte ao processo ensino/aprendizagem no país viabilizou compreender em que vertentes eles se baseiam e qual o lugar que a

literatura assume dentro deles. O estudo demonstrou que nas duas primeiras versões há lacunas no que se refere à literatura e seu ensino, ao passo que na terceira há um direcionamento mais elaborado e coerente. O fato de a terceira edição dar lugar de destaque à literatura e se apropriar das vertentes caras aos motes da Literatura e Educação não foi o suficiente, uma vez que embora houvesse a construção desses caminhos, eles ainda não foram devidamente percorridos em função da tradição hegemônica do ensino ainda se perpetuar.

Diante das discussões estabelecidas no presente estudo, faz-se necessário dar relevo a algumas questões: a importância da democratização da literatura e o reconhecimento dela como uma ferramenta de humanização que todos têm o direito (CANDIDO, 2004; 2012). Sendo assim, levantam-se alguns questionamentos que são dignos de reflexão: “Porque não democratizar a literatura?” “Por que não fomentar a formação de leitores, em especial, os literários?” “Por que não viabilizar o acesso ao livro, a leitura?” “Por que não democratizar um bem cultural que, nas palavras de Antonio Candido, é um direito?”. Muitos são os “porquês” e talvez nunca apareçam respostas para todas essas indagações, mas vale pontuar que a não efetivação de tais coisas não se dá de maneira aleatória.

Vivemos em um país em que o índice de desigualdade social é alarmante e que, por consequência, ainda está fortemente ligado às heranças coloniais e hegemônicas que colocam as camadas desprestigiadas da sociedade em situação de vulnerabilidade no que se refere à apropriação de bens culturais. Nesse contexto, encontra-se a leitura e a literatura que, amparadas por discursos elitistas, são colocadas em um pedestal inatingível, já que ler literatura é algo que denota poder, instrução e “cultura”, e nem todos estão aptos ou podem ter acesso a algo com tamanha significação.

A leitura é fundamental para a formação do homem e suplantando esse direito é cercear parte da formação do indivíduo e, no tocante à leitura da literatura, assevera-se que através dela o homem se humaniza, tornando-se mais consciente sobre sua condição e seu lugar no mundo (RAMOS; ZANOLLA, 2009). Ler literatura está muito além de decodificar informações sobre o contexto histórico e adquirir conhecimentos biográficos sobre a literatura, ler literatura é romper barreiras e se colocar como um agente que transforma e é por ela transformado uma vez que ela amplia os horizontes e nos coloca de frente com questões que estão atreladas ao contexto em que estamos inseridos. Willian Faulkner diz que a literatura é algo que não ilumina muito por ser como uma vela, mas, no escuro, possibilita ver quanta escuridão existe em volta.

Negar o direito à literatura é negar o direito que o ser humano possui de exercer sua cidadania através da leitura. Portanto, sabendo que todos possuem o direito de acessá-la e

que ela é relevante na formação do homem, é necessário lutar para que haja a democratização desse bem. Como diz Comitti (2011), a leitura é uma instância que, em sua essência, é legitimadora de poder. Talvez seja por isso que haja a preocupação em cerceá-la porque não é conveniente ao sistema que se beneficia dessa não democratização que os indivíduos se tornem senhores de si no ato da leitura. Nessa conjuntura permite-se que as pessoas aprendam a ler, mas não permite que elas se tornem leitoras. A democratização da leitura, em especial a literária, é importante por que tal ato permite que os leitores se conscientizem quanto a tudo que lhes diz respeito através da arte, uma vez que a arte literária se apropria das questões inerentes ao mundo. É preciso democratizar a leitura e a literatura porque elas elevam o ser humano a um estado de autonomia e de atuação ativa. A leitura é uma atividade libertadora que, nas palavras de Paiva (2010), liberta, emancipa, diverge, questiona, permite viver e faz pensar.

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, Benjamin; CAMPEDELLI, Samira Youssef. **Tempos da Literatura Brasileira**. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.

AGAZZI, Giselle Larizzatti. Problemas do Ensino da Literatura: do perigo ao voo possível. **Remate de Males**. Campinas. v. 34, n. 02, p. 443-458, jul./dez. 2014

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura Literária e Escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). **A Escolarização da Leitura Literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ALVES, José Hélder Pinheiro. Literatura no ensino médio: uma hipótese de trabalho. In: Luiz Francisco dias. (Org.). **Texto, Escrita, Interpretação: Ensino e Pesquisa**. João Pessoa: Idéia, 2001

ALVES, José Hélder Pinheiro. Literatura: Ensino e Pesquisa. In: CAMARGO, Flávio Pereira; VIEIRA, Miliane Moreira Cardoso; FONSECA, Vilma Nunes da Silva (Orgs.). **Olhares Críticos sobre Literatura e Ensino**. São Paulo: Fonte Editorial, 2014.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. Pioneira Thomson Learning: São Paulo, 2.ed. 2002.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). **Livro didático de Língua Portuguesa, Letramento e cultura escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fisher (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e Política. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). **A Escolarização da Leitura Literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autonomia e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth. (Orgs.). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira**. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura**. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro Sobre azul. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de Males, 2012.

CASA NOVA, Vera. Leitura e Cidadania. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). **A Escolarização da Leitura Literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica no ensino de literatura no ensino médio**. 2004. 330f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Linguística aplicada e estudos da linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CHAMPANGNATTE, Dostoiewski Mariatt de Oliveira; CAVALCANTI, Marcus Alexandre de Pádua. Cibercultura – perspectivas conceituais, abordagens alternativas de comunicação e movimentos sociais. **Revista de Estudos da Comunicação**. Curitiba, v. 16, n. 41, p. 312-326, set. /dez. 2015.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Trad. Carlos Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**. 2. ed. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. 50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000). **Anais do VI Congresso Nacional de Filologia**, Caderno do CNLF, Série VI: Leitura e Ensino de Línguas, 2002. s/p. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05.html>> acesso em 18 jan. 2018.

COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário: diálogos**. Cuiabá: Carlini&Caniato, 2010.

COMITTI, Leopoldo, Leitura, Saber e Poder. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). **A Escolarização da Leitura Literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto 2016.

COUTINHO, Afranio. **A Literatura no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Global, 2010.

DUARTE, Sônia Maria Xavier; MARCUSCHI, Beth. Documentos Oficiais do Ensino Médio e a Formação do Leitor. Revista DLCV - Língua, Linguística & Literatura. João Pessoa, v.8, n.1, p. 39-56, jan/jun 2011.

FARIA, Vanessa Fabíola Silva de. O ensino de literatura e a formação do leitor literário: entre saberes, trajetórias de uma disciplina e suas relações com os documentos oficiais. Revista Iberoamericana de Educación, nº 49/7, jun. 2009.

FARIAS, Rafaela Felex Diniz Gomes Monteiro de. Leitura e Literatura: a construção do leitor literário. **Gepiadde**, Itabaiana, v. 9, p. 85-94, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_9/FORUM_V9_07.pdf> acesso em 14 ago. 2018

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Convergências e Tensões nas Políticas Públicas de Leitura. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FORTES, Rafael Adelino; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. O Ensino de Literatura no Ensino Médio e os Documentos Oficiais. **Contexto – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**. Vitória, v. 1, n. 27, p. 281-304. jan./jun. 2015.

FREDERICO, Enid Yatsuda. O Lugar da Literatura. **Remate de Males**. Campinas. v. 34, n. 02, p. 351-359, jul./dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1996.

GHAEBO, Gemael; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Zonas e Transição dos Paradigmas Funcionalista e Interpretativista. **Desafio Online**, Campo Grande, v. 2, n. 2, p. 662-673. mai/jun. 2014.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2. ed. Londres: Taylor & Francis, 1996.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. **Revista da ANPOLL** (Impresso), v. 1, p. 209-222, 2012.

ITURBE, Antonio. **A Bibliotecária de Auschwitz**. Rio de Janeiro: Agir (Editorial Planeta), 2014.

JAKOBSON, Roman. **Questions de poétique**. Paris, Éditions du Seuil: 1973.

JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Orgs.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. n. 1 jan./jun. 2001.

KEHL, Maria Rita. Bovarismo e modernidade. **Literatura e Sociedade**, v. 12, n. 10, p. 224-236, 2007.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LAURIA, Maria Paula Parisi. Ler levantando a cabeça: caminhos e descaminhos da leitura literária na educação básica. **Remate de Males**. Campinas. v. 34, n. 02, p. 361-373, jul./dez. 2014.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Vanderlei. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 17-25.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Ensinar Português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MARINHO, Marildes. Formação de professores de português: convergências, tensões e perspectivas. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia. Um jogo que vale a pena: democratizar a leitura literária. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

MELLO, Alba Caldeira. **O alvorecer na literatura medieval: um estudo sobre as canções de albaromânicas**. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ECAP-98KJGV>> Acesso em: 24 ago. 2018.

MONTEIRO, Silvana Drumond; PICKLER, Maria Elisa Valentim. O Ciberespaço: o termo, a definição e o conceito. **DataGramZero – Revista de Ciência da Informação**, v. 8, n. 3, p. 1-21, 2007. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/01/pdf_31a590c998_0007547.pdf. Acesso em: 22 fev. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. *Educar em Revista*, p. 23-43, 2014.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MÜGGE, Ernani. **A função formadora da literatura**. *Revista Línguas & Letras*. Cascavel, v. 14, n. 27, p. 01-23, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. O ensino de Literatura e a Identidade Nacional: o caso brasileiro. In: SANTOS, Josalva Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo. (Orgs.). **Literatura & Ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino**. 273 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07102008-101148/pt-br.php>> Acesso em: 22 jan. 2018.

OSAKABE, Haquira. Ensino de Gramática e Ensino de Literatura. In: GERALDI, João Vanderlei (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 26-31.

PAIVA, Jane. De Políticas Públicas de leitura à formação de leitores: In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PAIVA, Aparecida. Barrados na Escola. **Carta Capital**. São Paulo, 13 abr. 2013. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/carta-fundamental-arquivo/barrados-na-escola>> Acesso em: 04 ago. 2018.

PAULINO, Graça. Cultura, Literatura, Currículo: algumas provocações. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Orgs.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PEDERIVA, Ana Cristina. **“O MOBRRAL faz mais do que ensinar a ler e a escrever”:** **manifestações biopolíticas para o controle de adultos analfabetos em Varginha-MG (1970-1985)**. 161 f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares). Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João del-Rei. São João del-Rei. 2015. Disponível em: <<https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Ana%20Cristina%20Pederiva.pdf>> Acesso em: 12 fev. 2019.

PINTO, Mayra. Alguns Descompassos no Ensino de Literatura: Documentos e Práticas Oficiais. **Remate de Males**. Campinas. v. 34, n. 02, p. 351-359, jul./dez. 2014.

POE, Edgar Alan. **A Filosofia da Composição**. Editora 7Letras, 2011.

PUCHEU, Alberto. Literatura, para que serve?. In: CASTRO, Manuel Antonio de. (Org.). **A construção poética do real**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

RAMOS, Flávia Brocchetto; ZANOLLA, Taciana. **Repensando o ensino de literatura no ensino médio: a interação texto-leitor como centro**. Contrapontos. Itajaí, v. 09, n. 1, p. 65-80, jan./abr. 2009.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000. 277 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2000.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **História da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira**. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 4, p. 43-58 jan./jun. 2010.

RIBEIRO, Vera Massagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Para compreender a ciberliteratura**. Texto Digital, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 229-240, jul./dez. 2012.

SANT'ANNA, Sérgio. **Confissões de Ralfo: uma autobiografia imaginária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

SANTOS, Josalba Fabiana dos. Cânone Literário e Identidade Nacional. In: SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo. (Orgs.). **Literatura & Ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani. **Literatura na escola: proposta para o ensino fundamental**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SEGABINAZI, Daniela Maria; BARBOSA, Socorro Pacífico. Situando o leitor e a educação literária na área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Contexto – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras**. Vitória, v. 1, n. 27, p. 281-304. jan./jun. 2015.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da Teoria Literária à prática escolar**. In: PG Letras, 1., 2005. Disponível em:
< <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf> > Acesso em: 16 ago. 2018.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. Os conceitos de literatura e literariedade. In: **Teoria da Literatura**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2006.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. Funções da Literatura. In: **Teoria da Literatura**. 3. ed. Coimbra: Almedina, 1973.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura Literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SILVA, Jackeline Anne Santos da. **O estudo da Literatura no Ensino Médio**. 50 f. Monografia (Graduação em Letras). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2013. Disponível em:
<http://www.cchla.ufpb.br/ccl/images/JACKELINE_ANNE_SANTOS_DA_SILVA_O_estud_o_da_literatura_no_Ensino_M%C3%A9dio.pdf> Acesso em: 21 jan. 2018.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. Literatura e História na Educação Medieval. **Mirabilia**. Vitória, v. 13, p. 05-26, 2011.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. São José do Rio Preto: Objetos educacionais do acervo digital da Unesp: 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> acesso em: 04 set. 2018.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da Literatura**. Editora Ática, 2004.

SOUZA NETO, Alaim. O que são os PCN? O que afirmam sobre a Literatura?. **Debates em Educação**. Maceió, Vol. 6, n. 12, p. 112-128. jul./dez. 2014.

STEPHANI, Adriana Demite; TINOCO, Robson Coelho. **A formação dos professores mediadores de leitura literária: os desafios atuais**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SIELP UFU, 2014, Uberlândia. Anais... Uberlândia: UFU, 2014.

STOPA, Rafaela; SILVA, Mariana Matheus Pereira da. **As aulas de Literatura no**

Ensino Médio e a formação de leitores literários. In: IX SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA SÓLETRAS – Estudos Linguísticos e Literários. 2012, Jacarezinho. Anais... Jacarezinho: UENP, 2012. p. 242-252. Disponível em: <<http://www.uenp.edu.br/trabalhos/cj/anais/soLetras2012/Mariana%20Matheus%20Pereira%20da%20Silva.pdf>> Acesso em: 05 set. 2018.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Tradução de Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

TORRES, Luciana Mara. O letramento literário e os Documentos Oficiais do Ensino Médio. In: **6º Seminário Brasileiro / 3º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação**, Anais Eletrônicos - 6º SBECE/3º SIECE. Canoas: ULBRA, 2015.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e Escola: antilações. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.). **A Escolarização da Leitura Literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZAFALON, Míriam. **Leitura e Ensino da Literatura: reflexões.** ScribdInc, São Francisco, 28 out. 2015. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/287582130/Leitura-e-Ensino-Da-Literatura-Reflexoes>> Acesso em: 28 jun. 2018.

ZANON, Andressa Teixeira Pedrosa; LUQUETTI, Eliana Crispoim França. O Direito à Literatura: dos documentos oficiais às práticas educativas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, n. 1, p. 295-314, jan./jun. 2018.

ZILBERMAN, Regina. Literatura, Escola e Leitura. In: SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo. (Orgs.). **Literatura & Ensino.** Maceió: EDUFAL, 2008.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Orgs.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura literária e o ensino da literatura.** Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.