

# Literatura em espaços de ensino

## **Organizadores**

Neide Rezende

Vera Lúcia Cardoso Medeiros

Sérgio Fabiano Annibal

· FEUSP

DOI:10.11606/9786587047683

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Common indicada.



### **Universidade de São Paulo**

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

### **Faculdade de Educação**

Diretora: Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto

Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

### **Direitos desta edição reservados à FEUSP**

Avenida da Universidade, 308 - Cidade Universitária – Butantã

05508-040 – São Paulo – Brasil - (11) 3091-2360

E-mail: [spdf@usp.br](mailto:spdf@usp.br) - <http://www4.fe.usp.br/>

### **Projeto gráfico, diagramação e capa**

Comunicação e Mídia da FEUSP

Maria Clara Bueno | Lilian V. Curiel Passeri



### **Catálogo na Publicação**

Biblioteca Celso de Rui Beisiegel

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

L776 Literatura em espaços de ensino. / Neide Rezende; Vera Lúcia Cardoso Medeiros; Sérgio Fabiano Annibal (organizadores).  
São Paulo: FEUSP, 2024.  
232 p.

ISBN: 978-65-87047-68-3(E-book)

DOI: 10.11606/9786587047683

1. Literatura. 2. Leitura Literária. 3. Ensino. I. Rezende, Neide (org.). II. Medeiros, Vera (org.). III. Annibal, Sérgio Fabiano (org.). IV. Título.

CDD 22ª ed. 027.8

# SUMÁRIO

## **Apresentação** - 5

### **PARTE I**

#### **Marcos teóricos contemporâneos** - 13

1. “Direito à literatura” e literatura na escola - 14  
*Regina Zilberman*
2. O patrimônio literário: o passado no presente - 30  
*Brigitte Louichon*  
*Tradução: Rita Jover-Faleiros*
3. Por um novo ensino da literatura na escola - 46  
*Max Butlen*
4. Movimentações teóricas acerca do ensino de literatura (e a “enorme predisposição a colaborar”) - 55  
*Maria Amélia Dalvi*
5. Contribuições dos estudos de letramento para as discussões sobre o ensino de literatura na escola - 70  
*Mirian Hisae Yaegashi Zappone*
6. Criar uma disponibilidade para a leitura literária - 84  
*Neide Rezende*

### **PARTE II**

#### **Por uma constituição do campo da Didática da Literatura** - 99

1. A didática da literatura: rumo à consolidação de um campo - 100  
*Felipe Munita*  
*Tradução: Augusto Moretti de Barros*
2. Metodologias de ensino passivas e imperecíveis no ensino da literatura - 118  
*Carlos Ceia*

3. Uma cartografia da didática da literatura no Brasil - 134

*Vera Lúcia Cardoso Medeiros*

### **PARTE III**

#### **Leitura e escrita literárias no ensino - 148**

1. Escrita literária na Educação Básica - 149

*Maria Celeste de Souza*

*Sérgio Fabiano Annibal*

2. Leitura, escrita literária e educação escolar: balanço bibliográfico e orientações didáticas - 165

*Elisa Maria Dalla-Bona*

*Rafael Ginane Bezerra*

3. Leitura literária em sala de aula digital: formação de comunidades leitoras - 177

*Gabriela Rodella de Oliveira*

4. Leitura literária em língua espanhola na licenciatura - 187

*Antonio Andrade*

### **PARTE IV**

#### **Literatura em espaços não escolares e políticas públicas - 198**

1. As confluências sociais da literatura em espaços não escolares - 199

*Cláudio Mello*

*Carlos Magno Gomes*

2. As políticas educacionais no contexto neoliberal e o ensino de literatura - 212

*Larissa Quachio Costa*

#### **Sobre os autores - 228**

## Apresentação

É possível localizar, na década de 2010, um novo ciclo de fortalecimento de grupos e uma ampliação de espaços para discutir a relação entre Literatura e Ensino. Ressurge, por exemplo, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll), um grupo de trabalho que se dedica prioritariamente a esse assunto, o GT Literatura e Ensino. Nessa década, são lançadas publicações, criadas linhas de investigação e disciplinas e formados grupos de estudo e pesquisa em universidades públicas e privadas do país.

É nesse contexto de busca por ampliação e fortalecimento dos estudos em projetos de pesquisa e extensão que surgiram as Jornadas de Literatura e Educação (JLE), agregando os pesquisadores mais destacados na área do ensino de literatura do Brasil e do exterior. A jornada, inicialmente bienal, torna-se um dos mais importantes eventos acadêmicos, com debates de temas e apresentações de investigações que delineiam as formas de pensar e promovem o ensino e a aprendizagem da literatura no país, além de, conseqüentemente, traçar os contornos de uma Didática da Literatura no território nacional. Foram realizadas cinco edições da Jornada de Literatura e Educação.<sup>1</sup> A primeira aconteceu no ano de 2012, na Universidade Federal do Espírito Santo; a segunda foi realizada em 2014, na Universidade Federal de São Paulo (Guarulhos – SP); a terceira, em 2016, na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Guarapuava – PR); quarta edição ocorreu em 2019, na Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa – PB); e a quinta, em 2022, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP-SP).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Desde a origem, a jornada é um evento de caráter interinstitucional. Em 2022, a equipe organizadora foi coordenada pela Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende (USP) e composta por Rita Jover-Faleiros (Unifesp), Sérgio Fabiano Annibal (Unesp), Gabriela Rodella de Oliveira (UFSB), Maria Amélia Dalvi (UFES), Sarah Vervloet Soares (USP/IFRJ) e Vera Lúcia Cardoso Medeiros (USP/Unipampa).

<sup>2</sup> Um estudo detalhado da primeira, segunda, terceira e quinta edições da Jornada de Literatura e Educação foi feito no artigo “Contribuições do evento Jornada de Literatura e Educação para as reflexões sobre a didática da literatura no Brasil” (Medeiros; Rezende, 2023. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1064>. Acesso em: 26 nov. 2023).

Este livro enfoca a última edição da jornada, de 2022,<sup>3</sup> em que se observou o papel estruturante desse evento ao dar visibilidade à sedimentação da noção de campo, com destaque para as especificidades no interior de uma área que hoje busca se reconstituir a partir das movimentações teóricas e das mudanças provocadas pela convivência entre diferentes metodologias, além dos meios tecnológicos que têm aberto mais um espaço para a literatura e, conseqüentemente, para sua leitura e ensino (como é o caso da literatura digital). Essas novidades esboçam um panorama em que o ensino de literatura na escola apresenta interfaces com novos espaços e culturas.

Ao mesmo tempo que ganha impulso, o trabalho com a literatura também mergulha conceitualmente em forte desestabilização em razão das rupturas com parte da tradição teórico- metodológica. Hoje, esse trabalho parece apresentar uma didática própria, isto é, uma forma de pensar e conceituar os movimentos do ensino de literatura que, embora ancorando-se muitas vezes em teorias e metodologias estrangeiras, reconfigura-as de acordo com nossas necessidades culturais e sociais. Assim, os agentes do campo, professores e pesquisadores, cuja preocupação é o ensino da literatura e seus desdobramentos, incluindo nesse bojo a pesquisa e a extensão, buscaram, no âmbito da V Jornada, localizar as questões que envolvem o ensino e compartilhar possibilidades de encaminhamento.

Dessa forma, a jornada de 2022 apresenta, a partir de uma tradição de práticas e representações reconhecidas por esses agentes, um papel estruturante, à medida que organiza e expõe uma lógica didática, pautada em suas teorias e conceitos, apropriados ora de tradições europeias (a saber, francesas e alemãs, por exemplo), ora de adaptações de formas e filiações teóricas e metodológicas brasileiras (como é o caso da pedagogia histórico-crítica e do letramento literário).

Cabe ressaltar que outro elemento que atribui a qualidade de estruturante à V Jornada e a este livro, que decorre do evento, consiste na capilaridade de seus participantes, professores e pesquisadores, que foram convidados a compartilhar suas contribuições teóricas e metodológicas. Por serem do Brasil e do exterior, eles nos deram um panorama do que vem

<sup>3</sup> As marcas da pandemia de covid-19 estiveram presentes em diversos aspectos da V Jornada, como ano de realização, formato do evento e temas de alguns trabalhos. Na expectativa de realizá-la de modo presencial, a edição, que deveria ter ocorrido em 2021, retomando a periodicidade bienal, foi postergada para 2022, e mesmo assim não foi possível adotar o formato presencial, por conta das medidas de segurança ainda vigentes na instituição-sede, a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Assim, conferências e mesas-redondas foram transmitidas pelo canal da Feusp na plataforma YouTube.

sendo pensado e feito em regiões brasileiras como o Nordeste, o Sudeste e o Sul, além de países como Chile, França e Portugal.

O presente livro, portanto, recupera o discurso desses agentes em torno dos temas organizados em conferências,<sup>4</sup> mesas-redondas<sup>5</sup> e em eixos,<sup>6</sup> que, por sua vez, refletiram os temas dessas mesas. Agrupadas nesta publicação, as apresentações, repensadas e revistas, dão visibilidade àquilo que os organizadores da obra consideram não só as aporias do ensino de literatura na Educação Básica e Superior, mas também uma possibilidade de ver, por meio da reunião de diferentes formas de apropriação e objetivação desse ensino, um panorama da organização do campo da Didática da Literatura, sobretudo no Brasil. Dessa forma, esta obra, que pretende ser mais um passo na consolidação das Jornadas de Literatura e Educação como eventos que colaboram para o acompanhamento do que vem sendo feito no campo do ensino da literatura e/ou da didática da literatura no Brasil, foi dividida em quatro seções, que correspondem aos temas mobilizados nas mesas-redondas e nos eixos temáticos.

Na primeira seção, intitulada “Marcos teóricos contemporâneos”, estão reunidos textos que expressam distintos enfoques teóricos acerca da discussão sobre a relação entre literatura e ensino. Suas autoras são professoras universitárias atentas às articulações que podem e devem ser estabelecidas com a Educação Básica. Irmanados no desejo de transformação das práticas escolares, os textos retomam nuances do tema, à luz de abordagens que se mostram relevantes para o estabelecimento ou reposicionamento de marcos teóricos representativos da cena contemporânea.

Em seu texto “Direito à literatura e literatura na escola”, Regina Zilberman discute como o “direito à literatura”, desde o início do século XX, tem sido reivindicado e como esse debate afeta a presença e tratamento da literatura

<sup>4</sup> A conferência de abertura foi proferida pela Profa. Dra. Regina Zilberman (UFRGS) e a de encerramento coube à Profa. Dra. Brigitte Louichon (Université de Montpellier).

<sup>5</sup> “Movimentações teóricas acerca do ensino de literatura” (Mesa-redonda 1); “A didática da literatura enquanto campo em diferentes realidades culturais” (Mesa-redonda 2); “A didática da literatura em língua estrangeira na formação do professor em Letras” (Mesa-redonda 3); “O lugar da escrita literária na Educação Básica” (Mesa-redonda 4); e “Currículo e formação de professores para o ensino de literatura na graduação e na pós-graduação” (Mesa-redonda 5).

<sup>6</sup> “Enfoques teóricos contemporâneos do ensino de literatura” (Eixo 1); “Formação de professores para o ensino de literatura” (Eixo 2); “A didática da literatura em língua estrangeira na formação do professor em letras” (Eixo 3); “A literatura em espaços não escolares” (Eixo 4); “Escrita literária na Educação Básica” (Eixo 5); e “Leitura literária na Educação Básica” (Eixo 6). Nesses eixos/seminários, foram apresentadas 92 comunicações.

na escola brasileira. A autora mostra que a literatura é, simultaneamente, uma necessidade e uma forma de conhecimento da humanidade que se objetiva nas formulações próprias da linguagem verbal, trazendo à luz qualidades superiores, mas também vilezas e desvios do ser humano. Dessas contradições da condição humana resultam conflitos sobre o direito de ocupar certas posições de prestígio no inventário de obras e autores que devem ser usados para formar uma visão crítica do mundo. Sobre esse aspecto, Zilberman alerta para o risco da censura (linguística, moral e ideológica), afirmando o caráter dialógico da literatura, que sempre proporá a interação entre sujeitos estranhos, próximos ou distantes, que às vezes se identificam, mas em outros casos se descobrem diferentes. É a essa condição dialógica que a escola pode se voltar, de acordo com a autora, a fim de assegurar a igualdade de direito à literatura, reivindicada por diferentes grupos sociais, ensinando a se relacionar com o outro.

No texto “O patrimônio literário: o passado no presente”, traduzido por Rita Jover-Faleiros, Brigitte Louichon estabelece inicialmente articulações em torno das noções de patrimônio e memória, para, na sequência, constatar que na escola francesa os textos literários são tratados como objetos patrimoniais, o que traz implicações para a representação da literatura, seus usos e ensino. Sustentando-se em Antoine Compagnon, a pesquisadora reconhece que a obra literária gera textos e discursos que denomina de “Objetos Semióticos Secundários” (OSS), sendo que a composição da obra e seus OSS resultam na obra patrimonial. Ela então propõe uma modelagem do trabalho patrimonial como produção passada e recepção presente; destaca a correlação entre patrimônio e usos editorial, artístico, político, escolar e acadêmico, entre outros; e afirma que, sem esses usos, a obra morre. O texto da professora francesa termina com uma reflexão sobre a utilização das obras no contexto escolar. Embora a contribuição de Louichon esteja ancorada na experiência francesa, o debate proposto ajuda a pensar o contexto brasileiro.

Partindo de uma comparação entre a situação de ensino na França e no Brasil, Max Butlen, que desde os anos 1990 tem vínculo com programas institucionais e acadêmicos em ambos os países, busca, por meio de seu texto “Por um novo ensino de literatura”, considerar soluções e propostas para a Educação Básica. Tais considerações estão assentadas nas mudanças observadas nesse campo nas últimas décadas: na cultura literária, cuja construção deve ser iniciada já na Educação Infantil e progredir ao longo de toda a escolaridade; em um *corpus* literário mais próximo dos alunos; e, sendo de grande importância para esse intento, um trabalho conjunto de professores, formadores e pesquisadores. O autor discorre sobre a potencialidade dessa articulação de experimentações no campo de pesquisas universitárias, que já propiciaram muitas mudanças nas últimas décadas,



mas também comenta sobre a necessidade de alterações contextuais para avançar mais nesse debate, que deve ser realizado constantemente.

Em “Movimentações teóricas acerca do ensino de literatura (e a ‘enorme predisposição a colaborar’)”, Maria Amélia Dalvi propõe uma reflexão sobre as propostas oficiais para o ensino de literatura no Brasil ao analisar aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da resolução do Conselho Nacional de Educação conhecida como BNC-Formação, a qual alinha a formação de professores nos cursos superiores de graduação (licenciaturas) aos pressupostos da BNCC. Dalvi tece considerações acerca dos pressupostos que dão sustentação aos dois documentos e discute as possíveis implicações e efeitos desse ensino, calcado, por sua vez, na pedagogia das competências. No que concerne à literatura, a autora conclui que os referidos documentos comprometem o alcance da potência formativa do objeto literário, tanto na Educação Básica quanto nos cursos de licenciatura em Letras.

Em “Contribuições dos estudos de Letramento para as discussões sobre o ensino de literatura na escola”, Mirian Hisae Yaegashi Zappone se dedica a debater como os estudos de letramento literário são pertinentes para compreender as práticas da leitura literária no espaço escolar. Ao articular seu debate sobre o letramento com as contribuições da crítica de João Adolfo Hansen, Antonio Candido e Flávio Aguiar, a autora chama atenção para o fato de que ler literatura demanda aprendizado próprio, obtido por educação formal qualificada, e que os estudos de letramento contribuem para reconhecer os aspectos envolvidos nesse processo, nomeadamente, aqueles de caráter ideológico, que subjazem às práticas escolares de uso do texto literário.

Por fim, em “Criar uma disponibilidade para a leitura literária”, Neide Rezende retoma as discussões da relação entre a comunicação midiática e a escola do final do século XX e reflete sobre a (não) presença da ficção oriunda das práticas sociais nas práticas escolares. Consumida em diferentes suportes por estudantes e professores fora da escola, a cultura midiática possui uma poderosa atuação na vida cotidiana como elemento de prazer e entretenimento, mas não tem lugar na escola enquanto possibilidade de compreensão dos processos cognitivos, emocionais e de sociabilidade que essa cultura comporta. A autora comenta, então, o interesse dessa utilização para o trabalho escolar de modo a criar incentivo para a leitura dos textos que a escola considera legítimos, e perseguir o objetivo de formação de um leitor crítico, possivelmente capaz de fruir obras diversas.

A segunda seção, nomeada “Por uma constituição do campo da Didática da Literatura”, traz uma discussão desafiadora no âmbito do campo Educacional e das Letras no Brasil, tendo em vista que tem sido comum por vezes se referir ao ensino da literatura como uma didática da literatura. É

justamente em torno dessa denominação e de seus usos que se apresentam as reflexões de Carlos Ceia, de Portugal, e de Felipe Munita, do Chile. Em suas regiões, a ideia e o conceito de Didática da Literatura se encontram consolidados, diferentemente do que ocorre no contexto brasileiro, onde o termo parece disputar espaço com outras denominações e concepções, a saber, formação do leitor e ensino de literatura e leitura, como mostra Vera Lúcia Cardoso Medeiros.

Em “A Didática da Literatura: rumo à consolidação de um campo”, a discussão de Felipe Munita aborda a pesquisa no domínio da didática da literatura e o processo de criação e de progressiva consolidação desse campo no cenário geral da pesquisa educativa. A partir de uma ampla pesquisa bibliográfica, o autor sintetiza as principais fontes de origem da didática da literatura e as dificuldades que contornou em seu processo de formação e, além disso, oferece um detalhado panorama do modelo de ensino-aprendizagem da literatura consensuado pela comunidade científica atualmente. Por fim, destaca a necessidade de atender à informação proveniente das práticas reais de educação literária em sala de aula como fator central na consolidação disciplinar da didática da literatura.

Em “Metodologias de ensino passivas e imperecíveis no ensino de literatura”, Carlos Ceia se utiliza de uma narrativa pessoal para colocar suas questões tanto no que se refere à didática da literatura quanto à ideia de método. O pesquisador e professor português faz um arrazoado sobre as diferentes reformas curriculares que acompanhou em seu país e reconhece que muitas delas não surtiram efeitos tão positivos como se esperava. Assevera que tais reformas, apresentadas pelas políticas educacionais, que, por sua vez, estabelecem contato com as lógicas de diversos outros campos, infelizmente não atingem o objeto pedagógico ou o atingem negativamente. Pondera que, se o professor não mudar seu método, nenhuma reforma efetivar-se-á a contento, após considerações oportunas sobre a relação entre reformas e método dos professores e até que ponto as primeiras afetam o último, sendo possível pensar em mudanças só a partir desse momento. Nesse contexto, traz a especificidade da didática da literatura com o intuito de mostrar como o emprego de diferentes vertentes pedagógicas para a análise literária regula o acesso do leitor/aluno ao cerne do conteúdo literário. Para pensar o alcance analítico por meio de propostas avaliativas, utiliza como exemplo um soneto de Camões em testes em Portugal e no Brasil.

Em “Uma cartografia da didática da literatura no Brasil”, Vera Lúcia Cardoso Medeiros apresenta uma cartografia do ensino de literatura no Brasil a partir da perspectiva de docentes da Educação Básica, que, em suas dissertações de mestrado, defendidas no âmbito do programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), planejaram, executaram e analisaram

propostas pedagógicas centradas no trabalho com literatura em turmas de Ensino Fundamental de escolas públicas de todas as regiões do país. Nesse panorama do Profletras, local privilegiado, pela sua própria função institucional, para conhecer como os professores pensam e implementam o ensino de literatura, a autora conseguiu “cartografar” esse conjunto de ações pedagógicas, criando uma metanarrativa que habilmente colocou sob a égide do conceito de Didática da Literatura. Nessa conjuntura, discorre sobre os métodos utilizados nas dissertações para abordar pedagogicamente o texto literário e, conseqüentemente, chegar às escolas, seja pela prática dos professores-alunos, seja pela criação de protótipos a serem colocados em prática por eles. Portanto, sobre o fazer docente, Medeiros levanta dados que revelam como o trabalho com literatura vem sendo feito no Brasil, e suas constatações demonstram que a didática da literatura não é uma terminologia de amplo emprego no país.

Na penúltima seção, denominada “Leitura e escrita literárias no ensino”, estão reunidos artigos sobre aspectos específicos que se relacionam ao ensino de literatura em diferentes níveis da formação escolar e universitária. Há dois textos que tratam da escrita literária, um que aborda a leitura literária em língua espanhola e um sobre leitura literária em ambientes digitais.

O lugar da escrita literária, especialmente na Educação Básica, ainda não está muito delimitado no interior dos Estudos Literários e da Didática da Literatura. Se, por um lado, já se reconhece que não se trata apenas de criar condições para o desenvolvimento da escrita criativa, ainda falta compreender os efeitos que a escrita derivada da leitura de textos literários incorpora nessa relação leitor-autor-texto. No conjunto dos trabalhos acadêmicos realizados no Brasil cujo foco é a escrita literária, geralmente a escrita aparece em oposição à oralidade, à fala e à leitura ou como continuação delas, porém apenas como desdobramento desses fenômenos. Algumas pesquisas, no entanto, visam compreender a escrita como parte das práticas literárias, considerando que há, nos processos envolvidos na poética e na produção de sentido discursivo, uma interrelação com os processos de inserção social pelos quais crianças e jovens estão passando na Educação Básica. São essas as questões desenvolvidas por Maria Celeste de Souza e Sérgio Fabiano Annibal em “Escrita literária na Educação Básica” e também por Elisa Maria Dalla-Bona e Rafael Ginane Bezerra em “Leitura, escrita literária e educação escolar: balanço bibliográfico e orientações didáticas”. Esses pesquisadores trazem um conjunto de questões desafiadoras para essa vertente, que ainda está presente na escola de modo incipiente e, em geral, enfrentando grande dificuldade para seu desenvolvimento.

No artigo “Leitura literária em sala de aula digital: formação de comunidades leitoras”, Gabriela Rodella de Oliveira discorre sobre o ensino

de literatura e a leitura literária em um contexto universitário periférico, na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas tecnologias. O texto aborda a importância de promover a leitura literária entre estudantes universitários, a partir da prática de leitura oral compartilhada em sala de aula, seguida de debates interpretativos, para a formação de comunidades leitoras e a formação docente para o ensino de literatura na Educação Básica. O artigo problematiza, ainda, as possibilidades de tal metodologia de ensino de literatura em contexto digital durante a pandemia de Covid-19.

Outra problemática que envolve o ensino de literatura diz respeito ao modo como ela é tratada nos cursos de línguas estrangeiras modernas, como é o caso da didática do espanhol, tema do artigo de Antonio Andrade, “Leitura literária em língua espanhola na licenciatura”. O pesquisador aborda a importante relação entre linguística e literatura, propondo-se a pensar sobre as marcas que a leitura literária em língua estrangeira deixa nos leitores por meio do reconhecimento dos processos de textualização que conformam o discurso literário.

Na última seção, “Literatura em espaços não escolares e políticas públicas”, as pesquisas sobre o ensino de literatura, cuja base teórica apontam para a recepção estética e o dialogismo bakhtiniano, são importantes fontes de reflexão para o trabalho com literatura que se desenvolve fora da escola, em ambientes não escolares, como bibliotecas públicas e comunitárias, centros de cultura, presídios e projetos promovidos no interior de grupos ocupados com o reconhecimento e acolhimento necessários ao fortalecimento das lutas identitárias, por exemplo. Nessas condições, o trabalho com a literatura cumpre diferentes finalidades e funções, as quais mereceram a reflexão de Cláudio Mello e Carlos Magno Gomes no artigo “As confluências sociais da literatura em espaços não escolares”.

Por fim, em seu texto “As políticas educacionais no contexto neoliberal e o ensino de literatura”, Larissa Quachio Costa, ao discorrer sobre o currículo, apresenta uma crítica contundente aos documentos oficiais no que concerne ao ensino de literatura, trazendo suas reflexões sobre políticas educacionais no contexto neoliberal e o ensino de literatura. Em uma retrospectiva da formação social brasileira e de sua modernização conservadora, que conversa com o artigo da professora Maria Amélia Dalvi, a autora remete à publicação da LDB, em 1996, sua redução quando da publicação da BNCC e o agravamento desse processo com a atual reforma do Ensino Médio.

# PARTE I

## Marcos teóricos contemporâneos

## 1. “Direito à literatura” e literatura na escola

*Regina Zilberman*

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

*Antonio Candido,*  
A literatura e a formação do homem, 2002.

Em 1972, Antonio Candido apresentou à plateia que participava da reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência a conferência intitulada “A literatura e a formação do homem”, publicada, no mesmo ano, em *Ciência e Cultura*, periódico daquela associação. A exposição se iniciou com uma pergunta do autor sobre qual seria a “função humanizadora da literatura”, ou seja, em que consistia a “a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem” (Candido, 2002, p. 77).

A resposta não se situa na literatura enquanto ente autônomo, mas no ser humano que se ressent da “necessidade universal de ficção e de fantasia”. A literatura, sendo ficção, cria mundos imaginários, suscitados pela fantasia, que, da sua parte, “nunca é pura”, pois se refere “constantemente a alguma realidade” (Candido, 2002, p. 81). Fundamentado nesse pressuposto – o de que a fantasia é produto de um sujeito, mas mantém vínculos permanentes com o universo fora daquele indivíduo –, Candido formula o que constitui, a seu ver, a função da literatura: por ser “a representação de uma dada realidade social e humana”, ela “faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade” (Candido, 2002, p. 85-86). Em outros termos, afirma que a literatura consiste em uma forma de conhecimento – não qualquer forma de conhecimento, mas aquele que oferece uma compreensão mais abrangente em relação ao mundo que a suscita.

Porém, o autor adverte: essa propriedade não se manifesta de modo idêntico em toda e qualquer obra literária, pois a representação do que ele designa como “realidade” pode apresentar “um sentido humanizador ou um sentido reificador” (Candido, 2002, p. 90). O exemplo extraído do Regionalismo das primeiras décadas do século XX esclarece o que entende por cada um desses sentidos. Elege dois contos, respectivamente de Coelho Neto e João Simões Lopes Neto, cuja ação se passa no meio rural, ambiente rústico característico da corrente a que *Sertão* e *Contos gauchescos*, daqueles autores, são usualmente filiados. Coelho Neto o apresenta a partir de uma perspectiva distanciada, como que buscando evidenciar as diferenças entre o seu mundo e o da narrativa, intervalo alargado graças ao emprego da possibilidade de a escrita mimetizar ou não a oralidade. Em seu texto, reproduzem-se as marcas fônicas do falar não urbano das personagens, gerando erros ortográficos na comparação com a versão dicionarizada dos termos, enquanto o narrador segue a norma culta, como se sua voz não contivesse rastros capazes de revelar sua posição de classe, nível educacional ou localização geográfica. No conto de João Simões Lopes Neto, pelo contrário, não se estabelecem fronteiras entre a expressão do narrador e a das figuras que habitam as histórias, como uma unidade que os aproxima, independentemente de suas diferenças etárias, sociais e de gênero. O que no primeiro é barreira intransponível, apartando classes, grupos e pessoas, no segundo é liberdade e igualdade, facultando a interposição do leitor, convidado a vivenciar o enredo como se fizesse parte dele.

O “sentido reificador” transparece no relato de Coelho Neto, decorrente da circunstância de o narrado ser exposto enquanto alteridade fechada sobre si mesma. No conto de João Simões, a alteridade se converte em identidade à medida que seus problemas se transferem para o destinatário, que pode entendê-los porque passa, de algum modo, a vivê-los – eis o “sentido humanizador”, na compreensão de Candido.

De um Neto a outro, uma mudança substancial que se traduz nas possibilidades de a obra literária “faculta[r] maior inteligibilidade” em relação ao universo representado.

Alguns anos depois de “A literatura e a formação do homem”, Antonio Candido se pronuncia a respeito das relações entre os direitos humanos e a literatura. Em 1988, também na forma de palestra, refletiu sobre o “direito à literatura”, não sem antes comentar o que julga paradoxal em nosso tempo: o fato de, apesar de termos alcançado “um máximo de racionalidade técnica e de domínio sobre a natureza”, testemunharmos que “a irracionalidade do comportamento é também máxima”. Assim, “com a energia atômica podemos ao mesmo tempo gerar força criadora e destruir a vida pela guerra”, contar com o progresso industrial que permite “alcançar níveis nunca sonhados”

de conforto, ao mesmo tempo que “excluímos dele as grandes massas que condenamos à miséria” (Candido, 2011, p. 171). A evolução tecnológica não impede a barbárie nem assegura o bem-estar e a igualdade para todos os habitantes do planeta. Conclui Candido: “todos sabemos que a nossa época é profundamente bárbara, embora se trate de uma barbárie ligada ao máximo de civilização” (Candido, 2011, p. 172).

É partir desse ponto que o autor vê a questão dos direitos humanos, considerando que “somos a primeira era da história em que teoricamente é possível entrever uma solução para as grandes desarmonias que geram a injustiça contra a qual lutam os homens de boa vontade” (Candido, 2011, p. 172).

O ponto de partida flerta com o imperativo categórico formulado por Kant. Em *Fundamentos da metafísica da moral*, o pensador alemão prescreve: “Aja somente para usar a humanidade, em sua própria pessoa como na pessoa de qualquer outro, nunca meramente como um meio, mas ao mesmo tempo como um fim” (Dagios, 2017, p. 131). Candido, da sua parte, adverte que cabe “reconhecer que aquilo que consideremos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”. O passo seguinte é investigar o que é reconhecidamente indispensável para um indivíduo, o que o leva a perguntar se o acesso à arte e à literatura se encaixa nesse critério. Para responder a essa pergunta, seria necessário equiparar a arte e a literatura a um bem tão indispensável como a saúde, a educação ou a liberdade.

Candido, reiterando concepção antecipada em “A literatura e a formação do homem”, não tem dúvidas a respeito: ela é, sim, imprescindível, porque seu ingrediente principal é a fabulação, e essa é fundamental – ou, em suas palavras, constitui “fator indispensável de humanização”, confirmando “o homem na sua humanidade” (Candido, 2011, p. 177). Nesse ponto, o autor repete as palavras utilizadas no ensaio anterior, ao mesmo tempo ampliando a ideia: “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, 2011, p. 182).

Esse efeito resulta de uma propriedade da literatura: como afirmara antes, ela lida com a fabulação – o colocar em enredo –, faculdade invariavelmente presente na vida humana, em qualquer civilização ou época, por meio de narrativas, mitos, relatos cotidianos, anedotas, sonhos. Os fatos não são experimentados em estado bruto, mas convertidos em história, quando adquirem significado, e desse material se nutre a literatura. Ao fabular, a literatura constrói “objetos autônomos com estrutura e significação” (Candido, 2011, p. 176), que, por sua vez, desencadeiam emoções e manifestam uma visão do mundo dos indivíduos e dos grupos.



A literatura se apresenta, assim, enquanto uma “forma de conhecimento” que conduz o ser humano para além de suas fronteiras individuais.

Martha Nussbaum, em *Justiça poética*, avança no que diz respeito à propriedade da literatura de levar o destinatário a conhecer outros mundos. Segundo ela, a “imaginação literária” constitui um “ingrediente essencial de uma instância ética que nos insta a preocuparmo-nos com o bem-estar de pessoas cujas vidas estão tão distantes da nossa” (Nussbaum, 1997, p. 18).

Para Nussbaum, isso significa que a literatura pode oferecer um guia no que diz respeito à construção de instituições, incluindo leis, e a formação de atores oficiais, como juízes, que “encarnam” as percepções da “imaginação compassiva” (Nussbaum, 1997, p. 19). Wolfgang Iser concorda com essa posição, ao destacar que, por ocasião do ato de ler, o sujeito da leitura tem acesso à interioridade de uma alteridade, processo que as demais formas de expressão artísticas não disponibilizam (Iser, 1978).

Em direção similar, Lynn Hunt, rastreando o projeto histórico que deu ensejo ao livro *A invenção dos direitos humanos*, publicado em 2007, ressalta que, no século XVIII, quando se elaboraram as declarações norte-americana e francesa, foi a ficção que fomentou uma perspectiva empática diante de situações não necessariamente experimentadas pelos leitores em suas rotinas cotidianas.

Tal como em “A literatura e a formação do homem”, “O direito à literatura” explora a trilha sugerida pela noção de que a literatura é uma forma de conhecimento. Sob esse aspecto, destaca as obras que procuraram incluir, no processo da fabulação, a representação de segmentos sociais nem sempre próximos do público leitor, como a camada popular que povoa um romance como *Os miseráveis*, de Victor Hugo. O alargamento do foco mimético não significa necessariamente militância política do autor quando se trata de romances dessa natureza, ainda que ela possa se apresentar em alguns deles, por exemplo, em narrativas de Émile Zola. Contudo, motivada ou não, a obra literária expõe um mundo que o leitor pode desconhecer e ao qual é apresentado, ampliando a própria visão das pessoas, da sociedade, dos afetos e das emoções.

Pode-se supor, a partir das considerações de Antonio Candido, que a literatura – e, talvez, por extensão, as artes narrativas em que está presente a fabulação – tenha um efeito pedagógico. Ou educacional, se se estender a noção de aprendizagem à ideia de incorporação de um saber que pauta a ação de cada indivíduo.

A proposta de Martha Nussbaum, quando se refere à “justiça poética”, aproxima-se dessa orientação, porque, a seu ver, juízes – isto é, as pessoas encarregadas de aplicar as leis e fazer justiça – têm muito a ganhar com o

conhecimento da literatura. Obras de ficção podem colocá-los perante situações similares àquelas que precisam julgar, porém em uma circunstância particular, já que os figurantes das narrativas são revelados a partir de seu mundo interior, ao contrário da pessoa que virá a ser inocentada ou condenada. O exercício da justiça poderá ser mais equitativo e correto se for possível estabelecer paralelos com experiências alcançadas por meio da ficção.

Ainda que não renegue o ângulo educativo da literatura, a crítica contemporânea, no âmbito das Ciências Humanas, tem percorrido caminho diverso, quando são chamadas à tribuna obras e autores considerados preconceituosos por supremacistas, racistas, homofóbicos, xenófobos ou sexistas. A essas acusações se soma a censura, prática não mais exclusiva de autoridades vinculadas ao Estado ou à religião, para se converter em uma ação de intelectuais e pesquisadores vinculados a instituições de Ensino Superior. A cultura do cancelamento ou da lacração alcança *status* acadêmico.

A censura pode tomar muitas formas. Uma delas resulta do modo como estudiosos da literatura entendem o exercício de sua tarefa e dos critérios adotados para a aceitação ou não de objetos de arte literária. Se um desses critérios constituir a afirmação da correção linguística, a censura recairá sobre os textos que contradizerem a norma gramatical. Poderá coincidir também com a valorização da língua nacional transmitida pela escola, reprovando, neste caso, o emprego de estrangeirismos, de gírias e dos chamados palavrões. Em Portugal, no período romântico, escritores brasileiros eram objeto de escárnio, porque a versão da língua empregada na ex-colônia continha vocábulos em que a vogal “a” aparecia em quantidade demasiada, como observa Francisco Adolfo de Varnhagen, no Prólogo de *Florilégio da poesia brasileira*:

Lembre-mos dos preceitos que neste sentido tinha o A. do *Caramuru* ao publicar o seu poema, e lembremo-nos mais dos que certo censor tinha de que provocassem o riso tantos nomes do Brasil, como v. gr. *jacarandá*, palavra esta em que há nada menos de quatro aa. (Varnhagen, 1850, t. 1, p. vi-vii).

A inconformidade diante das normas poéticas, característica de movimentos de renovação artística e das vanguardas, também pode constituir motivo de condenação e exclusão do cânone, provocando o obscurecimento de segmentos muitas vezes relevantes da cultura de uma nação ou de um povo. Não resta dúvida, porém, que a censura mais explícita tem componentes moralizantes, o que acontece quando dada obra ou autor contradiz a pauta de valores de um indivíduo ou grupo. Uma criação artística pode, nesses casos, ser literalmente colocada no banco dos réus,

como ocorreu com *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, na França de 1857. Retratar a violência urbana e os desvios de personalidade de membros da elite nacional pode ferir a sensibilidade das autoridades, que, em 1975, proibiram a circulação de *Feliz ano novo*, de Rubem Fonseca.<sup>7</sup>

Essas obras foram julgadas censuráveis por policiais ou juízes – grupo ao qual se podem acrescentar religiosos de distintas confissões – tão logo foram publicadas. Mas há um julgamento retrospectivo que atinge criações respeitáveis do passado, as quais, até então, não tinham passado pelo crivo das patrulhas ideológicas. Estas podem assumir pautas de natureza oposta, pois identificam-se, entre elas, as conservadoras e as progressistas. Foram as primeiras que se voltaram contra Flaubert no século XIX e contra Erico Verissimo no Brasil nos anos 1940, quando publicou *O resto é silêncio*.<sup>8</sup> As patrulhas progressistas são mais recentes, por efeito de pelo menos dois processos, tratados aqui separadamente por razões heurísticas. De uma parte, a ascensão de movimentos que, talvez desencantados com os rumos do marxismo na segunda metade do século XX, optaram por expressar as reivindicações de grupos – alguns minoritários, outros não – vítimas da dominação de camadas dominantes não apenas por motivos econômicos (princípio marxista), mas por se apropriarem de um discurso que conferia, a seu ver, inegável superioridade ao homem branco, ocidental e heterossexual – portanto, prerrogativas de poder.

Segmentos formados por comunidades alinhadas sob a sigla LGBTQIA+ podem não ser maioria numérica na população, mas o mesmo não é verdade para a divisão étnica, negros não podem ser considerados minoritários ou, para a divisão de gêneros, as mulheres. Ainda assim, são tratados com a deferência típica da excepcionalidade quando alcançam alguma relevância política (eleitos para cargos no Executivo) ou econômica (empresários, banqueiros) no âmbito mais amplo da sociedade.

Da constatação de tais discriminações emergem reivindicações por igualdade e rejeição de condutas e discursos que propagam a segregação. O movimento feminista na Europa e nos Estados Unidos e a luta por direitos civis na América do Norte talvez tenham sido pioneiros de uma ação coletiva em nome não apenas da mudança de paradigmas, mas da ocupação de lugares sociais. No pano de fundo, reconhecem-se as pautas dos direitos humanos,

---

<sup>7</sup> Conforme O Globo. “Feliz Ano Novo” é proibido pela censura. *O Globo*. Rio de Janeiro, 24 set. 2013. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/feliz-ano-novo-proibido-pela-censura-10122740>. Acesso em: 27 mar. 2022.

<sup>8</sup> Conforme Fischer, Luís Augusto. Erico Verissimo: polêmica sobre *O resto é silêncio*. *Zero Hora*. Disponível em: <https://mosqueteirasliterarias.comunidades.net/erico-e-a-polemica-sobre-o-resto-e-silencio>. Acesso em: 27 mar. 2022.

fundamentados desde sua formulação inicial nos princípios de igualdade e liberdade, agora, porém, com uma contundência até então menos intensa.

Por sua vez, a manifestação dessa contundência decorreu da segunda parte dessa narrativa bifronte: a ascensão e consolidação, no âmbito das Ciências Humanas, de pesquisas e teses sobre questões de gênero, etnia, colonialismo, pós-colonialismo e decolonialismo. Essas vertentes desdobram temas pesquisados por pensadores e linguistas que tomam o discurso como ponto de partida de suas investigações. A valorização das ideias de Mikhail Bakhtin, em obras assinadas por ele ou por seu talvez alter ego ou parceiro V. V. Voloshinov, chamaram a atenção para o caráter ideológico do signo linguístico (Bakhtin; Voloshinov, 1979). Livros de Michel Foucault, como *As palavras e as coisas* (Foucault, 1968) ou *A arqueologia do saber* (Foucault, 1970), descerraram o véu da inocência que atribuía certo grau de neutralidade à língua, entendida como sistema ou código por especialistas como Ferdinand de Saussure (Saussure, 1969) ou Louis Hjelmslev (Hjelmslev, 1975).

O processo de transformação das Ciências Humanas não esteve desconectado de alterações profundas no mapa político dos hemisférios sul e norte de nosso planeta. No Norte, guerras como a do Vietnã, entre os anos 1960 e 1970, na sequência de movimentos emancipacionistas em Cuba e na Argélia, no final da década de 1950, mostraram que os impérios se fragilizavam diante da resistência de povos com menor poder econômico porém mais combativos. Ao Sul, o desmanche do aparelho colonial chegava às derradeiras possessões europeias, controladas até então por Portugal (Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe) e Inglaterra (Rodésia). A colonialidade do poder era desmascarada, ainda que o gesto não bastara para derrotar o racismo que perdura no nosso século.

Fronteiras na área do conhecimento foram derrubadas. Em oposição à repartição rígida entre os campos que compõem as Ciências Humanas, a prática da interdisciplinaridade de modo geral e o reconhecimento da intertextualidade no âmbito específico dos Estudos Linguísticos e Literários deram novo alento a então combatida Literatura Comparada. Ainda que apoiado metodologicamente na noção de cotejo, seja por semelhança ou diferença, aquele campo da pesquisa associada às Letras se apropriou de outros territórios – nas artes, nos meios de comunicação de massa, nos discursos e nas práticas sociais.

Os Estudos Culturais, denominação genérica que contempla essas mudanças e batiza-as de modo original, tornaram-se hegemônicos por um bom tempo, muitas vezes submetendo a literatura a seus ditames e, de alguma maneira, subalternizando-a. Ainda que se proclamando libertários, nem sempre dão margem a uma ação efetivamente emancipadora, por onde começam alguns problemas. Um deles diz respeito ao questionamento do

conceito de literatura, o que, contraditoriamente, pode ser bom, por um lado, e adverso, por outro.

Em primeiro lugar, o *bright side*: a literatura, englobando-se aqui suas espécies preferidas, como a poesia, o drama, a epopeia e o romance, perdeu sua aura. Walter Benjamin flagra esse fenômeno em ensaio dos anos 1930 (Benjamin, 2006), apontando, entre suas causas, a expansão dos meios de reprodução mecânica – processo nascido com a invenção da imprensa e alargado com o crescimento dos gêneros de comunicação de massa (sobretudo o cinema, na argumentação de Walter Benjamin).

Se é possível datar o final dessa era em que a arte detinha inegável condição aurática, é arriscado afirmar quando ela começou. Diríamos que iniciou entre os helenos dos séculos V e IV a.C., mas essa periodização diz mais sobre os esforços de fixar as origens por parte do pensamento histórico contemporâneo do que propriamente sobre o que efetivamente experimentavam os artistas e o público do passado. De todo modo, a emergência da Estética no século XVIII e as reflexões de Kant sobre o belo e o sublime bastam para estabelecer uma baliza a partir da qual a arte passou a ser entendida como uma entidade superior, cujo acesso supõe contemplação e revelação mas que não se rebaixa à esfera do vulgar. À época em que a burguesia assumiu as rédeas do poder econômico e político, a arte se converteu em baluarte – talvez o derradeiro – da aristocracia e de um tipo de supremacia por, digamos, direito adquirido.

O ensino da literatura compartilhou e reforçou as prerrogativas aristocráticas da arte – no caso, a da arte da palavra, que, na pena de poetas, romancistas e dramaturgos, alcançava status elevado e insofismável. A presença da poesia, de textos filosóficos e de discursos retóricos nas salas de aula é identificável – esta, sim – desde a Antiguidade clássica. O objetivo dessa ação que acompanhava o estudante desde a infância era pragmático e destinado às elites: o jovem (raramente a jovem) aprendia a se expressar com correção, fluência e persuasão para bem desempenhar suas funções na sociedade. Esse magistério se difundiu após o século XVI, assumindo tarefas adicionais: privilegiava um modelo de língua de um dado grupo (social, geográfico ou étnico) – incluída aí a gramática e o vocabulário –, que passou a representar o todo de uma nação. A partir do século XIX, os deveres aumentaram: a literatura escolhida para circular na escola era a que transmitia valores vistos como representativos da nacionalidade, reiterando sua legitimidade e garantido um tipo de identidade válida para todos os povos constituintes de um país territorialmente definido.

*A perda da aura*, como a define Walter Benjamin, alcançou esse modelo de ensino, fenômeno que o pensador alemão não conheceu nem diagnosticou, mas que é verificável em pesquisas recentes, quando se reivindica a inclusão,

no chamado cânone, de autores e autoras até então ignorados ou esquecidos ou falares que contradizem a norma oficial. Entretanto, o processo que atingiu a literatura não parou nesse ponto, porque o termo não abriga mais o que até então se entendia como obra literária. Em primeiro lugar, porque os discursos não precisam necessariamente pertencer ao âmbito da arte nem à linguagem verbal. Em segundo lugar, não está mais em questão a qualificação dos produtos discursivos como artísticos nem sua valoração, aspecto que, como se observou antes, poderia se converter em um modo de censura e condenação. Esse processo, ainda em andamento, democratizou os estudos literários, legitimando o que o público consome, prefere, rejeita ou criminaliza.

Como todo bônus, este vem acompanhado de um ônus – e esse talvez constitua o dark side do fenômeno que se procura acompanhar.

À primeira vista, parece que um dos efeitos foi jogar fora a água do banho com o bebê junto, sendo o bebê, no caso, a literatura. É certo que se trata, antes de mais nada, de um conceito de literatura – aquele que a entendia enquanto um modelo de expressão elevada que a colocava no topo da hierarquia das Artes, ao lado de suas coirmãs, como a música, a pintura, a dança. Da literatura – ou da poesia, para remontar à *Poética*, de Aristóteles – restou a noção de mimese, segundo a qual a matéria verbal reproduz um mundo conhecido. Só que a mimese foi tomada em um sentido quase literal, sem mediações. Quer porque o(a) escritor(a) representava uma situação que devemos tomar como verdadeira (por exemplo, a nobreza de um herói evidenciando a natural superioridade do homem), quer porque aquela representação, ainda que interposta por narradores ou personagens, correspondia ao que um(a) autor(a) pensava a respeito daquele assunto. Assim, se em *Dom Casmurro* Machado de Assis apresenta o caso de Bento Santiago e Capitu, em que o primeiro acusa a segunda de adultério, é porque o ficcionista compartilhava da ideia expressa pelo protagonista de seu romance.

O parecer de Bentinho não é mais adotado pelos intérpretes da obra de Machado de Assis, porque os estudos de Narratologia procuraram apontar que a exposição do caso é mais sutil, semeando dúvidas e questionando as suspeitas da personagem. Nem sempre, porém, os ficcionistas se mostram tão hábeis ou meticulosos. Guimarães Rosa poderia ser considerado homofóbico porque, em *Grande sertão: veredas*, Riobaldo parece se regozijar quando descobre que Diadorim, a pessoa por quem está apaixonado, é (do ponto de vista biológico) uma mulher? *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, congrega, por meio das personagens, preconceitos contra afrodescendentes (Bertoleza, Firmo, Rita Baiana), mulheres (Bertoleza, Rita Baiana, Estela), homossexuais (Léonie, Pombinha, Albino), xenofobia (João Romão, Jerônimo, Miranda).

Pode-se afirmar que essas eram crenças comungadas pelo escritor, novas fora o atenuante de que o período, marcado pelo pensamento positivista e cientificista, estimula posições supremacistas?

A resposta afirmativa a essas questões pode afetar a confiabilidade do escritor ou o reconhecimento de seu prestígio inequívoco no cânone artístico. E não raro atinge clássicos – ou algumas de suas criações – até então incontestes. É o caso de *O mercador de Veneza*, de William Shakespeare, cujo vilão, Shylock, é um judeu que empresta dinheiro a juros altos a Antônio, o comerciante que dá título à obra. Se não puder reembolsar o agiota, o protagonista terá de pagá-lo com uma libra da própria carne; diante do tribunal que julga a causa, Pórcia, sua advogada, consegue contornar o problema e evitar o cumprimento do contrato original.

Antônio é caracterizado, desde o começo da peça, como antisemita, mas, aparentemente, Shylock faz o que deve e não deve para comprovar que o antagonista era justo em seus preconceitos. Assim, tomada a peça como um depoimento sobre a representação dos judeus na época em que o drama foi encenado, é difícil negar a tese de que talvez William Shakespeare ou seus contemporâneos compartilhassem daquele preconceito, recorrente na cultura europeia desde a Idade Média. *O mercador de Veneza* – ou, em plano nacional, *Grande sertão: veredas* ou *O cortiço* – deve ser proibido ou excluído do cânone ocidental?

A aporia emergente dessas questões sugere que o conceito de mimese não basta para poupar o discurso literário de uma condenação próxima à censura. Contudo, a negação do critério é insuficiente para garantir a autonomia da área de estudos que engloba a literatura enquanto uma modalidade particular de discurso, a não ser que se invoquem teses, como as que figuram em documentos oficiais, devedoras da filosofia do século XVIII, que afirmam competir à literatura a “fruição estética, alternativa de leitura prazerosa” (Brasil, 2017, p. 71).

Com o fito de refletir sobre alternativas a essa aporia, revisam-se respeitados saberes sobre o processo literário, expostos por reconhecidos pensadores.

A contribuição de Mikhail Bakhtin aos estudos literários e linguísticos está suficientemente admitida e consolidada. Pode ser resumida em uma palavra: dialogismo. Essa expressão abarca as noções de que o discurso – artístico ou não – se apresenta necessariamente como uma resposta: ele pode ser afirmativo, porém é também a réplica a um discurso que o antecedeu (Bakhtin, 1981). Entretanto, não se identifica um discurso primeiro – a origem, o início, o começo se perde nos confins do tempo, como descreve Brás Cubas no “Delírio”, reproduzido no capítulo VII de *Memórias póstumas de Brás Cubas* (Assis, 1959). Hibridismo, carnavalização, paródia – termos

frequentes nos ensaios do pensador russo – se ancoram no pressuposto do dialogismo, fundamento da linguagem verbal ou outra. Nessas situações e conceitos, identifica-se igualmente uma força incontornável: a alteridade. Se a expressão humana se apresenta como reação a uma manifestação anterior, cujo princípio é impreciso do ponto de vista cronológico, é porque há uma segunda presença, mais ou menos visível – e esse é o outro: de nós mesmos, da sociedade, da política.

A mimese pode ser compreendida a partir da premissa do dialogismo: a representação que, segundo Aristóteles, distingue a poesia (Aristóteles, 1966) não é cópia de algo (pessoa, natureza, contexto social, história), mas uma réplica a algo, razão por que se particulariza em cada uma de suas manifestações. Nestas, não cabe procurar o que foi reproduzido, mas eventualmente o que não foi aceito – isto é, seu teor de contestação, independentemente de suas cores ideológicas ou filosóficas.

Da sua parte, Antonio Candido reconhece que, no caso da literatura, há uma aprendizagem, na medida em que induz a um saber sobre o mundo ou parte dele. É o teor, digamos, intelectual da criação literária. Ao opor Coelho Neto a Simões Lopes Neto, destaca também que a exposição desse mundo – em tese, ignorado pelo leitor – pode ser acompanhada ou não de preconceitos. Porém, uma questão permanece: qual é o filtro que faculta diferenciar a perspectiva carregada de prejuízos ideológicos da que não o é?

Aparentemente, uma tábua de valores deverá presidir a filtragem. A adesão aos princípios que fundamentam os direitos humanos – a igualdade e a liberdade, ou, nas palavras do crítico brasileiro, esses “bens indispensáveis” – deveria ocupar o primeiro lugar. Ou, como ele propõe, o desenvolvimento da “quota de humanidade” que nos converte em seres mais abertos para os problemas do mundo.

Martha Nussbaum, em *Poetic Justice*, propõe uma formulação que talvez unifique os dois autores lembrados até agora. A autora valoriza, tal como Candido, a presença, nas obras literárias, da fantasia, propriedade identificável nas distintas expressões narrativas, acrescentando que ela nos dá acesso ao conhecimento da alteridade. O leitor interage com esse outro por meio do canal aberto pelo imaginário, mobilizando seus sentimentos. Esses não são invariavelmente idênticos, porque, diante de algumas obras, podem supor a “desumanização de outros” (Nussbaum, 1997, p. 35).

“Desumanização do outro” parece ser um bom critério para conduzir a relação de um leitor com uma obra – ou com os discursos. No conto de Coelho Neto, estudado por Candido, o indivíduo rústico, habitante do meio rural brasileiro, é rebaixado porque sua fala não alcança padrão elevado da língua portuguesa. Na direção contrária, Shylock, em *O mercador de Veneza*, recupera sua humanidade quando expõe sua condição de judeu



tornado pária, por ser um agiota implacável, em uma sociedade aristocrática e descomprometida com o dever. Seu monólogo não basta para reverter sua posição no transcurso do drama, mas talvez seja suficiente para alertar o público, desde o período elizabetano até nossos dias, de que, no corpo de Shylock, habita um ser humano que não pode ser estereotipado ou marginalizado.

Professores e professoras das classes de Ensino Básico de cujo currículo faz parte a literatura se deparam seguidamente com a necessidade de resolver esse problema. Obras canônicas da tradição brasileira podem traduzir preconceitos, valorizar comportamentos condizentes com as normas dos grupos dominantes, rejeitar a produção de segmentos populares e condenar o emprego de vocabulário e de sintaxe em desacordo com a gramática oficial da língua portuguesa. *Senhora*, de José de Alencar, depois de conferir relevância a uma personagem feminina que subverte a norma burguesa do casamento, conclui com a submissão da protagonista, Aurora, ao amor conjugal. *Macunaíma*, de Mário de Andrade, ao propor um mito de fundação das raças formadoras da identidade nacional por meio da metamorfose mágica experimentada em “uma cova cheia d’água” (Andrade, 1970, p. 48), transforma seu herói em um homem louro e saudável, que, de modo irrefletido, deixa para o irmão, Maanape, uma poça insuficiente para alterar a cor de sua pele, doravante permanentemente negra.

*Iracema*, também de Alencar – obra a qual Mário de Andrade parodia –, igualmente representa a superioridade do branco europeu sobre a frágil indígena, que, abandonada pelo amante, morre por ocasião do parto. Essas são obras de inegáveis méritos literários, se consideradas a partir do prisma composicional: personagens convincentes, enredos coerentes, narrativa bem construída, imagens que se consolidaram na cultura brasileira, a começar pelos “verdes mares” (Alencar, 1965, v. 3, p. 195) que abre a narrativa. Desdenhá-las seria injusto; aplicar notas de rodapé para justificar o contexto em que foram produzidas seria adotar um paliativo insatisfatório. Porém, é possível acompanhar, por meio delas, o que Martha Nussbaum considera relevante: “imaginar a situação de alguém que é diferente de nós” (Nussbaum, 1997, p. 16):

O romance, reconhecendo-o, apela em geral a um leitor implícito que compartilha com as personagens certas esperanças, temas e preocupações gerais, e que, por este motivo, pode formar laços de identificação e simpatia com eles [...]. (Nussbaum, 1997, p. 32).

Leitoras brasileiras, especialmente a das cidades, dos anos 1870 poderiam ou não compartilhar a situação de Aurélia, que se casou com

um indivíduo irresponsável e endividado. É mais provável que seriam induzidas a se submeter ao marido, independentemente de sua vontade ou disponibilidade financeira. José de Alencar dá alguma voz a essas pessoas, simpatizando com sua posição e até oferecendo-lhes alguma alternativa de resistência.

No século XIX, a literatura de orientação abolicionista, assumindo ou não esse nome, tomou essa direção por meio de algumas obras seminais. A que alcançou maior repercussão foi *A cabana do Pai Tomás*, que, mesmo proibida, chegou aos leitores brasileiros em tradução publicada na França (Stowe, 1853). Obras nacionais acolhendo a perspectiva antiescravista de Harriet Beecher Stowe, como as de Nísia Floresta, foram produzidas, mas, ao contrário da produção da ficcionista norte-americana, circularam de modo muito precário e nem sempre alcançaram a versão impressa em livros (Duarte, 2009).

Peças de teatro também foram encenadas, como *O escravo fiel*, de Carlos Antonio Cordeiro, de 1859, tendo ecoado na imprensa carioca por algumas semanas, para, depois, desaparecer inexoravelmente (Zilberman, 2022). Machado de Assis publicou, no *Jornal das Famílias*, o conto “Virginius – narrativa de um advogado” (Assis, 1864, t. ii, v. 7, v. 8), mas não o incluiu em nenhuma de suas coletâneas de histórias curtas.

Ainda que Machado de Assis não tenha encontrado lugar em sua obra posterior para o conto de 1864, ele traduz uma resposta relevante à questão da luta abolicionista – que, no Brasil, ainda era embrionária – e às possibilidades de representação de pessoas negras. Até então, era ocasional a presença de africanos ou afro-brasileiros no papel de protagonistas, e, quando ocorria, ela se restringia, na maioria dos casos, ao teatro, aparecendo em dramas como *Calabar* (1858), *Mãe* (1860), *Haabás* (1861) ou *Sangue limpo* (1861), todos, porém, redigidos por autores brancos (respectivamente, Agrário de Meneses, José de Alencar, Rodrigo Otávio de Oliveira Menezes e Paulo Eiró), além do citado *O escravo fiel*, de Carlos Antonio Cordeiro.

Machado de Assis, em 1864, já tinha apresentado as peças *Hoje avental, amanhã luva* (1860), *Desencantos* (1861), *O caminho da porta* (1863) e *O protocolo* (1863), sem que nelas se verificasse a participação de figurantes negros. Ele mesmo um homem negro, deu outro rumo à sua prosa com o conto “Virginius”, que narra a história de Julião, liberto que se vê obrigado a matar a filha, Elisa, para poupá-la da violação sexual em vias de ser perpetrada por Carlos, filho mimado de seu patrão, o velho Pio, conhecido como Pai de Todos (Zilberman, 2021). É Pio, provavelmente rico proprietário de fazendas de café no Vale do Paraíba, que contrata o advogado, proveniente da corte, para defender o assassino da filha, por considerá-lo inocente. Afinal, tratava-se de um crime em defesa da honra. O conto é narrado pelo advogado,

que, ao longo do relato, mostra como Julião é uma pessoa digna e correta, obrigado a sacrificar Elisa para proteger a idoneidade da moça. Quando expõe o caso no tribunal que deve julgá-lo, todos se comovem e condenam Julião a dez anos de pena, sentença considerada leve, já que crimes daquela ordem cometidos por escravizados, forros ou afrodescendentes livres seriam punidos com enforcamento ou prisão perpétua.

O advogado comove os jurados, antecipando a reação que Machado de Assis espera de seus leitores, gesto incomum em uma sociedade escravagista. O ficcionista alcança, assim, o que Nussbaum considera uma das principais metas da literatura: “imaginar a situação de alguém que é diferente de nós”. Habilmente, ele conduz essa descoberta por intermédio da voz do advogado, porque essa personagem corresponde, do ponto de vista social e educacional, à posição do leitor – e mesmo da leitora, considerando que o *Jornal das Famílias* se destina ao público masculino e feminino formado pela classe média carioca.

O processo narrativo escolhido por Machado de Assis permite que a simpatia – termo igualmente caro a Martha Nussbaum, assim como a empatia, no livro de Lynn Hunt (2009) – se evidencie no texto e aponte para a figura que o escritor quer destacar: Julião, o homem negro sem posses que encontra acolhida nas terras de Pai de Todos, é honesto e grato ao patrão, mas se vê apossado por Carlos, a ponto de escolher sacrificar a filha para manter a dignidade – sua e da moça. A ética está colocada no lado de Julião, negro e pobre, e não de Carlos, menino branco e rico, único herdeiro da fortuna de Pio.

Identificação, empatia, acesso à alteridade – eis práticas decorrentes da leitura que podem iluminar um movimento na direção do ensino da literatura que leve o estudante a se colocar no lugar do outro, seja este uma personagem, um narrador ou até uma ideia. Pode-se cogitar que esse outro poderá estar muito próximo do sujeito leitor por razões étnicas, etárias ou sociais, ou, pelo contrário, estar bem afastado, em decorrência da linguagem empregada, da distância cronológica, das condições individuais. Porém, o denominador comum está sempre ali – a linguagem com suas propriedades dialógicas, que invocam o interlocutor e colocam duas personalidades em contato, estejam elas longe ou perto no tempo, no espaço, na sociedade. Afinal, como no título de Friedrich Nietzsche, tudo é “humano, demasiado humano” (Nietzsche, 2005).

## Referências

- ALENCAR, J. Iracema, lenda do Ceará. In: ALENCAR, J. **Obra completa**. v. 3. Rio de Janeiro: Aguilar, 1965.
- ANDRADE, M. **Macunaíma**: o herói sem nenhum caráter. São Paulo: Martins, 1970.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Souza. Porto Alegre: Globo, 1966.
- ASSIS, M. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Mérito, 1959.
- ASSIS, M. Virgínius: narrativa de um advogado. **Jornal das Famílias**, Rio de Janeiro, v. 7, t. ii, p. 194-197, 1864. Publicação ilustrada. Microfilme.
- ASSIS, M. Virgínius: narrativa de um advogado **Jornal das Famílias**, Rio de Janeiro, v. 8, t. ii, p. 223-31, 1864. Publicação ilustrada. Microfilme.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov). **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BENJAMIN, W. The work of art in the age of its technological reproducibility. In: BENJAMIN, W. **Walter Benjamin**: selected writings: 1938-1940. v. 4. Trad. Edmund Jephcott *et al.* Cambridge; London: The Belknap Press of Harvard University Press, 2006. p. 19-55.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 2 abr. 2022.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, A. **Textos de intervenção**. Seleção, apresentação e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002. p. 77-92.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. Corrigido pelo autor. p. 171-193.
- DAGIOS, M. O imperativo categórico kantiano e a dignidade da pessoa humana. **Revista Opinião Filosófica**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 131-44, 2017.
- DUARTE, C. L. (org.). **Inéditos e dispersos de Nísia Floresta**. Natal: UFRN, 2009.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Antônio Ramos Rosa. Lisboa: Portugalia, 1968.

- FOUCAULT, M. **La arqueología del saber**. Trad. Aurelio Garzón del Camino. México, DC: Siglo XXI, 1970.
- HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. Trad. J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos: uma história**. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ISER, W. **The act of reading: A theory of aesthetic response**. Baltimore; London: The Johns Hopkins University Press, 1978.
- NIETZSCHE, F. **Humano, demasiado humano**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- NUSSBAUM, M. C. **Justicia poética: la imaginación literaria y la vida pública**. Trad. Carlos Gardini. Barcelona; Santiago de Chile: Andres Bello, 1977.
- SAUSSURE, F. **Curso de lingüística general**. Trad. Amado Alonso. 2. ed. Buenos Aires: Losada, 1969.
- STOWE, H. B. **A cabana do Pai Thomás, ou A vida dos pretos na América: romance moral**. v. 1-2. Trad. Francisco Ladislau Alvares de Andrada. Paris: Rey & Belhatte, 1853.
- VARNHAGEN, F. A. Prólogo. *In*: VARNHAGEN, F. A. **Florilégio da poesia brasileira: ou coleção das mais notáveis composições dos poetas brasileiros falecidos, contendo as biografias de muitos deles**. t. I. Lisboa: Imprensa Nacional, 1850. p. 13.
- ZILBERMAN, R. Machado de Assis crítico de teatro – os dramas escravistas (1859-1866). Carlos Antônio Cordeiro – O escravo fiel. *In*: GRANJA, L.; SARAIVA, J. A.; ZILBERMAN, R. (org.). **Machado de Assis: o autor, o leitor, o crítico**. São Paulo: Alameda; Nankin, 2022. p. 17-44.
- ZILBERMAN, R. 'Virginius' e os direitos humanos. *In*: WERKEMA, A. S.; ROCHA, J. C. C. (org.). **Atualidade de Machado de Assis: leituras críticas**. São Paulo: Nankin: Faperj, 2021. p. 211-281.

## 2. O patrimônio literário: o passado no presente<sup>9</sup>

*Brigitte Louichon*

*Tradução: Rita Jover-Faleiros*

Alain Viala escreve a propósito do termo “clássico”: “a crítica e a história literárias ou artísticas, ou apenas a história, gostam de palavras que inventam ou reinvestem de sentido, retirando-as de outro contexto” (Viala, 1993, p. 11). É preciso dizer que o termo “patrimônio” associado ao *corpus* literário, que se tornou lugar-comum no domínio da educação, não provém dos especialistas em literatura, mas das instituições de ensino.

Violaïne Houdart-Merot explica que a utilização da expressão remonta ao final do século XIX (Houdart-Merot, 1993). Aparece nas Instruções Oficiais do governo francês em 1890 e novamente em 1937. A autora mostra como essa noção de “patrimônio cultural (mais frequente do que literário)”<sup>10</sup> reflete uma visão nacional. Ela evidencia como a obra de Bourdieu desconstrói essa noção de patrimônio, cuja herança é transmitida de forma desigual. A noção e a expressão desapareceram nos anos 1970 para ressurgirem recentemente em grande escala. Foram introduzidas na Base Comum em 2006 e, depois, no espaço de alguns anos, em todos os atuais currículos, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio profissionalizante ou geral.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Originalmente publicado em: LOUICHON, Brigitte. «Le patrimoine littéraire: du passé dans le présent». In: BISHOP, M.- F.; BELHADJIN, A. (ed.). **École et patrimoines littéraires**. Paris: Champion, 2015. p. 94-107.

<sup>10</sup> Note-se, no entanto, que as expressões “patrimônio literário” ou “obra patrimonial” não aparecem como tal. As obras pertencem a um “patrimônio comum”. Parece-me que existe uma nuance entre essas duas formulações.

<sup>11</sup> Conforme, para o eixo comum, o decreto de 11 de julho de 2006; para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o Bulletin officiel (BO) especial de 19 de agosto de 2008; para os anos finais do Ensino Fundamental, o BO especial n° 6, de 26 de agosto de 2008; para o Ensino Médio regular e o profissionalizante, o BO especial n° 3, de 17 de março de 2011.

Essa segunda onda em torno do emprego do termo “patrimônio” remonta a 2004. A expressão “texto patrimonial” apareceu na segunda edição da lista de obras do Ensino Fundamental.<sup>12</sup> Creio que essa utilização foi motivada por razões puramente técnicas. Tentei explicar a inserção dessa expressão tendo em conta, por um lado, o fato de os títulos propostos aos professores poderem ser classificados como textos “patrimoniais” ou “clássicos” e de haver, portanto, uma diferença de natureza entre essas categorias; e, por outro, a constatação de que, nos materiais paradidáticos, os termos “clássico” e “patrimonial” parecerem ser intercambiáveis, o que indicaria que “patrimônio” estaria reservado aos textos que caíram em domínio público (Louichon, 2007). Nesse contexto, portanto, essa diferença não é da ordem da categoria literária, axiológica ou didática. É simplesmente uma forma de introduzir uma categoria de obras disponíveis para publicação (Louichon, 2007). O que é notável e me interessa aqui é o fato de essa inserção, ao fim e ao cabo bastante reduzida e muito técnica, acabar por inaugurar uma utilização sistemática da expressão, que mudou necessariamente de sentido desde a lista de 2004, onde era utilizada para designar uma obra livre de direitos autorais e os textos institucionais que se seguiram. Com efeito, passamos de uma obra pertencente a um *corpus* de textos recomendados e gratuitos para uma prescrição patrimonial fora do *corpus*, o que constitui, para dizer o mínimo, um problema de definição, uma vez que o critério econômico evidentemente não é suficiente.

Portanto, é necessário tentar compreender o que o uso generalizado dessa expressão significa. Para isso, em primeiro lugar, analisaremos a noção a partir de duas outras, a de patrimônio cultural e a de memória, com as quais tem muito que ver, para tentar perceber quais representações da literatura nos são assim propostas. Em um segundo momento, a leitura de um texto de Antoine Compagnon, incluído na monumental obra editada por Pierre Nora, *Les lieux de mémoire*, permitirá listar algumas pistas sobre o que poderá ser considerado como “patrimonialidade” de uma obra literária. Em terceiro lugar, ampliarei a discussão, propondo um “modelo” de obra patrimonial baseado na noção de uso. Concluirei argumentando que a injunção patrimonial institucional é um erro porque parece ignorar uma realidade fundamental da escola, que atravessa sua história, a saber, que os textos literários na escola têm apenas um valor de uso.

## Patrimônio, memória e literatura

---

<sup>12</sup> Nesta tradução, optamos por adaptar a nomenclatura francesa relativa à seriação escolar para o sistema brasileiro. Para informações relativas ao ensino básico francês, ver: <https://www.education.gouv.fr/programmes-scolaires-41483>. Acesso em: 28 nov. 2023.

### *A noção de patrimônio*

Existe uma história do patrimônio. “A palavra é antiga, a noção parece imemorial”, observa André Chastel, que data a acepção atual do termo entre os anos 1960 e 1970, a qual consiste na única que nos interessa aqui, sobretudo no que se refere à extensão dela a categorias de objetos cada vez mais diversificadas: “No sentido em que se entende hoje no uso corrente – para não falar no discurso oficial –, é uma noção global, vaga e dominante ao mesmo tempo”. O autor explica o predomínio dessa noção da seguinte forma:

À medida que a noção se amplia, adquire um valor afetivo mais pronunciado para designar certas condições fundamentais da existência nacional, ou mesmo da existência humana. Essa evolução talvez seja apenas um reflexo da consciência coletiva perturbada perante ameaças, mais ou menos precisas, mais ou menos obscuras, à sua integridade. (Chastel, 1986, p. 411).

Como sabemos, foi durante a Revolução que a ideia de um patrimônio comum emergiu concomitantemente à de “vandalismo”. Com efeito, a noção de “valor geral” justificava a preservação dos bens da Igreja ou da aristocracia. O período da Restauração, nos anos que se seguiram, foi uma época de tomada de consciência decisiva do passado enquanto passado e da nação enquanto nação. A investigação histórica mostra que o significado contemporâneo do conceito é consubstancial à ideia de obsolescência, perda, desgaste e desaparecimento, por um lado, e à de valor geral, comum, coletivo, por outro. O patrimônio é, portanto, aquilo que está em risco de desaparecer e que nos constitui coletivamente. A inscrição na lista do patrimônio significa que o objeto está ameaçado e que é dotado de valor coletivo, num duplo movimento: “porque tem valor, devemos preservá-lo”, mas também “se o preservamos, é por que tem valor”.

### *A noção de memória*

Em *Les lieux de mémoire*, Pierre Nora escreve: “Patrimônio: num certo sentido, a palavra poderia ter abrangido todo este livro” (Nora, 1986, p. 404). De fato, o aparecimento da noção (moderna, contemporânea) de patrimônio coincidiu com o aparecimento da noção de “memória”. Sébastien Ledoux fala do “contexto social do momento-memória” (Ledoux, 2012). François Bédarida explica o aparecimento da “memória” em termos muito semelhantes aos utilizados por André Chastel para explicar o aparecimento do “patrimônio”:

[...] inscreve-se num contexto histórico muito amplo e de alcance global: a crise econômica a partir de 1973, geradora



de pessimismo e dúvida após a euforia dos Trinta Gloriosos; o refluxo das filosofias do progresso; o esgotamento das doutrinas e esperanças revolucionárias. Perante um futuro obscurecido ao ponto de se tornar opaco e ameaçador (levando a uma crise na ligação entre passado, presente e futuro), a tendência é de se regressar ao passado e procurar por uma identidade. A paixão pela memória e a procura pela identidade andam de mãos dadas. (Bédarida, 1998, p. 90).<sup>13</sup>

É evidente que essa noção de memória remete ao que se designa como “memória coletiva” (Halbwachs, 1997). O conceito sociológico desenvolvido por Halbwachs nos ajuda a compreender que nunca nos lembramos sozinhos. No entanto, com o uso, como sempre, o conceito perdeu o seu rigor e se tornou um tipo de expressão que se define por oposição à memória individual. Uma das diferenças entre a memória individual e a coletiva é que podemos tentar forçar esta última. A memória não depende de nós próprios: por vezes tentamos nos livrar dela e por vezes lamentamos a sua ausência. Mesmo que possamos tentar explicar a sua presença ou tentar fazê-la acontecer, a memória individual não pode ser imposta. Só a memória coletiva o pode ser, e esse é, evidentemente, o “dever de memória”. Parece-me, pois, que a injunção patrimonial a que a escola está sujeita se assemelha mais a um “dever de memória” aplicado às obras do passado. Nesse sentido, esse discurso institucional se inscreve num discurso social abrangente que essencializa a memória, erigida “em uma entidade intrínseca, tal como a liberdade ou a igualdade” (Ledoux, 2012, p. 177). Nessa lógica, as obras literárias se tornam também “lugares de memória”.

### *Representações da literatura*

Pensar os textos literários nas escolas como objetos patrimoniais, cuja transmissão faz parte do dever de memória, exige uma representação da literatura, dos seus usos e do seu ensino que pode ser dividida em cinco pontos:

- a) Definida como parte do patrimônio cultural, a literatura é vista como um objeto cultural como qualquer outro. É a continuação lógica de um enfraquecimento em termos de posicionamento hierárquico e simbólico, tanto no domínio social como no educativo. As especificidades são confundidas: as obras são consideradas como objetos culturais, e a leitura de obras se torna uma prática cultural em meio a outras. Na escola, a introdução da noção de cultura humanista parece ser de natureza semelhante.

---

<sup>13</sup> “É preciso observar que a onda da memória vai de par e passo com a da “noção de patrimônio” (Bédarida, 1998, p. 90).

- b) Definida como parte do nosso patrimônio cultural, a literatura corre, de fato, o risco de desaparecer, afetada pelo sentimento de perda e apagamento característico do patrimônio. As obras literárias devem ser preservadas, uma vez que estão ameaçadas por outras práticas culturais (digital, música, cinema etc.) ou outras formas de leitura (HQ, literatura infantil). Por ser percebida como pertencendo ao passado, ela é ameaçada pelo presente. Note-se que essa representação é contrária à da literatura clássica, cujo valor esteve sempre do lado da renovação e da sua capacidade de falar do presente e no presente. As obras clássicas não precisam ser preservadas, porque, como diz Philippe Sollers (por exemplo), “são um organismo em constante processo de composição e recomposição” (Sollers, 1995, prefácio).
- c) Definida como parte do nosso patrimônio cultural, a literatura tem um valor coletivo. Isso nos remete à noção de “cultura partilhada”, que está presente nas escolas desde 2002.
- d) Definida como parte do patrimônio cultural, a literatura é definida como um conjunto de objetos patrimoniais, lugares de memória constituídos por textos. Isso contrasta com a representação da literatura como uma construção histórica e social, sempre em fluxo, como fundamentalmente intertextual ou como sendo centrada no leitor.
- e) Definida como patrimônio cultural, a literatura parece estar desligada do campo da crítica literária e da história. Embora provenha do passado, a literatura patrimonial parece existir fora da história e do comentário. Torna-se uma essência, um fato evidente que não questionamos.

Tomemos nota disso, mas tentando agora olhar mais de perto para a realidade. Para além dessas representações induzidas, tentemos confrontar a patrimonialidade efetiva das obras.

### A pesquisa como obra patrimonial

Entre as dezenas de contribuições para *Les lieux de mémoire*, poucas concernem ao campo literário. Três ou quatro tratam de autores (Hugo, Voltaire, Rousseau, a partir de acontecimentos ou comemorações) e apenas uma, a de Antoine Compagnon, trata de uma obra literária: *Em busca do tempo perdido*, de Proust. Nela, Compagnon traça a história da recepção da obra e tenta explicar a sua preeminência. O que me interessa aqui é o postulado, nunca explicado ou sequer exposto, de que *Em busca do tempo perdido* é um lugar de memória nacional; em outras palavras, não se trata de

entender o livro como um clássico ou uma obra-prima, mas como uma obra de patrimônio. Ora, embora esse pressuposto esteja explicitamente ausente do texto, parece-me que um certo número de observações mais ou menos incidentais e de elementos fatuais, aqui e ali a serviço da demonstração do autor, apoiam o pressuposto implícito. É assim que formulo a questão que coloco ao texto de Compagnon: que pistas, que fatos e eventualmente que critérios permitem afirmar que *Em busca do tempo perdido* é uma obra de patrimônio?<sup>14</sup>

### *Nem os leitores nem a escola*

“Quem é que ainda consegue morder uma pequena *madeleine* de Commercy sem pensar em Proust? Isso atesta a fama [...] do escritor”, diz Compagnon (1992, p. 927). Essa frase (sem dúvida no fundo bem discutível) me interessa na medida em que afirma que a notoriedade – ou seja, a patrimonialidade – pode ser atestada. Existe uma prova que pode ser descrita.

Começemos por observar o que o texto de Compagnon sugere sobre aquilo que a patrimonialidade não é.

“A *madeleine* de Proust”, continua o autor, “mesmo que nem todos tenham experimentado, e que poucos tenham lido *Em busca do tempo perdido* até o fim, momento da obra em que a iguaria assume o seu verdadeiro significado, parece ser o trecho mais famoso de toda a literatura francesa.” (Compagnon, 1992, p. 947). Assim, não são as leituras efetivas que fazem que a obra seja patrimonial.

O autor cita ainda Nathalie Sarraute, que em 1956 escreveu em *A era da suspeita*: “Para a maior parte de nós, as obras de Joyce e de Proust já se afastam como testemunhas de uma época passada. Em pouco tempo, só visitaremos esses monumentos históricos sob a orientação de um guia, entre grupos de alunos, em silêncio respeitoso e com uma admiração um pouco entediada” (Compagnon, 1992, p. 948). Entretanto, diz Compagnon, Sarraute estava obviamente enganada. Isso significa, então, que os fatores que a autora enumera (a distância, a época ultrapassada, o guia, o silêncio, as crianças das escolas) não podem ser considerados critério para a constituição de patrimônio. Uma obra patrimonial não pode ser comparada a um monumento histórico. Ela não gera silêncio. Ela não se limita à esfera escolar. Nesse sentido, Compagnon acrescenta: “Proust não é, e continua a não ser, um grande escritor para as escolas, de cujo currículo nunca fez parte: a sua fama é mais difusa, mais complexa” (Compagnon, 1992, p. 935). Isso significa que não é a escola que cria a obra patrimonial.

---

<sup>14</sup> O texto de Compagnon foi publicado em 1992 e se apoia em elementos que datam do final dos anos 1980.

Uma vez que nem as leituras nem as práticas escolares são provas de patrimônio, é preciso procurar provas em outro lugar. As respostas propostas (implicitamente) por Compagnon provêm de outras esferas e de outros usos.

### *O cinema, as teses e Madame de Sévigné*

Compagnon evoca as muitas edições da obra, a importância das primeiras edições de bolso e das edições de referência, com particular destaque para 1987, data em que a obra entrou em domínio público. “As edições se multiplicaram sem que o mercado parecesse se saturar, como se a oferta criasse a sua própria procura” (Compagnon, 1992, p. 930). Compagnon também elenca as numerosas traduções e edições estrangeiras.

O autor se refere, ainda, à colossal bibliografia dedicada a Proust, as teses e os números especiais de revistas publicadas por ocasião do centenário do nascimento de autor em 1971 e 1972, “mais de 600 publicações nesses dois anos” (p. 950), bem como à biografia de Harold Pinter, em 1966, e a *Monsieur Proust*, de Céleste Albaret. Compagnon se apoia também nos numerosos comentários que marcaram a posteridade da obra, de Céline ao *Petit Larousse*, passando por Jean-Yves Tadié, entre outros. Comenta também as adaptações cinematográficas, como *Um amor de Swann*, de Volker Schlöndorff, lançado em 1984.

Segundo Compagnon, *Em busca do tempo perdido* é “um pastiche monstruoso de toda a nossa cultura, ao ponto de, por um efeito paradoxal e perverso, já não podermos aceder aos livros de cabeceira de Proust sem passar por ele. [...] Todos os livros sobre Sévigné [...] veem o amor da marquesa pela filha como um amor proustiano” (Compagnon, 1992, p. 936). A presença da obra é tamanha que permeia todas as leituras (inclusive as das obras que foram escritas antes dela).<sup>15</sup> Ao ler o texto de Compagnon, é também importante considerar o discurso iconográfico, uma vez que o artigo é ilustrado. As imagens não são comentadas, e o autor raramente se refere a elas no seu texto. Poder-se-ia esperar retratos de Proust, fotografias dos manuscritos ou da primeira edição da obra, mas isso não acontece: há um mapa da Normandia proustiana, uma publicidade de livraria com a imagem de Proust, uma história em quadrinhos de Chaval publicada no *Le Nouvel Observateur*...<sup>16</sup>

Esse texto de Antoine Compagnon nos ajuda a compreender que a obra como lugar de memória, a obra como patrimônio, caracteriza-se pela sua

---

<sup>15</sup> Esse “efeito paradoxal e perverso” poderia ser repensado à luz da noção de “plágio por antecipação”, cara a Pierre Bayard (2009).

<sup>16</sup> Digite “*Em busca do tempo perdido*” em um mecanismo de busca de imagens. O resultado é surpreendente.

presença real, pela sua atualidade real. Isso se concretiza e se observa por meio das atualizações (edições) da obra, das adaptações (em filme ou em histórias em quadrinhos, por exemplo), dos discursos, comentários e análises que suscita, por meio da sua presença, desta vez imaterial, na memória do leitor que lê Madame de Sévigné...

## Um “modelo” da obra patrimonial

Proponho-me agora a sistematizar e generalizar o ponto que atravessa o texto de Compagnon: a obra gera textos e discursos, que constituem a prova da sua atualidade e, portanto, da sua patrimonialidade. Chamo a todos esses textos e discursos de “objetos semióticos secundários” (doravante OSS) e proponho classificá-los em quatro categorias.<sup>17</sup>

### *O texto produz adaptações*

Daremos a este termo o seu sentido mais amplo, o de adaptação a um determinado público e a um determinado meio e/ou gênero.

Nessa perspectiva, as edições são adaptações. Uma nova edição de uma obra clássica tem como objetivo se adaptar tanto quanto possível às supostas expectativas de um público-alvo (muitas vezes estudantes de escolas ou universidades). A inclusão de um paratexto sempre diferente e sempre renovado, mesmo que o texto original seja mantido, é uma forma de adaptação. A presença do mesmo texto original em sites cujos objetivos e formas são muito diversos<sup>18</sup> e nos quais o texto está ligado a elementos diferentes ou se baseia em elementos distintos é uma forma de adaptação do texto.

Desse ponto de vista, a tradução implica também a adaptação da obra a um público estrangeiro. É por isso que um texto estrangeiro pode se tornar parte do nosso patrimônio nacional, como é o caso dos contos de fadas de Andersen;<sup>19</sup> mas a questão da tradução é complexa e continua a suscitar

---

<sup>17</sup> Esse modelo deu origem a uma primeira formulação em “Définir la littérature patrimoniale” (2012). Nesse primeiro artigo, falei dos “objetos discursivos secundários” (ODS). Agradeço a Jérôme David pela sugestão de alterar a terminologia.

<sup>18</sup> Conforme, por exemplo, *A pequena sereia de Andersen* em um site dedicado aos amantes de contos de fadas (<http://feeclochette.chez.com/>), às mães de família (<http://www.maison-facile.com>) ou aos professores. Disponível em: <http://www2b.ac-lille.fr/weblettres/>. Acesso em: 02 mar. 2015.

<sup>19</sup> A noção de “patrimônio mundial” se baseia numa inversão de perspectiva entre produção e recepção. Proponho que se mantenha a ideia de “patrimônio nacional”, mas do ponto de vista da recepção. Certas obras estrangeiras fazem parte de uma cultura nacional partilhada porque são lidas.

verdadeiros debates entre os que se concentram mais detidamente sobre o texto de partida e aqueles que se concentram sobre o texto de chegada. Estes últimos encaram claramente a tradução como uma adaptação a um público leitor cujas competências linguísticas, mas também culturais, enciclopédicas e outras, devem ser levadas em conta. Lembremo-nos que, historicamente, a tradução foi prioritariamente uma questão de adaptação (Lhermitte, 2004). O caso da “tradução” de *Clarissa* pelo Abade Prévost é bem conhecido (Roddier, 1956). No fundo, essas traduções/adaptações se assemelham muito àquilo que muitas vezes é chamado de adaptações para o público infantojuvenil, que são traduções (ou reescritas) intralinguísticas, tal como as edições adaptadas consistem também em adaptações para um determinado público leitor com base nas suas competências lexicais; tal como as edições em Braille são adaptações para um público específico...

Por fim, incluo nessa categoria o que por vezes se designa por “adaptação”, “tradução intersemiótica”, “transmutação”,<sup>20</sup> “transposição”<sup>21</sup> ou “transescritura” (Gaudreault; Groensteen, 1998) de acordo com a ênfase dada à dimensão da língua, da mídia, do gênero ou da atividade. São as *Madame Bovary* em fotonovelas, *Os miseráveis* em formato musical, as *Fábulas de La Fontaine* em peça de teatro, os *Contos de fadas* de Perrault ou Andersen em desenho animado, *Em busca do tempo perdido* em história em quadrinhos...

À luz dessa primeira categoria, podemos dizer que *uma obra patrimonial é uma obra incansável e diferentemente adaptada*.

### *O texto produz hipertextos*

Como se sabe, a literatura se lembra de si própria e está sempre em reescrita. As obras patrimoniais são constantemente convocadas e, assim, atualizadas por obras contemporâneas.

Se tomarmos a conhecida tipologia das práticas hipertextuais de Gérard Genette (1982, p. 45), os textos gerados são transformados (sob a forma de paródia, simulacro ou transposição) ou imitados (sob a forma de pastiche, charge ou falsificação). Embora esses hipertextos sejam sobretudo de natureza literária, não se limitam a ela.

Poderíamos mesmo dizer que quanto mais hipertextos extraliterários um texto gerar, mais patrimonial ele será. Assim, poderíamos afirmar que *uma obra patrimonial é uma obra constante e diversamente reescrita (em contextos que não são necessariamente literários) por escritores contemporâneos (que não são necessariamente escritores profissionais)*.

---

<sup>20</sup> Esses termos são discutidos em ECO (2006).

<sup>21</sup> “Chamamos a reescrita de um conto de transposição quando ele é transferido em um outro gênero formal” (Connan-Pintado, 2009, p. 37-8).

### *O texto produz metatextos*

É o comentário, o discurso crítico, o discurso historiográfico, o discurso acadêmico e o discurso autobiográfico que dizem algo sobre o texto. Esse “algo” varia de acordo com o enquadramento discursivo, o gênero textual ou o tipo de escrita, mas a prática é geralmente a da metatextualidade. Quanto mais um texto é comentado, analisado, explicado, exposto e contextualizado em obras críticas e históricas, antologias, livros didáticos, trabalhos extracurriculares e educativos e *blogs*, mais ele se torna parte do nosso patrimônio. Desse modo, podemos dizer que *uma obra patrimonial é uma obra que é objeto de vários discursos contemporâneos*.

### *O texto produz alusões*

Esta categoria também está presente em Genette, que a analisa como uma modalidade de copresença entre dois textos: “Um enunciado cuja compreensão plena pressupõe a percepção de uma relação entre ele e um outro ao qual uma ou outra das suas inflexões remete necessariamente, e que de outro modo não é admissível” (Genette, 1982, p. 8).

Dois exemplos contrários ajudarão a definir esta categoria. O primeiro é retirado de *Composition française*, obra em que Mona Ozouf conta a sua infância bretã e, na passagem que se segue, uma pequena história do seu tempo de jardim de infância:

Nessa turma da escola, em que o professor nos ensinava fábulas repetindo-as em voz alta, já que nenhum de nós sabia ler, a história do corvo e da raposa vai permanecer opaca para mim durante muito tempo. O que faz exatamente este arcebispo na árvore do corvo? “Ele abre um arcebispo”, essa é a mágica que escuto, e, por mais que eu tente devolver alguma coerência à história, imaginando que ele deixa cair a sua “mesa”, a narrativa me será obscura até o dia em que sua versão escrita venha a ser – finalmente – uma iluminação. (Ozouf, 2009, p. 110-111).

Mona Ozouf parte do princípio de que o seu leitor está suficientemente familiarizado com a fábula para compreender a passagem, sem necessidade de explicar ou mesmo de dar o texto. O texto não é enunciado, mas está presente, necessariamente presente.<sup>22</sup> Esse silêncio é a própria marca da sua

---

<sup>22</sup> Um leitor que não tiver em mente as palavras do texto de La Fontaine – “ele abre um grande bico, deixa cair sua presa” – não pode compreender nada do texto de Mona Ozouf.

atualidade e da sua presença para o leitor.<sup>23</sup> A alusão é aqui exclusivamente uma economia estilística. Quase seria possível falar de sinédoque. Uma personagem, uma frase ou mesmo uma palavra é utilizada em vez de uma obra ou de um texto. Em muitos discursos, o título da obra funciona mesmo dessa forma. A alusão é, portanto, puramente denotativa; em outras palavras, o leitor modelo<sup>24</sup> de *Composition française* conhece a fábula. No sentido inverso, entretanto, quando uma alusão perde o sentido, quando um discurso tem de ser comentado para ser compreendido, há indícios de uma perda de patrimônio. É o caso do poema "L'Auberge", de Verlaine:

*La salle au noir plafond de poutres, aux images  
Violentes, Maleck Adel et les Rois Mages,  
Vous accueille d'un bon parfum de soupe aux choux.*  
(Verlaine, *Jadis et Naguère*, 1979, p. 59)

(A sala de teto negro de vigas, de imagens  
Violentas, Maleck Adel e os Reis Magos,  
Recebe-os com um bom aroma da sopa de repolho).

Nas edições contemporâneas, observa-se que o nome "Maleck Adel" não opera mais como sinédoque nem remete ao romance de Sophie Cottin, escrito em 1805.<sup>25</sup> Esse romance, que era um patrimônio naquela data, já não o é mais atualmente. Bastaria fazer uma lista de edições, traduções, adaptações teatrais e comentários para ver a correlação que se estabelece entre a presença de uma obra no campo literário de uma época e a possibilidade de produzir alusões a essa obra. A atual impossibilidade de alusão à obra de Sophie Cottin é proporcional à ausência total de edições ou adaptações do romance.<sup>26</sup>

Dessa forma, é possível afirmar que uma obra patrimonial é conhecida pelos leitores-modelo de obras contemporâneas nas quais está presente sob a forma de alusões, ou que se presume ser conhecida pelos escritores contemporâneos e pelos leitores também contemporâneos e reais.

<sup>23</sup> Lembremos da observação de Compagnon sobre a leitura contemporânea das *Lettres de Madame de Sévigné*, sistematicamente informada pelo discurso proustiano, embora a referência explícita a *Em busca do tempo perdido* não seja (obviamente!) feita. Este efeito de leitura parece ser comparável (em termos de resultados, não de gênese, evidentemente) à alusão.

<sup>24</sup> No sentido de construção do conceito elaborado por Umberto Eco.

<sup>25</sup> Trata-se de *Mathilde ou Mémoires tirés de l'histoire des croisades* (1805), cujo herói é Malek-Adhel.

<sup>26</sup> Pode fazer-se o mesmo teste sugerido com relação a *Em busca do tempo perdido*: digite "Mathilde" ou "Mémoires tirés de l'histoire des croisades" em um site de busca. As imagens que aparecem mostram a dimensão quase exclusivamente passada da obra.



Finalmente, proponho que se considere simplesmente que a obra patrimonial é a obra acompanhada pelo seu OSS.

É oportuno tecer algumas considerações sobre esse modelo de patrimonialidade:

1. O modelo se ampara em conceitos ou noções (tradução/adaptação/alusão e todos os conceitos desenvolvidos por Genette) de forma bastante grosseira. A categorização mereceria, sem dúvida, ser aperfeiçoada.
2. Nele, não se coloca a questão do valor. Há boas e más traduções, obras críticas interessantes e desinteressantes, adaptações cinematográficas primorosas e questionáveis. A questão não é essa; o que se avalia é a presença desses objetos.
3. No modelo, não há referências ao impacto das várias operações de leitura e interpretação da obra, em termos de redução, perda, extrapolação, má interpretação... Mesmo uma péssima versão de Madame Bovary em história em quadrinhos denota e produz patrimonialidade.
4. Concebido a partir da noção de “memória”, ou seja, da presença do passado no presente, o modelo é desprovido de dimensão histórica.
5. O modelo permite descrever e quantificar o patrimônio de uma obra e compará-lo numa determinada época ou num determinado contexto. Permite, por exemplo, comparar um patrimônio prescrito com o descrito, observar as diferenças nacionais e seus usos em contextos escolares etc.
6. Esse modelo, cuja perspectiva sincrônica mostra a realidade da presença das obras, ajuda a contrariar uma representação passadista, fixa, retrógrada e até alarmista da literatura. De meu ponto de vista, ele permite conceber um ensino das obras do patrimônio baseado na dinâmica da própria obra, levando em conta a sua presença real e se abrindo aos modos de expressão artística contemporâneos.
7. O modelo nos ajuda a compreender por que estamos sempre “relendo os clássicos” (Calvino, 1995, p. 7) ou que há livros de que podemos falar mesmo sem os termos lido (Bayatd, 2007). A obra patrimonial não existe fora da “nuvem do discurso” (Calvino, 1995, p.10) nem da balbúrdia midiática por vezes. É produção passada, discurso de ontem e recepção presente, ou, ainda, uso atuais.

## Conclusão

Não há patrimônio se não houver usos (editoriais, artísticos, individuais, midiáticos, políticos, escolares, acadêmicos etc.). Esses usos, que variam

de uma época para outra e se multiplicam com os meios de comunicação atuais, permitem-nos passar do passado para o presente. É exatamente o que explica Maurice Halbwachs:

[...] a memória coletiva [...] é uma corrente contínua de pensamento, com uma continuidade que não é de modo algum artificial, uma vez que retém do passado apenas o que ainda está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém.” (Halbwachs, 1997, p. 131).

Ora, se o uso denota e produz patrimônio, parece-me que isso nos leva a questionar a homologia com a noção de “patrimônio” herdada das belas-artes ou da história. Nesses domínios, é o uso que ameaça os objetos patrimoniais, pois, como escreveu Ludovic Vitet em 1837, “[o] uso é uma espécie de vandalismo lento, insensível, despercebido, que arruína e deteriora quase tanto como a devastação brutal”, acrescentando que “[os] monumentos são como tudo neste mundo, nada os desgasta tanto como o uso”.<sup>27</sup> E nada desgasta as obras como a sua utilização. Num importante trabalho publicado há alguns anos, Margaret Cohen fala da necessidade de reconstruir o campo literário do tempo de Balzac com base naquilo a que chama de “literatura fora de uso” (Cohen, 1999, p. 20-21) essa literatura esquecida, perdida nas profundezas do tempo e relegada para o fundo de algumas bibliotecas. A ausência de uso assinala a morte da obra. Quanto mais uma obra é usada, menos ela se desgasta, mais ela está viva. De fato, na medida em que um texto não é um objeto, mas sim um catalisador de utilizações reais ou potenciais, o patrimônio literário não pode ser definido nos mesmos termos que o patrimônio histórico ou artístico é entendido.

Termino com a questão da didática, ou seja, a utilização das obras nas escolas. Numerosos estudos demonstraram que as escolas fazem uma utilização específica das obras literárias. Simplificando, os textos literários são utilizados para servir aos objetivos que a escola tenta alcançar. Na prática (ou seja, no que podemos observar, nas aulas ou nos livros didáticos), os textos são utilizados para atingir objetivos bem definidos para os cursos. O professor “usa” uma fábula para trabalhar a argumentação (Ronveaux, 2009) ou para propor um exercício de recitação. Desse modo, a transmissão do patrimônio acontece. Seja qual for a razão por que uma fábula ou um excerto de Balzac (Denizot, 2010) surge na sala de aula, ele está lá, presente, e nós o utilizamos. Dependendo do currículo, algumas obras serão mais utilizadas do que outras. É notável, por exemplo, o fato de os currículos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 1985, majoritariamente pautados na noção de

---

<sup>27</sup> Vitet, Ludovic (1868, p. 260). O artigo data de 1837 e nele o autor explica que as catedrais inglesas são conservadas como “joias de família”.

tipologia textual, levarem os professores a utilizar amplamente os contos de fadas (como forma de narrativa ensinável), em detrimento, por exemplo, da fábula tipologicamente complexa. Em 2002, foi a noção de intertextualidade que prevaleceu, e os professores começaram a ler os contos de fadas e as suas versões reescritas, ou as fábulas de La Fontaine, provenientes de Esopo e parodiadas no século XX. Por razões de tipologia ou de intertextualidade, lemos Perrault e La Fontaine.

A injunção relativa ao patrimônio é uma aberração. O problema que se coloca hoje aos professores de maneira geral – e particularmente aos professores do Ensino Fundamental – é como construir uma aula ou uma sequência em que o objetivo seja transmitir a obra. O programa de estudos do 5º ano do Ensino Fundamental indica que os alunos devem ter uma introdução à poesia. Para isso, o professor deve ler as *Fábulas* de La Fontaine. Trata-se de um objetivo mínimo e discutível, mas que não deixa de ser um objetivo. Em todos os livros didáticos do 5º ano e em todas as turmas do 5º ano, as sequências incluem essas obras e, ao fazê-lo, *obedecem* à injunção do patrimônio. Por outro lado, os programas de ensino dizem apenas que as obras do patrimônio devem ser ensinadas. Se observamos os livros didáticos de francês nos anos iniciais do Ensino Fundamental, vemos que La Fontaine é raramente mencionado, muito menos do que nos anos finais, e, quando o é, mal se sabe o que fazer com ele, porque o seu uso não está prescrito. A transmissão não é um uso, é uma consequência do uso. Não prescrever utilizações, ou seja, programas, objetivos, temas de estudo, atividades, historicização literária ou artística, ou o que quer que seja, é, na verdade, ir contra a transmissão do patrimônio literário.

## Referências

- BAYARD, P. **Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?** Paris: Minuit, 2007.
- BAYARD, P. **Le plagiat par anticipation.** Paris: Minuit, 2009.
- BÉDARIDA, F. Mémoire et conscience historique dans la France contemporaine. *In*: VERLHAC, M. (coord.). **Histoire et mémoire.** Grenoble: CRDP, 1998. p. 89-96.
- CALVINO, I. **Pourquoi lire les classiques?** Paris: Seuil, 1995.
- CHASTEL, A. La notion de patrimoine. *In*: PIERRE, N. (coord.). **Les lieux de mémoire.** v. 2. Paris: Gallimard, 1986. p. 405-450.
- COHEN, M. **The sentimental education of the novel.** Princeton: Princeton

University Press, 1999.

COMPAGNON, A. La recherche du temps perdu, de Marcel Proust. *In*: PIERRE, N. (coord.). **Les lieux de mémoire**. v. 2. Paris: Gallimard, 1986.

CONNAN-PINTADO, C. **Lire des contes détournés à l'école**. Paris: Hatier, 2009.

DENIZOT, N. Construction d'un corpus scolaire: les extraits de Balzac dans les manuels scolaires (1880- 2007). *In*: LOUICHON, B.; ROUXEL, A. (coord.). **Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure**. Rennes: PUR, 2009. p. 81-90.

ECO, U. **Dire presque la même chose**: expériences de traduction. Paris: Grasset et Fasquelle, 2006.

GAUDREAU, A.; GROENSTEEN, T. (coord.). **La transécriture**: pour une théorie de l'adaptation. Québec: Nota Bene, 1998.

GENETTE, G. **Palimpsestes**. Paris: Seuil, 1982.

HALBWACHS, M. **La mémoire collective**. Paris: Albin Michel, 1997.

HOUDART-MEROT, V. Le patrimoine littéraire dans le secondaire en France: une histoire fluctuante et éminemment politique. **Littératures Classiques**, n. 9, 1993.

LEDOUX, S. Ecrire une histoire du 'devoir de mémoire'. **Le Débat**, Gallimard, n. 170, mai/août. 2012.

LHERMITTE, C. Adaptation as rewriting: evolution of a concept. **Rewriting**, LISA, v. 2, n. 5, 2004.

LOUICHON, B. Le patrimoine littéraire: du passé dans le présent. *In*: BISHOP, M.- F.; BELHADJIN, A. (ed.). **École et patrimoines littéraires**. Paris: Champion, 2015. p. p. 94-107.

LOUICHON, B. La littérature patrimoniale: un objet à didactiser. *In*: DUFAYS, J.-L. (coord.). **Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire?**: Sens, utilité, évaluation. Louvain: Presses Universitaires de Louvain, 2007. p. 27-34.

LOUICHON, B. Définir la littérature patrimoniale. *In*: PERETTI, Isabelle de; FERRIER, Béatrice (coord.). **Enseigner les "classiques" aujourd'hui**: ppproches critiques et didactiques. Bruxelles: Peter Lang: "ThéoCrit", 2012. p. 37-49.

LOUICHON, B. Les œuvres de référence du cycle 3: histoire de la liste. *In*: LEBRUN, M.; ROUXEL, A.; VARGAS, C. (coord.). **La littérature et l'école**: enjeux, résistances, perspectives. Aix-en Provence: PUP, 2007. p. 89-98.

NORA, Pierre (coord.). **Les lieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 1986.

OZOUF, M. **Composition française**. Paris: Gallimard, 2009.

RODDIER, H. L'Abbé Prévost et le problème de la traduction au XVIIIe siècle. **Cahiers de l'Association Internationale des Etudes Françaises**, n. 8, p. 173-81, 1956.

RONVEAUX, Ch. Logiques de corpus entre textes et prétextes. *In*: LOUICHON, B.; ROUXEL, A. (coord.). **Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure**. Rennes: PUR, 2009. p. 91-98.

SOLLERS, P. Préface. *In*: CALVINO, I. **Pourquoi lire les classiques?** Paris: Seuil, 1995. p. III.

VERLAINE, P. **Jadis et Naguère**. Paris: Gallimard, 1979.

VIALA, A. Qu'est-ce qu'un classique?. **Littératures Classiques**, n. 9, 1993.

VITET, L. L'art du Moyen-âge en Grande Bretagne. *In*: VITET, L. **Études sur l'histoire de l'art**. Paris: Levy, 1868. p. 258-290.

### 3. Por um novo ensino da literatura na escola<sup>28</sup>

*Max Butlen*

Como e por que um novo ensino de leitura de literatura precisou ser implementado na escola? Ao longo do século XX, uma crise da leitura (Chartier, 1990) sacudiu os sistemas educacionais em vários países. Surgiram problemas no momento das primeiras aprendizagens, mas não apenas nesse início. No que diz respeito aos leitores adolescentes, as pesquisas relatam que muitos sistemas educativos não pareceram capazes de despertar suficientemente o gosto pela leitura da literatura. Ao contrário, constatou-se que, em diversos casos, os exercícios escolares em torno das obras literárias frequentemente geravam tédio, rejeição, desinteresse. A investigação que realizamos na França (Ahr; Butlen, 2015) confirmou essa constatação; chegamos às mesmas conclusões que a pesquisadora Gabriela Rodella de Oliveira, em suas investigações no Brasil. Gabriela resume eloquentemente a situação:

Constata-se uma cisão entre a escola e os jovens: as leituras que interessam aos adolescentes não têm espaço na escola e, em geral, as leituras pedidas pela escola não interessam aos adolescentes. (Oliveira, 2022, p. 281).

No Ensino Médio, especificamente, há uma tendência ao formalismo e ao tecnicismo nas posturas profissionais docentes, que favorecem a análise técnica dos textos sem levar em conta suficientemente a emoção estética e a recepção das obras pelos alunos. Um grito de alarme foi lançado a esse respeito por Tzvetan Todorov (2008).

Para superar a crise, parece indispensável agir desde o Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, atores do campo da didática da literatura buscaram soluções e propostas. Abaixo, identificamos três delas, que parecem promissoras.

A primeira proposta consiste em começar a construção de uma cultura literária bem antes da adolescência, desde a escola maternal, considerando a possibilidade e a necessidade de um ensino de leitura de literatura já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seguindo pelos anos finais desse

<sup>28</sup> Editado por Gabriela Rodella de Oliveira, a partir da apresentação oral do autor.

mesmo segmento e pelo Ensino Médio. A segunda proposta diz respeito à abertura do *corpus* escolar de textos literários. Trata-se de introduzir obras mais próximas do universo dos alunos como propostas de leitura. A literatura infantil e juvenil pode responder a essa demanda, bem como a literatura contemporânea (Ahr, 2013). A terceira proposta se articula às duas primeiras e é resultado do trabalho convergente de professores, de formadores e de pesquisadores sobre os conteúdos e as abordagens do ensino de literatura, o que se traduziu na invenção de uma didática da literatura e na vontade de implementação dela em um novo contexto, marcado pelo espetacular desenvolvimento da literatura infantil e juvenil, que se deve ao dinamismo dos editores e à criatividade de autores e ilustradores, no âmbito de uma política de oferta intensiva de leitura.<sup>29</sup>

A evolução desse contexto foi tanto quantitativa quanto qualitativa. Novas formas literárias foram inventadas, surgiram novos romances de fantasia para os adolescentes, conclamando uma leitura longa, e, para os pequenos leitores, foram renovados os livros-álbuns, propondo uma nova estética visual que revolucionou criações literárias e gráficas.<sup>30</sup>

Nota-se na França que esse novo contexto também pode ser caracterizado pela mobilização de uma rede de atores entusiasmados com as perspectivas oferecidas por essa renovação da produção literária para a juventude: entre esses atores, encontram-se muitos profissionais do livro e da leitura – editores, bibliotecários, livreiros, docentes – convictos das possibilidades de enriquecer as práticas culturais dos jovens por meio de uma melhoria da oferta. Ao mesmo tempo, as bibliotecas públicas se tornaram generalizadas e multiplicaram as inovações no campo da formação de jovens leitores. E aqui cabe uma reflexão: será que a escola aproveitou e aproveitou bem esses novos trunfos?

Na verdade, uma boa apropriação desses trunfos no Ensino Fundamental pressuporia outras mudanças contextuais, em particular, o cumprimento de pelo menos duas outras condições. A primeira seria que o contexto institucional se tornasse favorável, ou seja, que existisse uma verdadeira vontade política para legitimar um novo ensino da literatura. No final do

<sup>29</sup> Enquanto em 1958 na França foram publicados 618 títulos na categoria de livros infantis, 3.500 foram publicados em 1975; 4.549 em 1980; e 8.350 em 2000. Registramos uma produção de mais de 12.000 títulos nos últimos anos – em 2018, por exemplo, foram 18.477 títulos nessa categoria. No total, a produção foi multiplicada por 30 em 60 anos, de acordo com o Sindicato Nacional de Edição. Disponível em: <https://www.sne.fr/document/synthese-des-chiffres-de-ledition-jeunesse-2018-2019>. Acesso em: 15 mar. 2022.

<sup>30</sup> Ao contrário do livro ilustrado, o álbum tem a característica de “tocar nas interações dinâmicas entre texto, imagem e suporte para construir o sentido (ou sentidos possíveis) de uma obra de forma complementar”. Van Der Linden (2006).

século XX, esse tópico foi objeto de uma luta de ideias, mas, no final das contas, os parâmetros curriculares franceses estipularam que uma das missões da escola materna e dos anos iniciais do Ensino Fundamental é construir uma primeira cultura literária. Os programas legitimaram a literatura infantil e a reconheceram como grande contribuição na formação de leitores e leitoras de literatura. Em consequência, listas de referências literárias para crianças e jovens foram propostas, junto com os PCNs, e acompanhadas de planos de formação inicial e contínua. A segunda condição seria que o contexto pedagógico fosse enriquecido. Os professores franceses precisavam de uma metodologia capaz de tornar o ensino da leitura o mais operacional possível – na verdade, o que faltava era uma didática da literatura voltada às crianças pequenas. Faltava também formação nessa área. Ambas não poderiam existir sem a articulação de experimentações no campo e pesquisas universitárias. Então, no final do século passado, graças à iniciativa de pesquisadores e formadores, muitas vezes vinculados ao Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas e com o apoio de muitos professores que participaram da criação de novas ferramentas educacionais, propostas didáticas foram sendo desenvolvidas e testadas, iniciando-se um processo de definição progressiva de um referencial teórico, do qual apresentamos a seguir alguns princípios-chave.

### **Princípios e referenciais teóricos para a implementação da didática da literatura na escola**

A partir das reflexões anteriormente descritas, surge uma nova problemática: em suas abordagens didáticas, o que o professor deveria priorizar? O estudo do autor e do seu século, como há tanto tempo propunha a história literária? O estudo apenas do texto do autor, como fizeram os estruturalistas? O texto do professor, como acontece com frequência na prática, quando se solicita ao aluno que forneça a interpretação esperada pelo docente?

Chegou-se, então, a uma nova proposta: dar pleno lugar ao sujeito leitor, tantas vezes esquecido, priorizando-o. Em um desdobramento das teorias da recepção, cresceu, portanto, a ideia de abrir espaço para a relação leitor-texto a fim de promover o investimento subjetivo, emocional, identitário dos alunos e, por fim, conseguir conciliar o leitor com a aula de literatura.



Podemos falar de uma “redescoberta do leitor”;<sup>31</sup> com o reconhecimento de um leitor implícito (Iser, 1996), de um leitor modelo (Eco, 2008) e de um leitor cooperativo e, sobretudo, a consideração do verdadeiro leitor, do leitor real, empírico (Picard, 1986), sem o qual a obra não é nada, ou fica inacabada, porque é graças à colaboração desse leitor que o texto se atualiza e pode continuar a existir.

Essa consideração provocou uma ruptura conceitual e epistemológica com alto potencial de renovação para os estudos literários. Nessas bases, a didática da literatura na França se empenhou para fazer emergir o texto do leitor, ou seja, fazer emergir o que ele pensou, sentiu, imaginou, compreendeu e interpretou<sup>32</sup> durante a sua leitura. Essa atualização teórica levou pesquisadores da didática da literatura a definir a “leitura literária” (Dgesco, 2002) como uma prática que supõe que o leitor adote uma dupla postura. Em primeiro lugar, exige uma atitude de envolvimento, de adesão, de identificação, o que corresponde a uma leitura profundamente subjetiva, que pode chegar a dar lugar à ilusão referencial. Em segundo lugar, exige um distanciamento crítico, conduzindo o leitor a uma leitura objetiva, analítica, que o leva a questionar os meios empregados pelo autor para seduzir, convencer, mover.

Em uma progressão didática, é, portanto, decisivo combinar gradualmente a aprendizagem dessas duas posturas. No âmbito do anos iniciais do Ensino Fundamental, a ênfase na primeira postura, de adesão, deve estar no cerne das atividades didáticas; entretanto, certas ações pedagógicas já podem preparar a posterior aquisição de uma leitura mais reflexiva. No Ensino Médio, nas aulas de literatura, a postura analítica baseada na aquisição de técnicas e ferramentas de análise deve ser trabalhada de forma mais sistemática. Contudo, é importante, nesse nível, não esquecermos uma postura subjetiva de implicação; caso contrário, correríamos o risco de voltarmos ao formalismo, a seus excessos técnicos e a suas consequências.

E quais seriam as práticas para construir essa dupla postura? Que formação seria necessária para que essas práticas existissem? A preocupação primordial era privilegiar todas as propostas que permitissem a expressão da subjetividade dos leitores. Assim, buscou-se priorizar a recepção do texto,

---

<sup>31</sup> Conforme colóquio organizado por Annie Rouxel e Gérard Langlade, cujos artigos foram publicados em Rouxel, Langlade, 2004. Uma parte desses artigos foi traduzida e publicada no Brasil no livro Rouxel, Langlade, Rezende, 2013. Conforme também Viber, 2011. Disponível em: <https://eduscol.education.fr/document/5687/download>. Acesso em: 29 nov. 2023.

<sup>32</sup> As pesquisas sobre a construção de uma primeira cultura literária na escola também se alimentaram de investigações sobre compreensão e interpretação, conforme Butlen, 2015.

a expressão das emoções, dos sentimentos, das reações, mas também das reflexões, bem como incentivar as tomadas de posições, os julgamentos sobre os valores transmitidos pelos textos e sobre o comportamento das personagens. Nessa perspectiva, vários dispositivos foram desenvolvidos. Citaremos alguns deles, sem, contudo, apresentá-los em detalhes.

Em primeiro lugar, esses avanços teóricos modificaram profundamente a forma tradicional de se questionar os textos. Focalizar o questionamento nos pontos de relutância e resistência (Tauveron, 2002) dos textos pareceu muitas vezes preferível a uma bateria de perguntas sobre tempo, espaço, personagens, figuras de retórica etc. Sobre esses diferentes aspectos dos textos, constatou-se que pode ser mais eficiente questionar a relação pessoal que cada um estabelece com o texto, apelando à imaginação dos alunos por meio da escrita, do desenho, da imagem e do comentário oral.

Além disso, a prática de debates abre diversos caminhos de apropriação dos textos: debates de compreensão, interpretação, discussão sobre os valores e discussão ética, entre outros, permitem a cada um dizer como o texto ressoa em si, além de confrontar as apreciações dos vários participantes. Trata-se, assim, de apostar numa pedagogia da compreensão, da explicitação e da interpretação.

A orientação didática definida foi, portanto, a de apostar na cooperação, na partilha de saberes, bem como no confronto argumentado de pontos de vista, para, eventualmente, criar-se as condições necessárias para ajustes ou até mesmo modificações nas formas de entender ou apreciar os textos. Esse processo de debate muitas vezes possibilita resolver mal-entendidos ao tornar visível, no tratamento de um problema cognitivo de compreensão, o que é invisível para um leitor precário.<sup>33</sup> Nessa lógica, aprofundamentos e até consensos sobre os limites da interpretação são alcançados na comunidade de leitores. Assim, muitas vezes, a aula arbitra entre os direitos do leitor e os direitos do texto (Tauveron, 2002), ou seja, consegue afirmar o que o texto autoriza como interpretação e, inversamente, permite aos alunos identificar o que não pode ser aceito pelo texto, em particular os delírios interpretativos e os flagrantes equívocos que serão descartados ao se combinar leituras individuais com leituras coletivas.

O uso da intertextualidade, no prolongamento das contribuições teóricas de Genette (1982), lança luz sobre os textos a serem lidos. A tradução didática da noção de intertextualidade se realiza na experiência cultural e pedagógica da inserção dos textos em redes. A rede literária é entendida como um conjunto aberto de textos que podem ser reunidos e comparados segundo

---

<sup>33</sup> Leitores precários, na França, são entendidos como leitores cujas técnicas de leitura são frágeis, pobres, incertas, qualquer que seja sua idade e seu nível de escolaridade.

um ângulo de leitura que enfatiza analogias, parentescos, empréstimos, variações, oposições e lacunas. O objetivo do trabalho em rede é facilitar a compreensão, interpretação e apreciação do significado, do funcionamento, dos efeitos de textos de um *corpus*, o que permite a superação de obstáculos literários à apropriação das obras. Trata-se de aproximar o texto a ser lido de outros textos do mesmo autor, de obras do mesmo gênero literário ou mesmo de textos que partem de motivos similares, que têm as mesmas referências e personagens semelhantes ou que se inspiram nas mesmas técnicas narrativas.

### **Resistências e dificuldades na formação para a implementação do ensino da literatura no Ensino Fundamental**

Apesar de essas propostas terem caminhado com sucesso no Ensino Fundamental, foram observadas resistências e dificuldades diante desses novos tipos de convites didáticos, por exemplo, na formação de professores das escolas dos anos iniciais desse segmento.

Os professores desses anos na França são polivalentes. Muitos deles receberam uma formação universitária em Letras e Ciências Humanas, mas essa formação tende a ser menos avançada do que a de seus colegas professores que atuam no Ensino Médio e que se prepararam para se tornar professores monovalentes de Letras. Talvez daí surja uma possível sensação de ilegitimidade.

Ao observar as práticas dos novos professores na escola e ao trabalhar com os colegas em formação inicial, identificamos uma dupla dificuldade: a primeira diz respeito à leitura pessoal de obras literárias necessariamente anterior a qualquer didatização, e a segunda se refere às articulações entre leitura pessoal, leitura especializada e leitura profissional.

Tratando da primeira dificuldade, a leitura pessoal, é preciso considerar que, para formar leitores de literatura, parece ser necessário que o professor trabalhe sobre sua própria identidade de leitor. No mínimo, é importante que ele tenha práticas reflexivas de leitura. Entretanto, isso nem sempre é óbvio. Observamos relutância ou mesmo resistência de alguns futuros professores no momento de se engajar na leitura literária. Nessas condições, como poderiam esses professores iniciantes fazer escolhas relevantes de abordagens se eles próprios, por falta de método, de cultura ou de ferramentas analíticas, não podem realizar uma leitura pessoal de qualidade dos textos a serem lidos na sala de aula? É comum alguns se limitarem a uma apreensão de informações superficiais, a uma reformulação, sem realmente entrar em uma leitura literária. Outros podem ter dificuldade em

se libertar de sua própria abordagem subjetiva para adotar um ponto de vista objetivamente distanciado.

Já a segunda dificuldade observada na formação diz respeito às articulações entre leitura pessoal, leitura especializada e leitura profissional. A primeira é muitas vezes contaminada pela preocupação pedagógica de seu uso na sala de aula. Entre os principiantes, os questionamentos sobre a dimensão literária dos textos podem ser bloqueados pela seguinte obsessão: “O que vou poder fazer com este texto na minha sala de aula?”. Essa assombração do uso pedagógico evita que o professor em formação enfrente uma leitura pessoal que, nesse primeiro tempo, teria tudo a ganhar sendo “apenas” literária, de forma que em seguida o professor pudesse articular essa leitura perita com possibilidades de ações pedagógicas profissionais. A relevância de tal aumenta à medida que os pontos fortes do texto forem identificados. Essas passagens, essas traduções, essas articulações são o que efetivamente importa trabalhar na formação. E essa foi nossa hipótese de pesquisa na equipe que conduzimos na Universidade de Cergy-Pontoise, tendo depois verificado sua potência no sentido de enriquecer a formação docente, com propostas concretas.

### **Propostas e possíveis orientações para a formação**

A primeira orientação para a formação de professores do Ensino Fundamental nos parece ser a de favorecer o encontro pessoal com as obras literárias, ou seja, organizar encontros íntimos com a literatura, porque essa experiência leva o professor a buscar o empenho dos seus alunos nas leituras literárias que eles fazem. Nesse sentido, em formações, pode ser útil considerar a história do leitor, recuperá-la, voltando-se ao percurso de leitura de cada sujeito, para lhe garantir uma visão consciente desse percurso, suscetível de análise, de estudo e de reapropriação e longe de qualquer juízo de valor.

Trata-se também de potencializar, enriquecer a leitura pessoal de cada um, oferecendo textos que possam reinventar o envolvimento subjetivo do leitor adulto. Para isso, temos muito a ganhar ao propor aos formandos a leitura de textos resistentes, ou seja, textos mais complexos, textos ambíguos com seus vazios, textos proliferantes, ou seja, que podem ser interpretados de diferentes maneiras, que aceitam uma pluralidade de significados (Tauveron, 2002), que podem ter múltiplos significados na medida em que esse tipo de texto conclama um trabalho pessoal de compreensão, de interpretação e de apreciação, além de suscitar uma atividade coletiva, com debates e confrontos formativos. Por essa razão, tais textos podem provocar uma dinâmica de formação.

O formador, portanto, cria nessa ocasião uma comunidade interpretativa de leitores, com foco na cooperação, na prática da mutualização e na troca de saberes, na construção de análises, com ênfase nas maneiras de se entender um texto, de o apreciar, para finalmente construir coletivamente uma leitura literária, apoiando-se, quando necessário, na intertextualidade.

Nesse processo, o formador tem o cuidado de postergar o tempo de reflexão e a discussão sobre as possíveis formas de didatização da leitura pessoal, para que essas últimas sejam posteriores ao tempo de acompanhamento da leitura literária pessoal, que supõe contribuições em termos de conhecimento de literatura geral e juvenil, mas também esclarecimentos sobre os procedimentos utilizados por leitores experientes. O objetivo final é facilitar a passagem entre a leitura pessoal, a leitura mais experiente e a leitura profissional, enriquecendo a cultura literária dos formandos e ampliando sua aptidão para a leitura analítica. Nesse quadro, chamamos atenção dos professores para a necessidade primeira de se identificar as particularidades literárias das obras para, depois, relacioná-las aos objetivos de aprendizagem, pois muitas vezes acontece o contrário: propõe-se objetivos didáticos para um texto literário quaisquer que sejam suas peculiaridades.

### **Considerações finais**

Aqui, novamente, no que diz respeito à leitura profissional, o processo é apostar na cooperação, confrontar os projetos pedagógicos, os comportamentos educativos e os gestos profissionais previstos, o que leva a justificar as próprias escolhas, bem como, às vezes, a redefinir uma postura profissional. Essa prática da mutualização de propostas, da preparação coletiva de sessões, revela-se um caminho eficiente de formação, ainda mais quando é ampliada por uma observação compartilhada das implementações em sala de aula, bem como por análises individuais e coletiva das práticas, em particular segundo metodologias como as entrevistas de autoconfrontação simples e cruzada (Clot, 2007, 2010).

Muitos são os docentes que já enriqueceram suas práticas cotidianas a partir de similares bases didáticas sólidas e teoricamente fundamentadas. Tais docentes contribuem, por sua vez, para aprofundá-las. Assim, conjugando o trabalho de campo, a formação e a pesquisa, a didática da literatura conseguiu abrir novas perspectivas para vencer uma crise da leitura que nada tem de fatal ou de definitiva.

## Referências

AHR, S. (coord.). **Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée: expérimentations et réflexions.** Grenoble: Sceren, 2013.

AHR, S.; BUTLEN, M. Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école et au collège. **Le Français Aujourd'hui**, n. 189, 2015.

BUTLEN, M. A leitura: uma prática cultural polimorfa. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 33, n. 65, dez. 2015.

CHARTIER A.-M. Lecture scolaire: les années de crise. **Revue Française de Pédagogie**, n. 90, p. 5-15, 1990.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir.** Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

ECO, U. **Lector in fabula.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

GENETTE, G. **Palimpsestes: la littérature au second degré.** Paris: Seuil, 1982.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético.** v. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

DGESCO. Ministère de L'Éducation Nationale et de la Jeunesse. La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. **Actes de l'Université d'Automne**, Clermont-Ferrand – Royat, p. 28-31 oct. 2002.

OLIVEIRA, G. R. **Leituras literárias de adolescentes e a escola: tensões e influências.** São Paulo: Alameda, 2022.

PICARD, M. **La lecture comme jeu: essai sur la littérature.** Paris: De Minuit, 1986.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G. **Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature.** Rennes: Presses Universitaires, 2004.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

TAUVERON, C. **Lire la littérature à l'école: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM.** Paris: Hatier Pédagogie, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: Difel, 2008.

VAN DER LINDEN, S. **Lire l'album.** Paris: L'Atelier du Poisson Soluble, 2006.

VIBER, A. **Faire place au sujet lecteur en classe: quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée? [S. l.: s. n.], 2012.** Disponível em: <https://www.pedagogie.ac-nice.fr/lettres/mme-a-vibert-igen-faire-place-au-sujet-lecteur-en-classe/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

## 4. Movimentações teóricas acerca do ensino de literatura (e a “enorme predisposição a colaborar”)

*Maria Amélia Dalvi*

*Examinada a história da leitura desde a perspectiva de seus compromissos com a sociedade, evidencia-se que a prática leitora não independe dos interesses econômicos que a acompanham [...].*

*Regina Zilberman, 2009.*

Princípio com um trecho do romance *HHhH*, de Laurent Binet, publicado no Brasil com tradução de Paulo Neves. O romance reconstrói o atentado organizado em Londres contra Reinhard Heydrich – o número 2 da temida SS,<sup>34</sup> homem de confiança de Hitler, algoz da Boêmia e da Morávia, idealizador e planejador da “solução final” contra judeus durante os anos de terror nazista. O atentado, que em 1942 acabou por levar a “besta loira” à morte, foi realizado por soldados tchecos e eslovacos com a colaboração de sobreviventes da Resistência dos territórios ocupados. Lemos em Binet (2012, p. 210-211, grifos meus), pelas lentes da ficção que transita entre história e literatura, aspectos ligados às relações entre economia, produção, língua, formação humana e currículo:

Ao nomear um alemão como Ministro da Economia, Heydrich impõe o alemão como língua de trabalho na equipe governamental. Ao nomear Moravec para a Educação, ele conta com os serviços de um homem no qual soube reconhecer uma enorme predisposição a colaborar. Os dois ministérios estão ligados por um mesmo objetivo: manter e desenvolver uma produção industrial que atenda às necessidades do Reich. Para tanto, o papel do ministro da Economia consiste em submeter todas as empresas tchecas

---

<sup>34</sup> Trata-se de abreviatura de *Schutzstaffel*, um corpo militarizado que formava a guarda de elite do partido nazista alemão, funcionando como seu principal instrumento de controle nos territórios ocupados.

ao esforço de guerra alemão. Quanto a Moravec, seu papel será desenvolver um sistema educativo que tenha por vocação única a formação de operários. Em vista disso, as crianças tchecas receberão apenas como ensino o estritamente necessário à sua futura profissão [...].

Em 4 de fevereiro de 1942, Heydrich faz este discurso, que diz respeito à honorável corporação profissional a que pertença e a nosso espaço-tempo de trabalho:

É essencial punir os professores tchecos, pois o corpo docente é um viveiro para a oposição. É preciso destruí-lo e fechar os colégios tchecos. Naturalmente, a juventude tcheca deverá então ser levada a um lugar onde poderá ser educada fora da escola e arrancada dessa atmosfera subversiva. [...]. (Binet, 2012, p. 210-211, grifos meus).

O processo de elaboração, discussão, promulgação e implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para toda a Educação Básica brasileira ocupou, de diferentes modos e com diferentes posicionamentos, muitas pessoas envolvidas com as questões educacionais no Brasil (Dias, 2021; Peroni; Caetano; Arelaro, 2019; Pfeiffer; Grigoletto, 2018). Recentemente, os professores e pesquisadores com interface com o campo da educação receberam a determinação – em confluência com uma “agenda global” para a educação (Hypolito, 2019) – de que todos os cursos de licenciatura sejam reelaborados, visando alinhar a formação de professores de todas as áreas de conhecimento no país ao que preconiza o documento oficial conhecido como “BNC-Formação”, incluindo-se os cursos que formam os professores de língua e literatura. A *Resolução CNE/CP nº 2/2019* determina, em seu artigo 1º, que a BNC-Formação deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores da Educação Básica e, em seu parágrafo único, preconiza que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a BNC-Formação tenham como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas *Resoluções CNE/CP n.2/2017* e *CNE/CP n. 4/2018*. Como consequência, institui-se uma dinâmica de resistência e/ou de adequação (Aguiar; Dourado, 2019; Albino; Silva, 2019; Frangella; Dias, 2018).

Entretanto, todo esse processo não começa com a elaboração, discussão, promulgação e implantação da BNCC. Saviani (2020, p. 22-28) faz um precioso retrospecto do surgimento de um movimento que teria começado a se articular no final da década de 1970 em defesa de uma “base comum nacional”. O autor pontua que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 incorporou essa ideia, ao definir, no artigo 26, que



os currículos de Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum e, no artigo 64, que a formação de profissionais da educação deve garantir a base nacional comum. Segundo ele:

[...] o encaminhamento da base comum nacional curricular, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi equacionado por meio da elaboração e aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas aos vários níveis e modalidades de ensino. [...] Emerge, então inevitavelmente, a seguinte pergunta: se a base comum já se encontra definida por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais [DCN], que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à “base nacional comum curricular”? (Saviani, 2020, p. 23).

Encontramos uma resposta a essa questão na obra de Freitas (2018); para ele, o “sentido” de se elaborar a BNCC, quando já existem DCNs para toda a Educação Básica e para os cursos de formação de professores, remonta ao nascimento do que o estudioso denomina uma “nova direita”, que procura combinar neoliberalismo e autoritarismo social. Para tanto, são requeridos procedimentos de padronização, testagem e *accountability* (prestação de contas) que permitam controlar o processo que transforma a educação de direito em empreendimento (pessoal e social), na lógica de despesa/ investimento e retorno/lucro.

Sob essa perspectiva, fica patente a importância da unificação curricular a partir de “competências” e “habilidades” que possam ser “aplicadas” à resolução de problemas da vida cotidiana – atendendo às exigências do mercado de trabalho –, auferidas por meio de instrumentos impessoais e convertidas em grandezas comparáveis (como ocorre com indicadores e *rankings*) (Silva, 2008). Por esse motivo, as sucessivas reformas educacionais desde os anos 1990 e as políticas que elas engendram têm sido apontadas como movimentos de empresariamento da educação (Motta; Andrade, 2019, 2020).

A mercantilização e subsunção da educação ao empresariado decorrem de ação organizada e sistêmica. Entidades empresariais operam sob a forma de *think tanks* nacionais (Instituto Millenium, Instituto Liberdade, Estudantes pela Liberdade e Fórum pela Liberdade, entre outros) e estrangeiros (Mont Pelerin Society, Students for Liberty, Friedrich Naumann, Cato Institute, John Templeton Foundation, Heritage Foundation) (Leher; Vittoria; Motta, 2017, p. 17) para agir deliberadamente sobre as políticas públicas referentes a currículo, avaliação, formação de profissionais da educação e financiamento (Freitas, 2018).

Embora no sistema escolar norte-americano – matriz de onde surge esse processo – já haja uma análise bastante crítica quanto à impropriedade dessa perspectiva para a melhoria da qualidade da educação (Ravitch, 2011), o movimento de defesa de uma qualidade abstrata – que estabelece indicadores e metas à revelia da totalidade do processo social envolvido no trabalho educativo – segue forte no Brasil, graças à intervenção ativa de organizações não governamentais e “movimentos da sociedade civil”.

No campo educacional brasileiro, o mais emblemático desses “movimentos” atende pelo nome de Todos Pela Educação e reúne, na condição de mantenedores e apoiadores, fundações empresariais e/ou empresas como Bradesco, Burger King, Credit Suisse, Editora Moderna, Gol Linhas Aéreas, iFood, Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, MRV, Natura, Fundação Roberto Marinho, Suzano, Instituto Unibanco, Vale, Volkswagen, Votorantim etc. Já pontuamos, em Dalvi (2021, p. 185-216), que o Movimento Pela Base, diretamente vinculado ao Todos Pela Educação, prestou assessoria técnica à elaboração e à implantação da BNCC, constando explicitamente o crédito nos documentos disponibilizados no site do Ministério da Educação. A organização Todos Pela Educação assim se apresenta em seu site:

Somos uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, somos financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Isso nos garante a independência necessária para desafiar o que precisa ser desafiado, mudar o que precisa ser mudado. (Todos pela Educação, [s.d.]).

Já o Movimento Pela Base assim se apresenta em seu *site*:

Somos uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições, que desde 2013 se dedica à construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio [cuja] missão [é] trabalhar em parceria para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças e jovens brasileiros. Ouvimos e apoiamos as redes municipais e estaduais de educação na construção de consensos e orientações técnicas para a implementação, damos visibilidade para a causa e fomentamos o debate sobre uma aprendizagem mais significativa e conectada com a vida. (Movimento pela Base, [s.d.]).

Em paralelo, são criados inúmeros “prêmios” para reconhecer e prestigiar profissionais atuantes no processo de alinhamento das práticas pedagógicas aos valores preconizados pelas teorias hegemônicas, reforçando, salvo

raríssimas exceções, uma lógica individualista e meritocrática própria do pensamento e da subjetividade (neo)liberais. Tais prêmios valorizam a ideia de que, com esforço e boa vontade, é possível enfrentar entraves de grande monta, apresentadas como “superáveis” ou ao menos “minimizáveis” por iniciativas locais/pessoais – algo bem ao gosto das teorias de que o poder é multipolar e pode ser exercido igualmente por todos. Fica parecendo que, “apesar de tudo”, a iniciativa individual pode triunfar – e a ação coletiva organizada para destruição das condições de opressão e desigualdade fica obnubilada pela heroicização de professores e demais profissionais da educação que podem se seduzir pela glória pessoal, que não dura sequer quinze minutos e onze contos de réis.

A defesa do que chamamos anteriormente de “qualidade abstrata” (por meio de standardização, testagem e prestação de contas), com a definição de indicadores e metas, acontece – a despeito do robusto estudo de Ravitch (2011) – justamente porque não se trata de “equivocos” ou “falta de conhecimento” quanto à melhor maneira de se efetivar o processo de formação humana pela via da educação escolar. Antes, acontece porque, como já alertaram Marx e Engels ([1848] 1998, p. 65), “a burguesia concebe o mundo em que domina como o melhor dos mundos”.

Análises preliminares têm apontado alguns dos possíveis efeitos da adoção oficial (na BNCC e na BNC-Formação) da pedagogia das competências, mas antes nos parece necessário esclarecer do que se trata tal pedagogia. Para Duarte (2010, p. 33-34), nas duas últimas décadas, o debate educacional tem se caracterizado por uma hegemonia das pedagogias do aprender a aprender (Duarte, 2001), com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista. Ainda conforme Duarte (2001, 2010), a atitude negativa das pedagogias do aprender a aprender em relação à escola e a seus métodos, práticas e conteúdos não é um fenômeno exclusivo do final do século XX e início do XXI, remontando, na verdade, ao escolanovismo dos anos 1930. A retomada, por parte das pedagogias hegemônicas atuais, dos ideais escolanovistas não seria, como pareceria à primeira vista, um indicador de seu anacronismo; ao contrário, estaria em sintonia com o universo ideológico contemporâneo, que reedita um cenário de reorganização do capital, reapresentando elementos que, no contexto das primeiras décadas do século XX, justificaram a reforma pedagógica encampada pelos intelectuais da burguesia, que, sob o pretexto da crítica (necessária) à escola tradicional, tentaram alinhar a educação escolar aos ditames do liberalismo (centramento na vontade individual, identificação do esforço teórico à passividade, falsa abolição

da autoridade sob pretexto de defesa da liberdade, esvaziamento do currículo em favor da “aplicação” do conhecimento etc.).

Ramos (2009) afirma que, no mundo do trabalho, a noção de “competências” designa os conteúdos particulares de cada função em uma organização. O deslizamento contemporâneo dessa noção (da empresa à escola) produziria, para a estudiosa, um movimento do ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações específicas. Assim, a pedagogia das competências passaria a exigir, tanto no ensino geral quanto no profissionalizante, que as noções de “saber” e de “objetivos” fossem acompanhadas da listagem de tarefas em que elas podem se materializar e se mostrar. Discursivamente, essa perspectiva se legitima mesmo entre educadores progressistas com a valorização da “prática”, da “vivência”, do “cotidiano”, da “subjetividade individual”, ao custo da desconfiança em relação ao saber elaborado.

O Estado e os aparelhos privados de hegemonia, ao exarar políticas de educação, dão concretude à “flexibilidade” exigida dos trabalhadores no atual estágio de organização do processo produtivo: não seriam mais formação escolar, domínio de conhecimentos objetivos e/ou experiência profissional que definiriam o perfil certo para a realização de dado trabalho, mas exigências fluidas (“competências” que possam ser desenvolvidas em cursos, treinamentos ou oficinas rápidos ou por meio de autodisciplina, a partir de listagens modificadas ao gosto de interesses momentâneos do “mercado”) – e o trabalhador que se empenhe e se adapte para se manter competitivo. Esse fenômeno tem sido observado nos movimentos recentes de exigir que os professores se tornem *influencers*, *videomakers* ou palpiteiros no calor do momento, em face de qualquer polêmica real ou aparente.

Tais exigências fluidas podem avançar inclusive para o plano socioemocional (por exemplo, resiliência diante de frustrações, tolerância ao estresse, gosto por atuar em equipe) e, com frequência, deslocam a responsabilidade pela “educação continuada” – em face das mudanças no processo produtivo – para o indivíduo. O desemprego e a constatação de não aptidão para determinados postos laborais são convertidos do plano socioeconômico para o plano moral, reforçando mecanismos de individualização, meritocracia e culpa. Nessa redefinição pedagógica, ainda conforme Ramos (2009), a noção de competência vem, então, compor o conjunto de novos signos e significados talhados pela cultura da fase de acumulação flexível do capital, assumindo papel inequívoco na formação, no comportamento, nos sentimentos e nas expressões humanas.

O novo senso comum compreenderia, pois, que as relações de trabalho e os mecanismos de inclusão devem se pautar na análise da (in)competência individual (a ser demonstrada por meio de políticas de avaliação e

certificação estruturadas a partir de parâmetros de eficiência e eficácia, que agenciam do cognitivo ao emocional). Assim, a escola – cuja suprema forma de existência seria o funcionamento análogo à empresa – deveria abdicar de seu papel histórico na transmissão do saber elaborado em favor do objetivo de desenvolver “competências” úteis e/ou aplicáveis, que se coadunassem à “concretização dos projetos de vida” e de “continuidade dos estudos” dos estudantes brasileiros (que, por sua vez, traçá-los-iam levando em conta as exigências do mercado):

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (Brasil, 2018, p. 5).

Dalvi (2021) demonstra uma intensa politização da educação no Brasil nos últimos anos, pela direita e extrema direita, visando ao atendimento dos interesses da grande burguesia, classe social que encontra, nas teorias pedagógicas que se colocam no polo oposto ao da defesa do ensino planejado, intencional e sistemático e da transmissão de conteúdos objetivos, uma realização mais bem-acabada de seus intentos, na medida em que disfarçam seus reais objetivos, enunciando-os sob aparência progressista. Ao debater o currículo e, a partir dele, tudo o mais, essa disputa política ganha concretude:

A BNCC [...], além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (Brasil, 2018, p. 5).

A visão de mundo neoliberal reedita princípios liberais em voga na passagem do século XIX para o XX, com sua vinculação da ideia de “liberdade” ao princípio de que a evolução social deva ser regida pela lógica não diretiva e com sua confusão proposital entre objetividade (estatuto epistêmico-gnosiológico) e neutralidade (estatuto ético-político). Esse movimento poderia ter como consequência a hipertrofia do aspecto subjetivo, apresentado como a assunção de uma perspectiva de resistência ao positivismo, ao conservadorismo e ao normativismo. Tal visão de mundo, que pode se beneficiar da já mencionada confusão proposital entre objetividade e neutralidade, pode se valer de “um tipo de racionalidade que conduz às mais irracionais formas de pensamento e de sociabilidade, tornando-se um terreno fértil para a difusão do obscurantismo beligerante” (Duarte; Mazzeo; Melo-Duarte, 2020, p. 715). Não surpreende, portanto, o interesse da grande burguesia na adoção da BNCC e da BNC-Formação,

particularmente na conjuntura nacional subsequente ao golpe midiático-jurídico-parlamentar de 2016.

No que concerne à formação de professores, há cinco possíveis desdobramentos de um currículo, uma política de avaliação e uma política de certificação com base na pedagogia das competências: a) compreensão tecnicista da docência, induzindo práticas reducionistas de formação com sua recondução a uma concepção instrumental e acrítica da didática e um retrocesso epistemológico (Franco; Mascarenhas, 2021); b) esvaziamento da formação de professores com a assunção de uma hegemonia da prática (o professor como técnico), resultando em miséria teórica (Sousa, 2015); c) adoção do relativismo pós-moderno, com cada situação exigindo certo tipo de saber, um saber validado em relação às vivências singulares, já que, “[a]o ser utilizada no âmbito do trabalho, essa noção [de competências] torna-se plural, buscando designar os conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho” (Ramos, 2009, p. 299); d) negação da possibilidade de conhecimento conceitual objetivo e de trabalho com a totalidade (Duayer, 2016); e, por fim, e) precarização do trabalho e “desintelectualização” docente (Costa; Farias; Souza, 2019). Não são apenas esses os problemas. Rezer (2020) trata dessa questão da conversão da pedagogia das competências em uma pedagogia oficial de Estado – inclusive para as universidades – como um equívoco e um risco:

Um desdobramento pernicioso [da adoção da lógica da pedagogia das competências como princípio], entre outros, seria a obliteração da construção de recursos primários que podem ser mobilizados em situações específicas (pois elas, as situações específicas, assumiriam a centralidade da formação). Ou, ainda, o distanciamento de experiências que não tenham aplicabilidade direta, algo bastante cultivado na contemporaneidade, solo fecundo para o utilitarismo, o superficialismo e o barateamento conceitual. [...].

Certamente, a Pedagogia das Competências não nega o conteúdo nem o conhecimento, mas o desloca radicalmente para uma lógica adaptativa, utilitária e aplicacionista [...]. O problema assume proporções maiores quando, lembrando Nuccio Ordine (2016), percebemos que nem tudo que importa tem “serventia”, no sentido estreito do termo. [...].

Para ela [Martha Nussbaum], estão sendo produzidas profundas alterações naquilo que as sociedades democráticas ensinam aos estudantes, algo que ainda não temos ideia do alcance e das consequências [sic]. Se esta tendência persistir, em breve, teremos no mundo inteiro gerações de máquinas úteis, dóceis, resilientes e tecnicamente qualificadas, criativas naquilo que o *status quo* permitir, em vez de cidadãos capazes de pensar por si próprios, de

pôr em causa a tradição e de compreender o sentido do sofrimento e das realizações dos outros. (Rezer, 2020, p. 8).

O Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal do Espírito Santo manifestou, por meio de uma nota pública, sua preocupação e suas discordâncias com relação às atuais políticas de formação de professores estabelecidas na *Resolução CNE/CP n.2/2019*, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC- Formação). A nota lista alguns “graves problemas”:

[...] pela primeira vez, a formação de professores no Brasil passa a ser pautada não em princípios, mas em competências e habilidades bastante específicas, a serviço da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica. Acima de eventuais (e momentâneos) documentos normativos e orientadores, o processo de formação dos educadores deve legar-lhes condições para empreender a análise científica e filosófica de seu campo. Um professor formado por princípios estabelecidos em acordo com as conquistas mais avançadas de seu campo de atividade (no seio da prática social global) é capaz de – se for o caso – implementar a BNCC; mas um professor formado para implementar a BNCC não é necessariamente capaz de compreender em profundidade a sociedade, os sujeitos e as relações constitutivas do processo pedagógico; [...] a definição de que “A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica” desrespeita a autonomia das universidades, na medida em que impõe a Pedagogia das Competências (que rearticula e refuncionaliza elementos da Teoria do Capital Humano e da Pedagogia Tecnista) como teoria pedagógica única a todas as instituições de ensino superior que formam professores; a Resolução CNE/CP n.2/2019 apresenta uma concepção reducionista de docência, tendo como função principal o conhecimento e a aplicação da BNCC, rebaixando a natureza intelectual da atividade pedagógica, esvaziando a dimensão inventiva e criativa de seu trabalho e transformando o/a professor/a em um “aplicador” de currículo [...]. (Fórum..., 2021, n/p.).

Pacheco (2017), ainda no processo de análise da última versão da BNCC submetida a consulta pública antes de sua promulgação, ressaltou sua divergência quanto ao entendimento, no documento, do que seja literatura e apresentou suas críticas em relação às proposições para o ensino de literatura no nível fundamental:

[...] nosso entendimento de Literatura [é] diferente daquele apresentado na BNCC de Língua Portuguesa. A literatura não é apenas um objeto de contemplação e de prazer estético, mas também uma forma de conhecimento do homem, da história e do mundo. Ela é também uma forma de ler o mundo. Em larga medida, o texto literário é também um testemunho [à luz das elaborações de Valéria de Marco e de Márcio Seligmann-Silva] de seu tempo. [...].

A leitura das BNCCs de Língua Portuguesa e História no que se refere ao Ensino de Literatura no Ensino Fundamental mostra déficits no conteúdo, divórcio entre as disciplinas, desníveis e defasagens epistemológicas entre as áreas de conhecimento. (Pacheco, 2017, p. 17).

Esse posicionamento de Pacheco (2017) sobre uma divergência em relação ao entendimento ontológico e gnosiológico quanto ao que seja literatura – e, portanto, sobre como ela se relaciona com a sociedade na qual foi criada, na qual é produzida, circula, é estudada e é ensinada – é fundamental: tocamos na relevância de questões que atingem a própria área e, por extensão, a teoria do conhecimento. Resta evidente que discutir o papel atribuído à literatura na escola implica e requer o domínio científico do campo específico de conhecimento e uma densa formação filosófica. Por essa razão, parece falacioso o discurso concernente à necessidade de se melhorar a formação pedagógica dos professores que trabalharão com a literatura que resulta em redução e esvaziamento do conhecimento teórico.

Já Cechinel (2019), em seu estudo, evidenciou a instrumentalização da literatura na BNCC; debateu o que significam as expressões “formação humana” e “formação integral”, tendo em vista as operações que ele denominou como “intransitivas” da literatura; sustentou que, em nome de uma educação supostamente crítica, a BNCC precariza a potência de fato formativa do literário e daquilo que não tem uma aplicabilidade imediata; e pontuou os riscos da semiformação literária.

Ramalhete e Schwartz (2021), por sua vez, debruçaram-se sobre as concepções de leitura literária referendadas por programas federais de formação de professores nas primeiras décadas do século XXI (a saber, Profa, Pró-Letramento e Pnaic) – que estão em consonância com o movimento histórico-social de construção e efetivação da BNCC e da BNC-Formação. Concluíram que tais programas concebem a leitura literária de modo reducionista e superficial, silenciando-se sobre as dimensões estéticas, sócio-históricas e axiológicas próprias do texto literário.

Mascarello e Rezer (2020, p. 99-100) explicitamente vinculam a adoção da pedagogia das competências ao não-lugar dos conhecimentos de ordem literária:



[...] a ideia do conhecimento que se desdobra na questão do conteúdo vai sendo esquecida a tal ponto que há um afastamento do conhecimento, em razão da utilização de dispositivos que auxiliam e instrumentalizam o “saber fazer”. Essa ideia vai chegando num nível de radicalidade em que emergem receios, uma espécie de má vontade e perda da paciência com as questões do conhecimento não aplicáveis. Não é de se estranhar que, com isso, a música, a literatura, a educação física, a filosofia, a sociologia, a arte, entre outras áreas, vão se tornando, cada vez mais, conhecimentos periféricos no currículo escolar. Ou seja, se os conhecimentos escolares são voltados exclusivamente para a resolução de problemas do mundo prático, qual o lugar, por exemplo, da poesia neste “modelo” de formação?

Toda essa contextualização, até aqui, visa mostrar que, na sociedade brasileira dos últimos 20 anos, estão em disputa aberta, portanto, diversos elementos: a) o conceito de currículo e sua relação com a sociedade da qual emerge e à qual se destina; b) a definição dos saberes atinentes ao processo educativo e sua conversão em conteúdos escolares enunciáveis, transmissíveis e refutáveis; c) a eleição de teorias pedagógicas e de procedimentos didático-metodológicos; d) o entendimento sobre quem são e como devem agir os sujeitos do saber educativo; e) o entendimento do que seja a literatura, o tipo de conhecimento que lhe é concernente e seu papel no processo de formação humana pela via da educação escolar (e, portanto, como deve ser o trabalho pedagógico com ela).

Em síntese, podemos dizer que essa disputa aberta diz respeito ao projeto de formação humana global desejado, com vistas à reprodução/transformação da sociedade, e, no interior dele, especificamente, ao projeto de formação dos profissionais (em sua maioria, professores) que trabalharão educando as novas gerações. Isso porque a relação educativa é uma prática social mediadora da prática social global (Saviani, 2020, p. 7-30); nada do que existe no campo educacional existe fora de um processo histórico de relações sociais, e nada do que existe na história das relações sociais existe à parte do processo de formação (e, portanto, de educação) dos seres humanos. As disputas em torno de diferentes projetos de sociedade e formação estendem suas determinações para além de subáreas, áreas e campos de conhecimento e, ao mesmo tempo, se constroem a partir de seu interior. Nesse sentido, o campo de conhecimento que reúne as áreas de Linguística e Literatura – além, obviamente, do campo da Educação, cuja implicação é direta – não pode se eximir: interesses antagônicos buscam definir o projeto de sociedade e de formação humana que será encampado, no Brasil, nas próximas décadas. Essa definição guia não apenas a constituição das concepções de mundo, realidade, sociedade,

ciência, linguagem, arte e liberdade, mas também onde serão aportados os recursos materiais produzidos coletivamente e com quais finalidades.

Dado o contexto de evidentes transformações e rearranjos, surgem muitas inquietações. Vamos endossar o que está posto para as escolas de Educação Básica e para o Ensino Superior, em termos de proposta curricular para nosso campo e área de atuação – a saber, ensino de literatura –, a partir do argumento de que “poderia ser pior”? Guardadas as diferenças de contexto, com a devida vênia, a pergunta mais importante à qual temos o dever de responder, neste momento, seria: a “besta” reconhecerá em nós uma disposição à resistência e aos atentados ou uma “enorme predisposição a colaborar”?

## Referências

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola (CNTE)**, v. 13, n. 25, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990>. Acesso em: 30 dez. 2021.

ALBINO, Â. C. A.; SILVA, A. F. “BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola (CNTE)**, v. 13, n. 25, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 30 dez. 2021.

BINET, L. **HHhH**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 14 jun. 2021.

CECHINEL, A. Semiformação literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 4, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/86216>. Acesso em: 30 dez. 2021.

COSTA, M. C. S.; FARIAS, M. C. G.; SOUZA, M. B. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento Revista de Educação**, n. 10, p. 91-120, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.535>. Acesso em: 30 dez. 2021.

DALVI, M. A. Politização da educação pela direita e extrema-direita: elementos para uma reflexão coletiva sobre ensino de literatura na Educação Básica. *In*:

COENGA, R. E.; GRAZIOLI, F. T.; COSTA, A. M. R. **Literatura infantil e juvenil em tempos de reflexão e isolamento**: a muitas mãos, como convém aos solidários. Cuiabá: Entrelinhas, 2021. p. 185-209.

DIAS, R. E. BNCC no contexto de disputas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://periodicos3.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57075>. Acesso em: 30 dez. 2021.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Unesp: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-50.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-41, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>. Acesso em: 7 fev. 2021.

DUARTE, N.; MAZZEO, F. J. C.; MELO-DUARTE, E. C. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista de Política e Gestão Educacional**, v. 24, p. 715-736, 2020. Disponível em: <https://doi.10.22633/rpge.v24iesp1.13786>. Acesso em: 31 dez. 2021.

DUAYER, M. Capital: a verdade absoluta do ceticismo pós-moderno e adjacências. In: OLIVEIRA, I. *et al.* **Marx hoje**: pesquisa e transformação social. São Paulo: Outras Expressões, 2016. p. 137-154.

FÓRUM DAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2019, Vitória. **Manifestação do Fórum de Licenciaturas da Universidade Federal do Espírito Santo com relação à resolução CNE/CP n.2/2019**. Vitória: UFES, 2019. Disponível em: [https://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/nota\\_de\\_manifestacao\\_do\\_forum\\_de\\_licenciaturas\\_da\\_ufes\\_01\\_e\\_02.12.21.pdf](https://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/nota_de_manifestacao_do_forum_de_licenciaturas_da_ufes_01_e_02.12.21.pdf). Acesso em: 30 dez. 2021.

FRANCO, M. A. S.; MASCARENHAS, A. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. **E-Curriculum**, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52423/37765>. Acesso em: 9 jan. 2022.

FRANGELLA, R. C. P.; DIAS, R. E. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da Educação Básica e da formação/atuação de professores. **Educação**, v. 22, n. 1, 2018. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657590001>. Acesso em: 30 dez. 2021.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HYPOLITO, Á. M. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola (CNTE)**, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 30 dez. 2021.

LEHER, R.; VITTORIA, P.; MOTTA, V. C. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 14-24, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21792>. Acesso em: 5 fev. 2021.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. Org. e introd. Osvaldo Coggiola. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, [1848] 1998.

MASCARELLO, C. A.; REZER, R. Em tempos de 'formação por competências', reflexões sobre a utilidade do inútil: possibilidades para a formação escolar. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 29, n. 2, p. 94-115, 2020.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M. C. P. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação e Sociedade**, v. 41, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302020000100950&lng=p&t&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100950&lng=p&t&nrm=iso). Acesso em: 5 fev. 2021.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, M. C. P. Conteúdo e forma do empresariamento da educação no tempo presente: da capitalização à subsunção ao empresariado. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO, 2019, Alfenas. **Anais do [...]**. Alfenas: UFAL, 2019. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2019/Trabalhos%20aprovados/MC3/MC31.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos**. [S. l.: s. n., s. d.]. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 31 dez. 2021.

PACHECO, A. O ensino de literatura e a BNCC do Ensino Fundamental. *In*: BRITO, Á. R.; SILVA, Luíza Helena O.; SOARES, E. P. M. **Divulgando conhecimentos de linguagem: pesquisas em língua e literatura no Ensino Fundamental**. Rio Branco: Nepan, 2017. p. 15-32.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/93094>. Acesso em: 30 dez. 2021.

PFEIFFER, C.; GRIGOLETTO, M. Reforma do Ensino Médio e BNCC: divisões, disputas e interdições de sentidos. **Revista Investigações**, v. 31, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/237561>. Acesso em: 3 dez. 2021.

RAMALHETE, M. P.; SCHWARTZ, C. M. A leitura literária em programas federais de formação de professores alfabetizadores do início do século XXI (2001-2018). **Educação**, v. 25, 2021. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2021.251.05>. Acesso em: 30 dez. 2021.

RAMOS, M. N. "Pedagogia das competências". In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C.F. (org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. p. 299-305.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REZER, R. Pedagogia das competências como princípio de organização curricular: 'efeitos colaterais' para a Educação Superior. **Educação**, v. 45, 2020. Disponível em: Acesso em: 31 dez. 2021.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA, J. F. A. **O processo de esvaziamento da função docente**: bases políticas e teóricas. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Somos o Todos**. [S. l.: s. n., s. d.]. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 30 dez. 2021.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: ALB: Global, 2009. p. 17-39.

## 5. Contribuições dos estudos de letramento para as discussões sobre o ensino de literatura na escola

*Mirian Hisae Yaegashi Zappone*

Pensar as movimentações teóricas sobre o ensino de literatura pode levar a vários caminhos, entre eles o que permite a reflexão sobre seu processo diacrônico, ou seja, ao longo do tempo (e essas genealogias são necessárias e árduas!) e o que focaliza as movimentações teóricas do momento presente, por meio das vozes ou agentes que abordam, de forma plural, o ensino de literatura num recorte sincrônico.

Se delimitamos a abordagem do tema ao contexto contemporâneo, o objetivo seria reunir diferentes posicionamentos teóricos atuantes que apresentam peculiaridades e diferenças teóricas significativas no modo como abordam as práticas escolares de ensino de textos literários. Evidentemente, são diversas as formas de pensar o ensino de literatura na escola e, no Brasil de hoje, elas abarcam desde proposições da estética da recepção aplicadas ao ensino até estudos sobre história da leitura e abordagens tradicionais de claro recorte historiográfico. Nesse contexto, desde a década de 1990, um termo começou a ser utilizado juntamente com estudos sobre literatura. Trata-se de “letramento”, inicialmente empregado no âmbito dos estudos linguísticos, mas posteriormente também apropriado por pesquisadores dos estudos literários, levando à utilização do sintagma “letramento literário” em diversos trabalhos da área. Como contribuição ao debate sobre as movimentações teóricas sobre o ensino de literatura, o objetivo deste texto será discutir como os estudos de letramento permitem uma compreensão da leitura de textos literários no espaço escolar enquanto prática social de uso da escrita literária, problematizando-a em relação a outros usos da literatura fora do espaço escolar.

Muito embora a discussão sobre letramento e ensino de literatura se localize no movimento sincrônico, servimo-nos inicialmente de uma visada diacrônica do tema, que permitirá uma compreensão de conjunto necessária para a exposição que pretendemos fazer. Iniciamos, portanto, com alguns dados selecionados a partir da tese de Camila Mossi de Quadros, uma pesquisadora jovem e promissora que, para minha sorte, veio a ser minha

orientanda no curso de pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Quadros (2022) desenvolveu um trabalho que procurou responder a algumas questões: 1) Como os livros brasileiros sobre ensino de literatura, escritos no período de 1960 a 2010, conceituam a leitura de textos literários na escola, ou seja, como acreditam que a leitura do texto literário deva ser feita nesse espaço?; 2) Quais textos devem ser considerados para a leitura literária na escola?; e 3) Qual o perfil de leitor literário esperado com o ensino de literatura?

Para alcançar seus objetivos, Quadros (2022) desenhou uma metodologia criteriosa que se valeu de diversas formas de busca pelos livros a serem estudados. Ao final, considerou, para a busca do *corpus*, a presença dessas obras no Acervo de Obras Gerais da Biblioteca Nacional, somada ao critério de citações das obras a partir do índice H no Google Acadêmico, que oferece as citações dos textos e permite verificar o impacto das obras na comunidade acadêmica. Associando esses dois critérios de seleção, a autora chegou a seu *corpus*: 28 livros que tematizam o ensino de literatura, agrupados por períodos, permitindo uma visualização interessante sobre as movimentações teóricas do ensino de literatura no Brasil nos últimos cinquenta anos. Fazem parte do *corpus* textos clássicos, tais como *O ensino da literatura*, de Nelly Novaes Coelho (1966), *Invasão da catedral*, de Lígia Chiappini Moraes Leite (1983), e *Literatura: a formação do leitor*, de Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1988), bem como livros recentes, por exemplo, *Letramento literário*, de Rildo Cosson (2006), e *A formação do jovem leitor*, de Ana Mariza Filipouski e Diana Marchi (2011), entre outros.

Impossível falar de todos os dados levantados por Quadros (2022), mas alguns são necessários e respondem às suas principais perguntas de pesquisa. Em relação ao ensino de literatura ou aos pressupostos de seu ensino, a tese mostra que não há consenso ou que há uma aglutinação de pontos de vista. Ensinar literatura pode ter diferentes objetivos: extrair o sentido do texto; fruição do texto, ou seja, leitura literária é ler as relações entre a obra literária e o mundo real, de modo a buscar referencialidade para questionar os valores sociais; ensino das convenções estéticas e convenções dos gêneros literários; produzir sentidos espontâneos para os textos, ler um gênero textual que tem particularidades, a exemplo de outros gêneros textuais. Contemplando essas e outras considerações, alguns livros apontam metodologias específicas, bastante estruturadas, outras pouco estruturadas e alguns não chegam a apresentar propostas metodológicas.

Sobre os textos que devem ser lidos na escola, o *corpus* apontou: a) priorização do cânone (8 livros); b) priorização do gosto do leitor, englobando textos ficcionais de forma geral e o cânone (12 obras); c) postura indefinida em relação ao que ler (5 obras).

Quanto ao leitor que se pretende formar, a pesquisadora observou as seguintes configurações de leitores: a) leitor humanizado, capaz de ler os clássicos para se tornar uma pessoa melhor, mais humana; b) leitor emancipado (leitura crítica do mundo), capaz de ler criticamente a literatura e o mundo e se posicionar, visando à sua emancipação ou à de seu grupo social; c) leitor fruitor, capaz de desfrutar do texto, reconhecendo suas especificidades estéticas e, a partir disso, se posicionar diante do social – trata-se de um leitor hedonista: leitor que lê pelo prazer, cuja finalidade é a satisfação pessoal.

Finalmente, outra conclusão que nos interessa reter e que constituiu a tese provada por Quadros (2022) é o fato de que, ao longo desse meio século de produção sobre ensino de literatura, não se observou a aglutinação de pontos de vista expressamente dominantes, ou seja, parece não haver sedimentado um conhecimento aceito como válido ou dominante na área, de modo a levar a um impacto na sala de aula ou à adesão por parte da escola de um posicionamento teórico sobre o que é ensinar literatura, por que e como ensiná-la. A consequência desse “vazio” ou dessas indeterminações no campo do ensino da literatura parece se refletir na escola, quando pesquisas como as de Rösing (1996), Leahy-Dios (2000) e Dalvi, Rezende, Jover-Faleiros (2013) apontam, de modo geral, para a falta de clareza dos professores de língua portuguesa quanto ao que ensinar, como e por que no que concerne ao ensino de literatura na escola.

O quadro permite ver que se trata não de um problema que diz respeito apenas ao professor e à escola, mas também que concerne às indefinições e até contradições presentes no campo da própria pesquisa sobre o tema, conforme pudemos ver nas respostas às três perguntas que embasaram a pesquisa de Camila Quadros.

Outro aspecto a destacar é que a tese evidencia que os estudos sobre o ensino da literatura parecem não formar um *continuum* típico do desenvolvimento das ciências, ao longo do qual um novo conhecimento pode ser invalidado, contraposto ou adicionado ao conhecimento já existente, pois parece não haver uma revisão de pares em relação ao conhecimento já construído na área. Prova disso é que os 28 livros estudados – que possuem, no total, centenas e até milhares de citações no Google Acadêmico (foram encontradas até 6085 citações a esse *corpus* no Google Acadêmico) – praticamente não são referenciados pelos pares: aparecem apenas 26 citações deles em outros livros do *corpus*, sendo que a obra que mais faz referência a seus pares cita apenas seis livros que compuseram o *corpus*.

As fraturas no ensino de literatura destacadas pela tese de Camila Quadros refletem, a nosso ver, a descontinuidade dos estudos sobre o tema, bem como um traço dos estudos literários, os quais, diferentemente



dos estudos linguísticos, não veem nos trabalhos aplicados (como os da linguística aplicada) uma área de prestígio. Assim, questões práticas e aplicadas, sobretudo aquelas relacionadas à escola, ocupam, nas pesquisas em literatura, um espaço marginal.

Apesar do pequeno *status* desses estudos, a realidade da escola básica brasileira (com seus quase 48 milhões de matriculados) se ergue como um gigante a reclamar respostas às perguntas aqui formuladas (O que é ler literatura? Quais texto ler na escola? Que leitor se quer formar?). Se na academia essas perguntas não ecoam e poucos lhes dão atenção, quando saímos das portas das universidades, pais, alunos, professores, currículos e secretarias de ensino municipais e estaduais nos pedem respostas. Por isso, o professor João Adolfo Hansen nos lembra que

[...] hoje, quando o capital produz eficazmente a educação pública brasileira como ineficácia em que o iletrismo é elemento ativo de reprodução da exploração [...], muitos estudos sobre o iletrismo e a leitura deveriam estar sendo feitos nos departamentos de Letras das universidades públicas. Mas isso não ocorre. (Hansen, 2005, p. 38).

Nesse sentido, pensamos que este texto pode ser uma contribuição para tais pesquisas, ao discutir como os estudos de letramento podem acrescentar elementos significativos para entendermos a leitura literária, sobretudo porque, a partir de tais estudos, ela pode ser vista como prática social de uso da escrita, alargando nossa compreensão de como a leitura de textos – particularmente de textos literários – depende dos espaços sociais onde é praticada. A escola, sendo um desses espaços, se particulariza, implicando práticas específicas que, se são diferentes e mais valorizadas do que outras, não invalidam leituras da literatura que possam acontecer em outros espaços.

Para Street (2003a, p. 78), a concepção de letramento simboliza “um meio de focalizar as práticas sociais e concepções do ler e escrever”, por exemplo, fazer compras, participar de uma cerimônia religiosa, ler uma história para uma criança etc. Uma vez que essas práticas são realizadas em contextos específicos para objetivos específicos, é evidente que o letramento não está restrito ao âmbito escolar, embora esse seja um lugar privilegiado no qual ele acontece. O letramento abarca, portanto, os usos e práticas sociais da escrita, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, abrangendo contextos sociais bastante diversos, tais como família, igreja, trabalho, mídias, escola e outros, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. Pesquisadores como Brian Street (1999), David Barton e Mary Hamilton (1998) no exterior e, no Brasil, Magda Soares (2003), Angela Kleiman (1995), Leda Veridiana Tfouni (1995), Neiva Jung (2003), entre outros, com abordagem por vezes

etnográfica e evidenciando a base social do letramento, têm apontado para as práticas reais – ou seja, para os usos de letramento – e ratificado como essas práticas influenciam o cotidiano e a visibilidade dos indivíduos dentro de uma sociedade grafocêntrica. Muitas dessas pesquisas questionam o modelo dominante de letramento em detrimento de outras formas de apropriação e usos da leitura e da escrita e enfatizam que, antes de promover certos programas de intervenções em alfabetização, é necessário compreender as práticas de letramento desenvolvidas diariamente em grupos e comunidades específicos que são alvo das pesquisas realizadas (Street, 1999). Elas evidenciam, assim, que os estudos sobre letramento se ocupam dos *usos empíricos* da escrita sem distinção dos espaços nos quais eles podem ocorrer. Há, então, em tais estudos, a tentativa de compreender a leitura e a escrita não apenas no âmbito linguístico, mas também histórico, antropológico, cultural, considerando os diversos locais/situações em que os sujeitos interagem por meio da escrita e, ainda, as relações de poder implicadas nesses usos (Kleiman 1995; Barton; Hamilton; Ivanic, 2004; Street, 1984, 2014); vivenciamos práticas sociais diferentes nas quais diversas ideologias e relações de poder atuam fortemente, principalmente se levarmos em consideração as especificidades das culturas locais, as questões de identidade, das relações (nem sempre igualitárias e pacíficas) entre grupos sociais distintos, aspectos todos que acabam por configurar diferentes usos da escrita, ou “diferentes letramentos”.

Nesse sentido, é importante destacar que existem muitos modos de uso da leitura e da escrita que não são visibilizados, mas que acontecem cotidianamente, ainda que de forma velada e mesmo que, na maioria das vezes, sejam vistos como inferiores ao modelo dominante de letramento (o escolar). Por exemplo, a leitura de textos ficcionais não canônicos (*best-sellers*, romances policiais, séries românticas etc.) realizada por adolescentes fora do contexto escolar é marginalizada, evidenciando que, no caso da leitura de textos ficcionais, também há várias práticas que sequer são conhecidas, uma vez que são julgadas inadequadas e até prejudiciais aos leitores quando comparadas com as leituras escolares e de textos da tradição literária. Outra prática de letramento literário consiste nas apropriações de textos literários canônicos realizadas por usuários de mídias que postam excertos de obras literárias nas redes sociais como conteúdos representativos de sua vivência pessoal.

O que queremos ressaltar com esses exemplos é que os estudos de letramento focalizam os reais usos da escrita, sem os distinguir valorativamente e sem hierarquizar os tipos de escrita com os quais os indivíduos se relacionam em seu cotidiano. Segundo a perspectiva teórica defendida neste texto, letramento se refere a todos os usos sociais da escrita, independentemente de sua valoração social ou cultural, uma vez que os

estudos de letramento pretendem dar visibilidade a tais usos e compreendê-los em suas relações com a história, com a sociedade e com os indivíduos, inclusive a partir das relações de poder entre eles.

Por se aplicar a todos os usos da escrita, abarcando os usos de textos literários, o conceito de letramento se faz pertinente em relação à leitura de textos literários e de textos ficcionais em geral. Assim, tal noção se revela bastante pertinente para a compreensão das práticas de leitura tanto de textos literários canônicos (em contexto escolar e fora dele) quanto de textos ficcionais gerais e não apenas verbais, entre os quais podemos incluir as HQs, as séries televisivas, os filmes, as sagas e todos os tipos de histórias ou produções ficcionais veiculadas por outras formas semióticas únicas ou associadas.

Interessa-nos, no caso deste texto, cuja temática é o ensino de literatura, a discussão sobre a leitura de textos literários, especificamente a leitura realizada no ambiente escolar. Como podemos compreendê-la, a partir do enfoque dos estudos de letramento?

As práticas de uso de textos literários parecem ser mais frequentemente observadas no espaço escolar, uma vez que a leitura desses textos fora da escola, que também constitui uma prática de letramento literário, é bem menos comum (quem/quantos, no Brasil de hoje, por exemplo, leem *Dom Casmurro* ou *Os sertões*?). Assim, vemos que as práticas de leitura do texto literário a que temos maior acesso e que possuem maior visibilidade são aquelas realizadas pela escola, as quais se revelam altamente ideológicas, uma vez que se constroem segundo padrões ou convenções de leitura balizados pela crítica literária, já que são valorizadas, nas instituições de ensino, as leituras feitas pelos leitores/grupos sociais autorizados (críticos, professores, historiadores), como se pode notar pela presença comum, em livros didáticos, de vozes da crítica especializada. Utilizando-se de termo de Roger Chartier (1999), a leitura de textos literários na escola é efetuada a partir dos modos de ler de uma “comunidade de leitores” muito particular. Em outras palavras, ela atende a protocolos alinhados à leitura desses leitores especializados e autorizados.

No caso brasileiro, se quisermos pensar a leitura do texto literário a partir de vozes autorizadas, veremos que ela considera preponderantemente as particularidades do texto literário enquanto objeto artístico, o que implica que, em tais leituras, são articulados os conhecimentos sobre os gêneros literários aos quais pertencem os textos e as especificidades dos diversos regimes de escrita ou estilos artísticos aos quais os autores, produtores dos textos, se filiam.

Compreendendo a literatura como ficção, ou seja, como um discurso que se autorreferencia porque só existe dentro de si mesmo, já que não

encontra referente(s) no mundo real, o professor João Adolfo Hansen (2005) entende que a leitura de literatura deve levar em conta sua característica fundamental: a ficcionalidade. Para ele, a leitura do texto literário parte da consideração de que *ler literariamente* implica necessariamente o reconhecimento, por parte do leitor, do artifício de ficção criado pelo texto e, por isso, a condição *sine qua non* de tal leitura é que o leitor se posicione como o leitor imaginado pelo autor (leitor intratextual) a fim de produzir os sentidos adequados ao texto, ainda que essa leitura seja sempre parcial, já que o leitor real nunca conseguirá se colocar plenamente como o receptor intratextual criado no texto:

Para que uma leitura se especifique como leitura literária, é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento. Idealmente, o leitor deve coincidir com o destinatário para receber a informação de modo adequado. Essa coincidência é prescrita pelos modelos dos gêneros e pelos estilos, que funcionam como reguladores sociais da recepção, compondo destinatários específicos dotados de competências diversificadas; mas a coincidência é apenas teórica, quando observamos o intervalo temporal e semântico existente entre destinatário e leitor. Assim, a leitura literária é uma poética parcial ou uma produção assimétrica de sentido. (Hansen, 2005, p. 19-20).

Na fala de Hansen, nota-se que os modelos dos gêneros e os diferentes estilos de escrita são os elementos “reguladores da recepção” que permitem ao leitor se posicionar como um destinatário adequado para o texto, ou seja, ele precisa conhecer tais modelos para ler adequadamente o texto literário. Flávio Aguiar (2000) também defende posição semelhante, ao afirmar que a leitura literária, notadamente aquela realizada por leitores cultos, tem como princípio a observação do *decoro* particular dos textos literários, ou seja, sua condição básica é o conhecimento das normativas que regem a forma particular de construção dos textos. Assim, ler literariamente implica conhecer tais normas de composição e interpretá-las a partir do conhecimento das formas particulares de invenção retórica, conhecimento que só pode ser acionado por um processo de aprendizagem pelo qual o leitor deve passar:

Toda obra de arte impõe um decoro particular. No nível mais simples diríamos: de personagens cômicos esperamos gestos cômicos; de trágicos, gestos trágicos e assim por diante. Há um comportamento, portanto, que é próprio desse mundo. A esse conjunto de expectativas geradas e de gestos que com elas

estejam de acordo chamamos *decoro*. Um conceito fundamental para entender uma obra literária.

É a visão de que a obra de arte – e aqui a literária – se constitui num objeto único, diferente de todos os demais, que pode espelhar o mundo em volta dele, mas dele se distingue radicalmente. [...] Merece, portanto, um tratamento específico, um preparo especial para ser apreciado. (Aguiar, 2000, p. 20).

É preciso salientar que essa leitura não constitui um mero reconhecimento da forma do texto literário, muito menos a associação mecânica de uma obra a um estilo de escrita. Trata-se, antes, de utilizar esses elementos como parte de um processo de análise do texto que, reconhecendo o texto literário como ficção, permita ao leitor se apropriar adequadamente dele. Como salienta Antonio Candido ([1959] 1981) na introdução de *Formação da literatura brasileira*, a leitura da crítica deve levar em consideração três fatores: o fator individual (quem criou/inventou a obra), os fatores externos (que vinculam a obra ao tempo) e o texto propriamente dito. Para ele, o entendimento desses fatores é desnecessário para a emoção estética (para a leitura de entretenimento), mas, sem o seu estudo, a crítica, atividade essencialmente analítica, não acontece. Para o autor, a importância da análise desses elementos, no entanto, não constitui um mero reconhecimento de formas, mas recursos para se compreender como emoções, sentimentos, fatos e acontecimentos se tornaram matéria de criação que dialoga com seu receptor, levando-o a uma compreensão sobre o mundo e sobre si:

Entende-se agora por que, embora concentrando o trabalho na leitura do texto, e utilizando tudo mais como auxílio de interpretação, não penso que esta [leitura do texto] se limite a indicar a ordenação das partes, o ritmo da composição, as constantes do estilo, as imagens, fontes, influências. Consiste nisso e mais em analisar a visão que a obra exprime do homem, a posição em face dos temas, através dos quais se manifestam o espírito ou a sociedade. (Candido, [1959] 1981, p. 35).

Como se pode notar, a leitura proposta pelos críticos mencionados é uma prática que, longe de ser realizada de forma automática por leitores não escolarizados, precisa de ser aprendida, pois pressupõe, por parte do leitor, um conhecimento só obtido por meio de estudos e de uma educação formal de qualidade. Deve-se reforçar que a leitura de textos literários de que estamos tratando é aquela proposta no espaço escolar. Assim, o que chamamos de *letramento literário escolar* tem sua origem em práticas de leitura de uma comunidade muito específica: leitores cultos, críticos, historiadores da literatura e professores universitários que, ao longo da história, tornaram-se modelos de uma leitura erudita, de classe, poderíamos dizer, que acabou

se tornando modelo de leitura escolar, muito embora a escola não a realize de modo pleno (quicá ela pudesse ser praticada!). Entretanto, sua realização incompleta não apaga o fato de que se trata de uma leitura altamente perpassada pelas relações de poder, ou seja, uma leitura historicamente proposta à escola a partir de um padrão dominante que provém de uma elite culta, abastada, branca e masculina. A possibilidade de observar a leitura literária na escola a partir dos estudos de letramento permite reconhecer e aclarar os aspectos ideológicos das práticas escolares de uso de textos literários, normalmente apagados em diversas abordagens sobre leitura.

Mas o que ponderar sobre a leitura escolar de textos literários? Ela é boa ou ruim, pertinente ou não? Talvez a resposta não esteja necessariamente na maneira como se dá a leitura de literatura, mas no leitor que se quer formar. Ora, se pensarmos que o leitor de hoje convive num espaço onde proliferam diferentes linguagens, poderíamos dizer que a escola deve trabalhar com todas as formas de discurso, das várias esferas sociais, que se efetuam em diversas práticas sociais (vida pública, estudos e mídia), postura que tem sido observada desde os PCN e que agora se fortificam na BNCC. Se o aluno deve ler a literatura constituída pelo conjunto de textos de valor de sua e de outras culturas, ele também pode e deve ler outras produções ficcionais (filmes, séries de televisão, jogos eletrônicos, mangás, *best-sellers* e outros), vindas de outros espaços culturais, observando criticamente os elementos peculiares de cada uma delas. Isso também deve valer para a leitura do texto literário: é preciso lê-lo observando os protocolos de leitura que lhe são particulares, constituídos ao longo do tempo e capazes de construir sentidos pertinentes para eles. Inválido, nos parece, é sugerir que a forma de ler que se aplica à literatura deva valer para todo e qualquer texto ficcional ou o inverso.

Nesse sentido, o leitor que se quer formar, na escola, é um leitor que saiba ler diferentes objetos culturais, observando os protocolos de leitura que lhes são pertinentes. No caso da leitura de textos literários, sobretudo os da tradição (que precisam estar na sala de aula), é imprescindível que ela leve em conta o artifício de ficcionalidade do texto, fazendo que o leitor do presente do ato da leitura possa se colocar minimamente como o leitor semiótico construído no texto, tal como caracterizamos a leitura literária anteriormente. Entretanto, essa coincidência entre leitor intratextual e leitor real só pode ser alcançada, como se viu, por meio do estudo formal, com a mediação do professor e de um ensino competente de literatura. Por isso, pode-se afirmar que não há leitura literária sem um ensino estruturado que possa dar ao aluno condições de saber como um romance se diferencia de um conto, quais elementos estruturais, temáticos e composicionais fazem uma epopeia ser diferente de um poema, em que um texto dramático se

diferencia de um romance e o que são uma metáfora, um verso, uma anáfora e uma metonímia.

Pensando, pois, no modo como a escola propõe o ensino de literatura, pode-se dizer que prevalece o que Street (2003b) denominou de práticas de uso da escrita de modelo autônomo, ou seja, práticas de leitura que levam em conta o funcionamento interno do texto (aspectos que caracterizam a autonomia) em detrimento de outros aspectos, como a identidade do leitor, o contexto de produção da leitura, a história e as relações de poder que permeiam os interlocutores do texto e que atuam sobre a construção dos sentidos dele. Tal modo de uso da escrita foi corroborado e difundido mais enfaticamente a partir do estruturalismo, cuja concepção de língua se ancorava na imanência do texto e em sua funcionalidade como aspectos suficientes para a produção de sentido, centrando suas análises na língua enquanto produto acabado e estático, afastada, portanto, das situações reais de uso e das distâncias históricas, culturais e temporais entre texto e leitor real.

Nessa leitura, são importantes e fundamentais todos os elementos propriamente textuais, mas, além deles, são de importância capital os códigos relativos aos gêneros literários (da poesia, da epopeia, da narrativa de ficção, da crônica, do romance etc.), bem como as convenções da escrita literária criadas ao longo do tempo e em espaços específicos (as convenções de escrita do romance brasileiro no século XIX, as convenções da escrita dramática na Inglaterra do século XVI e as convenções de escrita do modernismo, entre inúmeras outras). Além dessas convenções, há outro elemento fundamental para a leitura do texto literário na escola, a saber, a voz ou posição da crítica. Mesclando-se aos elementos já abordados, deve-se considerar que os sentidos do texto literário estão muitas vezes relacionados à compreensão dada a eles pela crítica. É ela que organiza tanto as convenções quanto os códigos pertinentes aos textos, conduzindo a leitura do professor e do aluno por meio, inicialmente, dos conhecimentos advindos do(s) gênero(s) literário(s) ao(s) qual(is) se filia(m) o texto a ser lido e do conhecimento que se pode ter sobre a apreciação que a crítica e a historiografia já construíram sobre o texto. Todos esses elementos “autonomizam” a leitura dos textos literários, e essa prática de leitura reverbera, como sabemos, nos livros didáticos que se propõem a ensinar literatura na própria escola.

Esse ensino certamente tem muito pouco a ver com prazer, com divertimento, com deleite, depende de conhecimento e de estudos que podem levar o aluno, ao longo dos anos escolares, a produzir sentidos pertinentes para os textos literários, utilizando protocolos de leitura que, embora possam destoar das culturas e dos letramentos dos alunos em muitos casos, poderão dar acesso a isso, permitindo, inclusive, sua contestação. Não esqueçamos que essa leitura é antes, a leitura de uma classe, de uma elite,

e que, portanto, permeiam-na as relações de poder: poder de uma classe dominante cujos preceitos são adotados pela escola e que, por meio dela, pretende difundir seu modo de pensar o mundo, consistindo em uma prática de letramento altamente ideológica.

Muito embora a prática de letramento literário esperada pela escola seja caracterizada pela “leitura literária”, tal qual se apresentou anteriormente, é preciso lembrar que o conceito de letramento é sempre plural. A leitura literária não é a única que os leitores empíricos podem realizar, seja por contestação a ela, seja por não saber realizá-la, seja por rechaçar uma cultura na qual não se reconhecem. Para que o aluno leia literariamente, é preciso levar em conta o tempo histórico de criação do texto e de sua fabulação, conjugados com o tempo histórico do leitor, produzindo uma leitura que, infelizmente, na escola, acontece de forma ainda muito precária, pois, como lembra Hansen (2005, p. 30), “esse conhecimento não é dado apenas pelo texto, mas depende também de fatores extraliterários como uma vida e um ensino decentes”, os quais, no Brasil, são negados sistematicamente a grande parcela da população.

Pudemos observar ao longo deste texto que a concepção de letramento enquanto práticas de uso da escrita (incluindo a escrita literária) implica reconhecer que os letramentos: 1) são historicamente situados, pois as práticas de uso da escrita mudam ao longo do tempo; 2) estão associados a diferentes domínios da vida; e 3) são padronizados pelas instituições sociais e pelas relações de poder que os perpassam, o que torna alguns letramentos mais visíveis e dominantes do que outros (Baton; Hamilton, 1998). Particularmente, interessa-nos a terceira proposição: as práticas de leitura de textos literários na escola são perpassadas pelas relações de poder, já que se constituem em uma forma de ler que avaliza as leituras de elites culturais, leituras cultas realizadas por indivíduos altamente escolarizados e normalmente pertencentes a grupos economicamente privilegiados. Essa leitura culta é tomada como modelo a ser seguido nas escolas e nas práticas sugeridas em livros didáticos. Embora seja uma leitura pertinente e apropriada para a compreensão mais profunda e crítica dos textos, quase nunca há condições para que ela se efetive na escola, por fatores que se ligam mais a condições estruturais da vida material de estudantes, escolas e professores do que exclusivamente a processos didáticos.

Isso se deve ao fato de que, por se tratar de uma leitura que pressupõe um preparo do estudante, nem sempre as escolas dispõem de tempo nos currículos e nem sempre os professores têm uma formação sobre literatura que lhes permita ensinar a seus alunos aspectos cruciais para a compreensão dos textos literários – diversos regimes de escrita ou estilos de escrita, estilos particulares de determinados autores, modelos de gêneros



textuais que funcionam como “reguladores sociais da recepção”, segundo Hansen (2005, p. 20).

Os estudos de letramento, destituindo-se de olhar judicativo, propiciam a descrição e a compreensão das diversas práticas de usos da escrita, entre as quais se pode, como aqui fizemos, incluir a leitura da literatura na escola. Sobre essa, como vimos, as leituras e textos escolares parecem ser os mais conhecidos e valorizados, ainda que se alinhem a modos de ler cultos e elitizados que são apresentados aos estudantes, de modo a apagar as relações de poder neles presentes.

Creemos que os estudos de letramento permitem, portanto, a compreensão do modo como acontece a leitura de textos literários na escola, de seus limites e das disputas culturais e sociais que a permeiam. Com tal conhecimento, resta a nós, professores de literatura, refletirmos sobre como aclarar tais relações de poder na sala de aula, evidenciando o alinhamento da leitura literária escolar a uma leitura de elites cultas, de uma cultura normalmente diferente daquela dos estudantes, a fim de que eles ao menos tenham ciência desse fato, podendo se posicionar criticamente em relação a ele. Ao mesmo tempo, a compreensão da leitura da literatura como uma prática social que se altera quando se alteram as condições e espaços nos quais é realizada permite que tenhamos um olhar menos discriminatório em relação a leituras que não sigam o padrão culto e que se distanciem do *corpus* de textos disseminado na e pela escola. Todas essas leituras constituem letramentos e, tal como De Certeau (2003, p. 268), cremos que “uma política da leitura deve, portanto, articular-se a partir de uma análise que, descrevendo práticas há muito tempo efetivas, as torne politizáveis”.

Concluimos essas ponderações sobre letramento e ensino de literatura dizendo que as desarmonias evidenciadas no trabalho de Quadros (2022) continuarão a existir: não chegaremos tão cedo a um consenso teórico sobre como ensinar literatura, quais textos indicar na sala de aula e que tipo de leitor devemos formar, apesar de a escola já haver construído seus protocolos de leitura literária. Se meio século não foi suficiente para a formação de uma tradição nos estudos sobre ensino de literatura, ao menos contribuições como essa e as de outros colegas ao longo desta coletânea mostram que o caminho está aberto e que pesquisadores têm à sua frente um largo trajeto para refletir sobre o ensino da literatura e de outras formas ficcionais que tanto se proliferam na atualidade, na grande e plural escola brasileira.

## Referências

AGUIAR, F. As questões da crítica literária. *In*: MARTINS, M. H. *et al.* **Outras leituras**: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagens interagentes. São Paulo: Itaú Cultural, 2000. p. 19-36.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Understanding literacy as social practice. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. London: Routledge, 1998. p. 3-22.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. La literacidad entendida como práctica social. *In*: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (org.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p. 109-140.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **A formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado das Letras, 1988.

CANDIDO, A. Introdução – pressupostos, o terreno e as atitudes críticas, os elementos de compreensão. *In*: CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira**: momentos decisivos. Belo Horizonte: Itatiaia, [1959] 1981. p. 23-40.

CHARTIER, R. Comunidade de leitores. *In*: CHARTIER, R. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary del Priori. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1999. p. 11-32.

COELHO, N. N. **O ensino da literatura**. São Paulo: FTD, 1966.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2015.

DE CERTEAU, M. Ler: uma operação de caça. *In*: DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 259-275.

FILIPOUSKI, A. M.; MARCHI, D. **A formação do leitor jovem**: temas e gêneros da literatura. Erechim: Edelbra, 2011.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. *In*: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. (org.). **Cultura letrada no Brasil**: objetos e práticas. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 13-44.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola**: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115757>. Acesso em: 3 mar. 2023.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. (ed.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. Rio de Janeiro: UFF, 2000.

LEITE, L. Ch. M. **Invasão da Catedral**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

QUADROS, C. M. **O ensino de literatura em livros brasileiros (entre décadas 1960-2010)**. 2022. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

RÖSING, T. M. K. **A formação do professor e a questão da leitura**. Passo Fundo: UPF, 1996.

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

STREET, B. V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. [S. l.: s. n.], 2003b. Teleconferência Unesco Brasil sobre letramento e diversidade.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

STREET, B. V. What's 'new' in new literacy studies? **Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice**: Current Issues in Comparative Education, v. 5, n. 2, 2003a.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

## 6. Criar uma disponibilidade para a leitura literária

Neide Rezende

*“Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem”*

Roger Chartier, 1999, p. 77.

### Apresentação do problema

Encontramo-nos, nestas primeiras décadas do século XXI, num movimento acadêmico de divulgação de pesquisas – em eventos e publicações – que buscam entender a função da literatura na escola e oferecer subsídios teóricos e metodológicos para seu ensino, a exemplo deste livro que ora publicamos.

Periodicamente, a questão da “crise da leitura” e suas variações operam determinados movimentos em busca de soluções. Não se trata, contudo, de mera repetição de um esquema, mas da retomada de um problema que, embora sob ângulos novos, persiste na sociedade brasileira. Num texto de 1986, Edmir Perrotti escreve que nunca “se discutiu tanto a questão, que nunca foram realizados tantos programas de incentivo à leitura, nunca nos preocupamos tanto com a dita ‘crise da leitura’”.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> O autor nesse texto critica a política cultural da época, voltada para o desenvolvimento de um “hábito de leitura” que acusa como *tecnologia de leitura* em perspectiva conservadora (Perrotti, 1999, p. 143). O artigo de Perrotti, de 1986, foi republicado no livro *Estado de leitura*, organizado por Valdir Heitor Barzotto, em 1999 (edição que referenciamos aqui), em cujo prefácio informa que se tratar de uma coletânea de trabalhos “selecionados entre os tantos publicados na revista *Leitura: Teoria e Prática*, desde o número 0, de novembro de 1982, até o número 30, de dezembro de 1997” (Barzotto, 1999, p. 12), sendo que quase todos os artigos do livro se referem-se à leitura de literatura.

À parte outros obstáculos para a apropriação do texto literário pelo estudante – questão sempre no cerne do trabalho –, os quais perduram ao longo dos anos de escolarização no Brasil, enfrentamos hoje, no seio da tecnologia digital, mais um desafio, que por aqui denomino de **disponibilidade** para a leitura do texto convencional, ou seja, o texto escrito (no caso, a literatura).

Refiro-me não a essa disponibilidade material de acesso ao livro, definida por uma condição socioeconômica e garantida por uma infraestrutura e por lugares de uso e apropriação, mas a uma disponibilidade interior. “Estado de espírito caracterizado pela predisposição a aceitar as solicitações do mundo exterior”: é essa acepção do termo, do dicionário *Aurélio*, que me interessa aqui. Nesse caso, penso no impulso que levaria o estudante a querer ler, a se sentir motivado para a leitura de um texto literário, enfim, à predisposição à leitura, ao **desejo de ler**. Trata-se, sem dúvida, de uma dimensão cognitiva, ligada a uma característica de todo ser humano, mas também tem a ver com as implicações sociais da subjetividade. Quer dizer, toda pessoa se move em direção ao conhecimento, e a leitura se tornou um meio incontornável para esse fim nas modernas sociedades letradas. Sem dúvida, a disponibilidade para a leitura também é afetada pelas condições sociais, econômicas e culturais desse sujeito social e psíquico, que decide como e o que fazer com escolhas e repertórios que o meio coloca a sua disposição. Talvez seja possível sintetizar essa ideia com a afirmação de Barthes (1980, p. 28), quando, em conversa com Maurice Nadeau, diz que é preciso ter uma “atitude de disponibilidade” em relação à produção literária da sociedade moderna, diante do amontoado de detritos que essa sociedade inevitavelmente comporta e que no presente imediato não é possível avaliar.

Penso que essa predisposição à leitura, esse desejo de ler, passa (ou não passa) pela escola quando rejeita aquilo que é do momento presente e que ela, como instituição letrada, considera – ou pelo menos sempre considerou – de baixa qualidade artística (em sua maior parte relacionado ao que causa prazer e emoção), ou seja, um “amontoado de detritos”, para o qual não tem disponibilidade. Questões que, assim como a “crise” da leitura, periodicamente também voltam à baila em diferentes vieses, como discutirei mais adiante.

Então, proponho-me a pensar aqui, a partir das referências do nosso campo de pesquisa – o da didática da literatura –, sobre o desafio de levar o estudante (nativo digital), diante do universo cultural e social deste século, a se dispor à leitura quando a escola pede. Penso sobremaneira em textos narrativos de ficção.

## Um novo horizonte cultural

Estratégias de leitura, perspectivas didáticas e orientações metodológicas advindas de diferentes linhas teóricas confluem para enfrentar o desafio de construir, na escola, uma relação significativa entre estudante e texto literário e para que este, por sua natureza, propicie um tipo de conhecimento do indivíduo e do mundo, entre outras dimensões, que só a literatura é capaz de propiciar, além, é claro, de cumprir certas funções que ela tradicional e prioritariamente ocupa nos anos finais da Educação Básica, isto é, representar um patrimônio nacional.

Neste livro, na seção **Marcos teóricos contemporâneos**, a perspectiva do Letramento Literário, defendida por Miriam Zappone, ou a da Pedagogia Histórico-Crítica, de Maria Amélia Dalvi, e mesmo a da Leitura Literária, que adoto, reconhecem que é preciso repensar o ensino da literatura sobre novas bases no âmbito de uma cultura escolar que se vê confrontada com questões muito novas em um presente de temporalidade célere que precisam de respostas, não obstante se busquem caminhos epistemológicos diferentes.

Crianças e jovens em idade escolar de qualquer grupo social estão imersos no mundo da cultura digital, mesmo mantendo com a tecnologia diferentes predisposições e formas de acesso, uma vez que os discursos provenientes da internet transitam não só entre as redes sociais e as plataformas como invadem os variados espaços de sociabilidade e, evidentemente, a escola.

Ora, lidar com a vida de fora – ou, como aqui me parece produtivo colocar, com as práticas sociais – é um desafio que a escola sempre enfrentou, mas que agora, diante da comunicação digital, se mostra maior, não só porque esse de fora permite que crianças e jovens selecionem e produzam seus materiais de comunicação e informação, fortalecendo-se enquanto sujeitos e enquanto comunidade, mas também porque conteúdos e propostas pedagógicas funcionalizados nos currículos também mudaram, abrindo-se para essa recente realidade sociocultural e incorporando-a à escola (o que requer mediações difíceis).<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Roland Barthes conversava com Maurice Nadeau em 1980 sobre a “utopia” de textos escritos por pura fruição poderem circular “fora de toda instância mercantil”: “Esses textos circulariam então em pequenos grupos, no círculo de amizades, no sentido quase falansteriano da palavra, e conseqüentemente seria realmente a circulação do desejo de escrever, do prazer de escrever e do prazer de ler [...]. O dia em que se conseguirá fazer do leitor um escritor virtual ou potencial, todos problemas de legibilidade desaparecerão” (Barthes, 1980, p. 46, tradução minha). Chegamos decerto a esse tempo de circulação de textos escritos e compartilhados por internautas nas comunidades digitais – contudo, temos dúvidas quanto ao desaparecimento dos problemas de legibilidade.

Em livro de 1999, Adilson Citelli chamava atenção para as relações interdiscursivas entre essas duas instituições – a da comunicação e a da escola –, propondo que esta trabalhasse com os produtos midiáticos, porém sustentada pelo objetivo precípua de “equipar intelectualmente alunos e professores para o melhor entendimento dos significados, mecanismos de ação e resultados práticos ensejados pela *media* e pelas novas tecnologias” (Citelli, 1999, p. 147), em razão de um “espaço social mediatizado por mensagens televisivas, radiofônicas, jornalísticas etc., capazes de criar alterações nos comportamentos, criar referências para o debate público, influenciar na tomada de decisões, além de revelar, muitas vezes, o próprio limite do discurso pedagógico” (Citelli, 1999, p. 147). Pouco mais de duas décadas depois, vemos o alcance, o impacto e a reconfiguração que essas mensagens ganharam com os meios digitais. De fato, a escola não ignorou o mundo midiático (ainda que no fio da navalha, a propósito do *laissez-faire* neoliberal, para o qual alertava Citelli), incorporando-o aos documentos oficiais, tão inevitáveis pareceram sua apropriação e sua didatização na escola.

### **O horizonte da escola onde se cruzam discursos mediados e mediatizados**

A maior fatia do estudantado brasileiro se encontra no sistema público de ensino, em parte com pouca, às vezes nenhuma, herança letrada, mas com acesso às tecnologias digitais, mais que aos livros. Então, a confrontação entre as diferentes culturas – com suas mensagens e discursos cruzados, justapostos, mas também específicos – requer investigação urgente, o que, no caso da literatura, implica considerar as modalidades que o mundo digital multiplicou e diversificou exponencialmente.

As culturas digitais oferecem formas de acesso, de conhecimento e de aprendizagem diferentes daquela da leitura do texto verbal convencional a partir do texto impresso – estudantes da Educação Básica deste século já nasceram no mundo digital, enquanto parte (cada vez menor) dos professores não; por conseguinte, muitos (alguns?) permanecem adeptos do impresso (pelo menos no discurso voltado para o currículo escolar) e consideram que ler literatura é exclusivamente ler livro, ou ler o texto impresso. Portanto, persistem dúvidas e inquietações na escola a respeito da relação dessas tecnologias digitais, seus conteúdos, visões de mundo, formatos e formas de conhecimento e sobre o tipo de conteúdo e propostas de formação do indivíduo que se têm na escola, ainda fundamentalmente baseados em métodos tradicionais, analógicos e impressos. Embora haja, por parte dos últimos governos, a tentativa de entrada no mundo digital mediante a

elaboração de novas modalidades de material didático, por ora não é uma vertente consolidada nem com resultados qualificados.

Lidar com a complexidade dos mecanismos cognitivos que uma tecnologia diferente da escrita sequencial apresenta combinada com competências e habilidades listadas nos documentos oficiais torna ainda mais dificultoso o trabalho do professor na sala de aula. A sequencialidade que a leitura de um texto escrito requer – ler uma palavra após a outra, uma frase após a outra e assim sucessivamente para construir um sentido, exigindo, desse modo, concentração, tempo e disponibilidade para essa ação – encontra seu contraponto na simultaneidade, sendo o melhor exemplo o hipertexto, que obriga o leitor a deslocar o olho (e muitas vezes também a audição) em outros sentidos, mudando constantemente o foco e, conseqüentemente, construindo outro modo de se relacionar com o conhecimento. Segundo o linguista italiano Raffaele Simone, “a escuta e a visão não alfabética têm em comum o fato de permitirem a percepção de vários sinais simultâneos, aos quais não impõem nenhuma ordem específica, ou seja, são vias de sentido que requerem um baixo grau de governo” (Simone, 2000, p. 21, tradução minha).<sup>37</sup>

### Se gestos mudaram, que atitudes inventar?

Como imaginar a **disponibilidade** para a leitura sequencial – independentemente de seu suporte – que crianças e jovens que frequentam a escola possuem, tendo em vista as finalidades de formação pressupostas na escola? Essas finalidades, igualmente históricas, tampouco permanecem estáveis ao longo do tempo: perspectivas de “formação” e “transformação” (Rocha, 2006)<sup>38</sup> têm andado juntas ou paralelas, e mesmo os documentos curriculares oficiais trazem essa oscilação, quando propõem a formação de um cidadão “crítico”. Assim como Antonio Candido destaca na literatura a capacidade de formar à revelia de uma “pedagogia oficial” – formar como a vida, com seus altos e baixos, diz ele –, teorias contemporâneas problematizam a tradicional ideia metafísica de educar um sujeito com

<sup>37</sup> Segundo Simone, estamos vivendo, desde o final do século XX, com as novas tecnologias, uma terceira fase de conhecimento (a primeira foi a escrita, a segunda, a imprensa), uma “nova ordem dos sentidos”, à medida que, depois de “séculos de domínio da visão alfabética, estamos retornando ao domínio do ouvido e da visão não alfabética” (Simone, 2000, p. 21, tradução minha).

<sup>38</sup> Silvia Rocha (2006, p. 267) contrapõe a ideia aristotélica de “formação” (“sujeito como substrato imutável”) à ideia nietzschiana de “transformação” (“transformação é da ordem do puro processo, que exclui a possibilidade de isolar um sujeito que seria seu suporte”).



vistas a um fim determinado de antemão,<sup>39</sup> uma vez que a ideia de um sujeito preexistente não é mais aceita nas diferentes áreas do conhecimento (Rocha, 2006; Lajonquière, 1994). É bem conhecido, devido a suas populares publicações no meio educacional, o trabalho antropológico de Michèle Petit, que, a partir de experiências em lugares distintos, aponta as possibilidades de transformação de realidades psíquicas e sociais (cito em especial o livro *A arte de ler: ou como resistir às adversidades*, embora em todos encontremos essa perspectiva).

É inevitável que, diante da enorme e sedutora oferta de conteúdos digitais para entretenimento, alguns com inequívoca qualidade artística, de acesso fácil, barato e imediato, a opção a ser feita em favor do livro enfrente uma forte resistência, sobretudo quando a leitura do livro – sempre qualificado de “chato – é solicitado pela escola (Oliveira, 2021). Os professores pedem aos alunos que leiam, mas qual é de fato o envolvimento desses docentes com a cultura digital e como são afetados por ela, independentemente do que defendem para a escola?

### Os professores e a sedução da ficção no *streaming*

Partindo da hipótese de que hoje as plataformas de *streaming* exercem uma atração incontestável sobre todo mundo, fiz a seguinte pergunta por e-mail aos/às integrantes de nossos grupos de pesquisa: “Hoje, pegar um livro por prazer, seja de literatura ou qualquer outro gênero, é mais difícil do que antes? Por quê? Há algo que o atraia mais do que o livro?”. A resposta de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental formada em Pedagogia foi:

Manter um ritmo de leitura tem se tornado um verdadeiro desafio. Equilibrar compromissos, tarefas e prazer, no pouco tempo que resta para este último, é cada vez mais difícil. Por isso eu acredito que as variadas plataformas de *streaming* investem pesado nas produções, muitas baseadas em livros, para atrair os mais diferentes públicos. Por isso, pegar um livro está ficando cada vez mais difícil. Sempre que posso faço parte de clubes de leitura, isso me ajuda bastante. Eu também leio antes de começar a ver alguma série ou filme, tenho me esforçado para seguir essa determinação, **só assim para resistir às tentações.** (C., 43 anos, destaques meus).

---

<sup>39</sup> Penso que a própria ideia de formar um “cidadão crítico” muito presente nos Parâmetros Curriculares da década de 1990 do século passado (e que já não se observa nos documentos atuais), trazia essa contraposição esse contraste: formar o cidadão, para a pólis (visão aristotélica) eem contraposição ao “crítico” que relativiza e problematiza a submissão à pólis.

Já uma professora dos anos finais do Ensino Fundamental formada em Letras afirmou:

Sinto que, em alguns momentos do ano, há certa dificuldade. Quando o trabalho fica muito exigente, quando durmo pouco e quando a ansiedade é alta, não me sinto com vontade de ler, apenas de dormir ou de ligar um streaming para receber as narrativas de **forma passiva**. Às vezes o cansaço acumulado é tanto que nem nas férias consigo engatar uma leitura por prazer. Essa opção vem quase sempre acompanhada de **certa culpa** por não fazer um uso melhor do meu tempo. Vejo que é assim com algumas amigas da Letras também. (L., 33 anos, destaques meus).

Uma amiga francesa, ex-professora e grande leitora, hoje aposentada e se dedicando ao teatro, também me confessou, em 2019, a mesma preocupação da professora brasileira, de que era um esforço resistir à tentação das séries, por isso procurava nem começar. Na ocasião dessa conversa, ela me recomendou uma série de *streaming* a cujas três temporadas me submeti sem resistência, mas, como a professora L., cheia de **culpa** pela subtração do tempo a outros afazeres.

Quanto a estudantes, levantei questões semelhantes em artigo de 2011, quando pesquisas (concluídas e em andamento) de pós-graduandos sobre práticas de leitura dos jovens nas escolas paulistanas indicavam que a maioria

[...] adora passar o tempo na internet conversando no MSN, vendo TV (muita TV), sobretudo os seriados voltados para o público juvenil da TV a cabo (nos surpreendemos também com o número alto de alunos da escola pública, mesmo de bairros de periferia pobre, que têm TV a cabo e principalmente internet em casa) e da TV aberta; outros citam ainda como preferência letras de música, funk, hip-hop, rap... (Rezende, 2011, p. 283).<sup>40</sup>

## O poder da ficção fora da escola

Nessa primeira década do novo século, não se encontravam ainda popularizados os serviços de *streaming*,<sup>41</sup> tampouco a internet oferecia

<sup>40</sup> Essas conclusões aparecem na coleta de dados realizada por diferentes pesquisadoras/es/pesquisadoras do nosso Grupo de pesquisa Linguagens na Educação, mas esta citação se refere mais diretamente à pesquisa de doutorado de Gabriela Rodella de Oliveira, publicada em livro (Oliveira, 2021).

<sup>41</sup> O primeiro serviço de *streaming*, entrou com força no mercado em 2011,; com os anos, várias plataformas foram aparecendo e ampliando sua extensão e popularidade devido à melhoria do Wi-Fi da oferta de internet sem fio.

tantas possibilidades de acesso gratuito; hoje, alguns anos depois, ela disponibiliza substitutos potentes para nossa necessidade cotidiana de ficção e fantasia. Lembro aqui a observação de Antonio Candido em ensaio de 1972: a partir das ideias de *A poética do devaneio*, de Gaston Bachelard, o crítico brasileiro comenta a necessidade universal de ficção e fantasia “ao lado das necessidades mais elementares”, em modalidades das mais simples às mais complexas, situando a literatura como uma das formas mais ricas. Gostaria, entretanto, de destacar o seguinte trecho:

[...] por via oral ou visual; sob formas curtas e elementares, ou sob complexas formas extensas, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpite na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas. (Candido, 2012, p. 83).

A ficção aparece, nas palavras do crítico, como um meio de colmatar uma falta, elaborar uma realidade inexistente, alimentar um desejo. Assim, ela se mostra como um fator inerente à psique humana, como uma forma de estabelecer um equilíbrio psíquico, como componente do psiquismo humano, como Antonio Candido disse em um vídeo de 2014 (Candido, 2014). Também Jean-François Vernay, especialista australiano-francês de processos cognitivos, afirma que temos uma predisposição psíquica para a ficção e comenta como a mídia sabe explorar esse poder da ficção, vendendo-a como mercadoria cujo consumo “estimula a inteligência empática, reduz o estresse, melhora o sono, faz trabalhar o espírito e retarda o declínio cognitivo. A ficção torná-lo-á mais feliz, é a ciência que lhe assegura!” (Pecquet, 2021). Também Umberto Eco, em “*A Poética e nós*” (Eco, 2003), ao destacar a força da teoria do enredo para a cultura contemporânea, afirma que “contar e ouvir histórias é uma função biológica” (Eco, 2003, p. 227) e que “a mídia não é contrária a nossas tendências biológicas” (p. 230).

Ora, apesar do reconhecimento da força poderosa da ficção na vida humana – neste caso, na vida fora da escola –, ela não entra na escola como conteúdo, rechaçada enquanto possibilidade de formação; exalta-se sua forma “mais rica” e “complexa” apenas enquanto linguagem e, no mais das vezes, nem isso; ademais, estuda-se o texto literário mediante os secularizados fragmentos nos livros didáticos. Cristalizam-se abordagens das obras canonizadas, deixando de lado o que poderia ser compreendido como o verdadeiro prazer estético, que seria a apreensão fruidora do leitor, como lembra Wolfgang Iser, a partir de Kant, ao afirmar que o efeito estético não está na obra nem no leitor, mas só acontece na **interação** da obra com o leitor, não existindo antes disso (Iser, 1996). Também para Vincent Jouve “o

que o define [o prazer estético] não é a natureza do objeto contemplado, mas o tipo de olhar que lançamos para ele” (Jouve, 2019, p. 77).

Talvez nunca antes tenhamos tido à disposição tamanhas possibilidades de alimentar essa necessidade cotidiana de ficção e fantasia. Um exemplo nos é facultado por Vincent Jouve (2019), quando supõe que os leitores franceses, além de seduzidos pela ficção impressa, igualmente se rendem à sedução das telas: crê que, das quatro horas diárias de que um francês dispõe para seu lazer, ele emprega pelo menos duas horas e meia em séries e filmes no *streaming*. Podemos pensar que há muito o que ver nas telas, além de ficção, mas pensando nas palavras de Jouve, nas respostas de professores e professoras ao meu e-mail e no comportamento cultural no nosso entorno, há uma febre de ficção que é potencializada – provocada? – pelas plataformas de *streaming*. Essa sedução pela ficção – “necessidade universal”, segundo Antonio Candido, ou “biológica”, segundo Umberto Eco – não é um fenômeno tradicionalmente acolhido pela escola, que, ao contrário, prima pelo distanciamento crítico e por uma equivocada percepção do prazer estético: não ser arrebatado pelas emoções miméticas, mas pela linguagem artística.

Alguns textos críticos relacionados à recepção da literatura, muito popularizados nas últimas décadas, talvez mal apropriados, provavelmente contribuíram para estabelecer essa dicotomia entre leitura de **prazer** (obras de fora da escola) e de **fruição** (requeridas pela escola). Essa distinção conceitual, inicialmente estabelecida por Roland Barthes (1983)<sup>42</sup> – que, contudo, não está se referindo à escola –, volta-se para efeitos que podemos associar respectivamente a textos mais fáceis (pensamos nos *best-sellers*, romances de bancas, literatura para jovens, policiais e de suspense e hoje nos objetos midiáticos) e aos da chamada literatura universal, literatura “adulta”, clássicos e, no âmbito escolar, o cânone, as obras do patrimônio literário nacional. Umberto Eco e Hans Robert Jauss associavam esses efeitos à leitura de uma literatura gastronômica/culinária, em contraponto a uma literatura experimental ou de vanguarda.

No entanto, hoje, a internet oferece obras de todo tipo. Além dos textos literários originalmente impressos, adaptados para as telas, podemos adotar essa terminologia cunhada pelos críticos literários para séries e filmes presentes nas mais variadas plataformas, tanto gratuitas quanto pagas,

---

<sup>42</sup> Cito o famoso trecho: “Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado há a uma prática confortável da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até chegar a um certo aborrecimento), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência dos seus gostos, dos seus valores e das suas recordações, faz entrar em crise a sua relação com a linguagem.” (Barthes, 1983, p. 49-50).

sejam para um consumo fácil (ou **passivo**, a que se referiu L.), sejam obras que causam desconforto e abalam as convicções da/o leitor/a/-espectador/a.

Entretanto, é inegável que esse/essa leitor(a)/espectador(a)/professor(a) que se dobra à cultura confortável do *streaming* (*vítimas*, diria Umberto Eco) é também crítico(a) e reflexivo(a) quando se encontra diante de obras de fruição. Ou seja, alcança exigências culturais de variados níveis,

[...] mantém no seu campo os dois textos e em sua mão as rédeas do prazer e da fruição, pois participa ao mesmo tempo e contraditoriamente do profundo hedonismo de qualquer cultura (que entra pacificamente nele sob o aspecto de uma arte de viver de que fazem parte os livros antigos) e da destruição dessa cultura: ele frui a consistência do seu ego (é o seu prazer) e procura a sua perda (é a fruição). É um sujeito duplamente clivado, duplamente perverso. (Barthes, 1983, p. 49-50).

A escola mantém no currículo de literatura clivagens estritas em relação a literaturas que proporcionam esses efeitos: reserva para si as obras de fruição, enquanto as de prazer estão proscritas, uma vez que, talvez se creia, propiciam um prazer imediato e sem transcendência. Entretanto, paradoxalmente, tornou-se cada vez mais distante da escola essa literatura transcendente, patrimonial, canônica – fenômeno que, na verdade, ocorre há bem mais tempo que a emergência e o avanço da internet.

Penso, contudo, não ser mais possível, no caso do ensino de literatura, ignorar essa força que o ciberespaço tem na vida dos estudantes, os quais, como diz Chartier, “identificam espontaneamente cultura escrita e textualidade eletrônica. São suas práticas da leitura e da escrita, mais do que nossos discursos, que vão decidir a sobrevivência ou a morte do livro, o apagamento do passado ou sua presença perpetuada” (Chartier, 2017, p. 28).

Outro fenômeno que é preciso observar de perto na vida escolar são as novas perspectivas identitárias, que abalaram o universo da chamada literatura universal, capazes de mudar o currículo não só da Educação Básica como do Ensino Superior (Pécora, 2015), e que estão entrando de modo institucionalizado nos currículos, impulsionadas pela urgência estética das reivindicações étnico-raciais.

São fenômenos de ordem distinta, mas que não se encontram separados no âmbito da cultura escolar, uma vez que essa literatura contemporânea – negra, indígena, feminista... – que vem se consolidando é parte de uma ampla pauta identitária que se proclama em outros gêneros artístico-culturais apropriados pelos jovens (como o *slam* e toda uma poética do oral), que, por sua vez, ajudam a afirmá-la.

Portanto, desconsiderar as práticas sociais dos jovens e o universo fervilhante da cultura digital pode tornar a cultura escolar cada vez mais distante dos estudantes e também tornar a cultura literária que se faz hoje um mofo desagradável, como há muito temos denunciado. Se, como afirma Max Butlen (Bueno; Rezende, 2015), uma parte importante das leituras invisíveis dos alunos é digital, nesta época da comunicação informática e da revolução tecnológica, como poderíamos deixar de incluir essa dimensão no nosso trabalho com os alunos, já que eles nasceram nesse mundo?

Contudo, não se trata de ensinar na escola as culturas dos jovens, temor bastante difundido no meio educacional, mas de refletir sobre elas a partir da escola, enfrentar as **dimensões de aprendizagem** dessas práticas sociais. Também – e em favor da BNCC – as orientações curriculares incidem na abordagem crítica dos gêneros midiáticos e chamam atenção para procedimentos de desconstrução dos discursos antidemocráticos, opondo-se ao uso indiscriminado e acrítico da web (a exemplo do que no final do século XX se propunha, em vertente frankfurtiana, para fazer frente ao poder da cultura de massa). Do mesmo modo, quero chamar atenção para outro aspecto dos documentos oficiais criticado nos meios acadêmicos, que são as chamadas **competências socioemocionais**, que têm sofrido críticas e não são consideradas pertinentes à escola. Sem o propósito de fazer aqui defesa dos documentos oficiais,<sup>43</sup> gostaria de destacar, contudo, a importância da dimensão emocional no trabalho escolar, fundamentalmente presente na ficção e, assim, voltar à questão da **disponibilidade** para a leitura, uma vez que, como já disse, os jovens – e, de certo modo, também os professores – encontram-se imersos nas narrativas ficcionais (RPG, *games*, filmes, seriados televisivos), em posição *confortável*, se utilizarmos as ideias de Barthes ou, por extensão, tocados/amainados pela *passividade*, segundo o comentário de L.

### Disponibilidade a partir do prazer estético

Desde que a perspectiva teórica dos gêneros do discurso adentrou a escola, as narrativas – de aventura, suspense, românticas, fantásticas etc. – já fazem parte do currículo do Ensino Fundamental. Entretanto, no mais das vezes, são subsumidas nas práticas de identificação e classificação de estruturas muito próprias de uma cultura escolar voltada para a

---

<sup>43</sup> Não considero que competências e habilidades sejam de fato um ganho para o trabalho escolar, sobretudo porque estados e municípios pouco avançaram em relação às propostas curriculares esperadas depois da BNCC no sentido de explicitar como adquirir essas dimensões, e. Entretanto, insistir na recepção estética e na leitura do texto literário pelo estudante, em especial no documento voltado para o Ensino Médio, é algo que considero, sim, um avanço.

metalinguagem – agora mais distantes do estudo de orações, mas mantidas no trabalho com os gêneros.

Lidar com a emoção e o interesse propiciados pelas diferentes formas de ficção, vivenciar as diferentes modalidades dessas narrativas que circulam entre os jovens, impressas ou nas telas, entender de que modo somos capturados por essas construções ficcionais e como somos tocados por elas, que tipo de relação estabelecemos e o que nos ensinam sobre nós mesmos e sobre a realidade...<sup>44</sup> Os processos de identificação são múltiplos. Fomos acostumados a pensar que a identificação se faz pelas semelhanças com os modos de agir e pensar de personagens, mas isso também é uma maneira cristalizada de observar a relação com o texto; sentir-se “lido” pelo texto, implicado nas suas camadas, são fenômenos que acontecem mediante muitas outras arestas: pela memória de uma vivência real ou imaginária, por lugares – conhecidos, imaginados, desejados – que despertam interesse e fascínio, em razão do que é próximo ou distante, vivido ou sonhado, percebido nas imagens das telas ou nas palavras do texto... Sendo o prazer estético o que resulta dessa relação do sujeito com a obra, que não está de antemão posto, pensar sobre isso na sala de aula traz ganhos de várias dimensões, não só do cognitivo como também do social, de si, da coletividade, do conhecimento histórico, da vida, com seus altos e baixos... trata-se de uma experiência, mas não de uma transferência de experiência, como diz Jouve (2019, p. 113), e sim de “uma tomada de consciência e exame crítico de sua própria vivência”, pois é sempre possível rever os próprios valores, tomar consciência de si a partir do outro, seja pela proximidade ou pelo distanciamento.

Há traços semelhantes entre as séries televisivas do *streaming* e os *games*, sendo um deles é a repetição: repetir o conhecido, encontrar novos obstáculos no interior do semelhante (mas não idêntico). Essa repetição do conhecido ajuda a entender uma estrutura que se repete e um mecanismo que nos atrai para esse sistema, de modo que o leitor/espectador/jogador se encontra diante do “desafio de formular relações entre a trama até então conhecida e as novas e imprevistas situações” (Iser, 1996, p. 140).

Sabemos ser impossível, sem repertório, sermos capazes de apreender um patrimônio literário, de ler e entender uma literatura mais complexa, mais elaborada artisticamente. É talvez impossível, hoje, formar um leitor

---

<sup>44</sup> Vincent Jouve (2019) identifica, em seu livro *Pouvoirs de la fiction*, três dimensões para a ficção: a emoção, o interesse e o prazer estético. A primeira se situando-se principalmente no âmbito do indivíduo (embora possa haver uma emoção coletiva diz ele, por exemplo, os sentimentos da guerra, das hecatombes, as imigrações forçadas...); o interesse se situado na esfera do social, das trocas, dos interesses profissionais...; enquanto o prazer estético, se refere-se ao modo como a obra é feita e o que ela nos diz a partir disso, o que vai muito além de uma mera identificação de estrutura ou das marcas do gênero.

oferecendo a ele, de início, um Machado de Assis, um Graciliano Ramos, mas é possível despertar seu interesse a partir da consciência de suas próprias práticas, até chegar às formas mais complexas.

Uma vez que os discursos transitam de uma esfera a outra, também as representações ficcionais são intercambiadas nos diferentes espaços sociais. Nesta época de mudanças culturais, manter na escola apenas uma literatura do passado (o cânone, no caso do Ensino Médio) ou uma prática de constituição de um sujeito leitor apenas no nível da identificação das estruturas (no Ensino Fundamental) é se colocar na contramão da história. A partir da perspectiva de que o que define prazer estético não é a natureza do objeto contemplado, mas o tipo de olhar que lançamos a ele – ou melhor, “não é o objeto que torna a relação estética mas a relação que torna o objeto estético” (Jouve, 2019, p. 77) –, pensamos que, no âmbito de uma didática da leitura literária, seja legítimo incluir o sujeito leitor como implicado no trabalho escolar de interpretação da obra, tendo em vista um interesse hermenêutico desse leitor que busca o significado da obra tanto em termos de valor quanto de elaboração artística. Assim como Candido – que, em “O direito à literatura” (Candido, 2014), ao identificar três faces da literatura (que é uma visão de mundo, uma construção estética e uma forma de conhecimento), condiciona a primeira e a última à elaboração artística da obra –, Jouve (2019, p. 121) também afirma que “a qualidade do olhar depende em larga medida da elaboração artística do objeto”.

Atualmente, no Brasil, além da ficção de entretenimento (que, insisto, não é desprovida de função educativa),<sup>45</sup> há também uma produção ficcional – de cunho biográfico e autobiográfico – associada aos grupos identitários, possuindo uma clara dimensão política. Nesse sentido, ficção “de massa”, da “indústria cultural” ou do “mercado do entretenimento” guardariam aproximação e distanciamento no trabalho escolar com as obras vindas da diversidade, já que seriam vistas pelo prisma de uma necessidade e do interesse: as primeiras, mediante a sedução e o impulso; as segundas, pela identificação social, pelo interesse da luta coletiva. Dessa forma, quem sabe, seja possível ter uma “atitude de disponibilidade”, exercitando a metacognição e entendendo o sentido e as armadilhas do amontoado de detritos que a sociedade moderna nos coloca à disposição e que nos seduz. Assim, talvez também se possa criar condições de perceber as armadilhas, de rever criticamente nossos valores e aqueles representados na ficção – na

---

<sup>45</sup> Ao comentar a “técnica de corte” utilizada nos folhetins do século XIX (e que reencontramos fartamente nas séries televisivas), Wolfgang Iser (1996, p. 140) chama a atenção para todo um “catálogo dessas técnicas”, para provocar o suspense, que “em grande parte são bem mais refinadas do que o efeito simples, se bem que altamente eficiente, do suspense”.



escola, isso implicaria estudantes e professores se reconhecerem no interior dessas práticas sociais, aceitando-as como legítimas.

## Referências

BARTHES, R. **O prazer do texto**. Lisboa: Edições 70, 1983.

BARTHES, R.; NADEAU, M. **Sur la littérature**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1980.

BUENO, B. O.; REZENDE, N. L. Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max Butlen. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 2, p. 543-64, abr./jun. 2015.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CANDIDO, A. Direito à literatura. **Cedac**, abr. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4cpNuVWQ44E>. Acesso em: 2 jul. 2023.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CHARTIER, R. Novas tecnologias e a história da cultura escrita: obra, leitura, memória e apagamento. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 35, n.7 1, p. 17-29, 2017.

CITELLI, A. Educação em tempo de comunicação. In: CITELLI, A. **Comunicação e educação: a linguagem em movimento**. São Paulo: Senac, 1999. p. 135-156.

ECO, U. **Ensaios sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ISER, W. A interação entre texto e leitor. In: ISER, W. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Kretschmer. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996. p. 96-198.

JOUBE, V. **Pouvoirs de la fiction: pourquoi aime-t-on les histoires?** Paris: Armand Colin, 2019.

LAJONQUIÈRE, L. Epistemologia e psicanálise: o estatuto do sujeito. **Percursos**, n. 13, p. 57-63, fev. 1994.

MEDEIROS, V. L.; REZENDE, N. L. Contribuições do evento Jornada de Literatura e Educação para as reflexões sobre a didática da literatura no Brasil. In: RIBEIRO, C. R. et al. (org.). **Pesquisas caleidoscópicas: modos de ver e criar**. São Paulo: Feusp, 2023. p. 110-126.

OLIVEIRA, G. R. **Leituras literárias de adolescentes e a escola**. São Paulo: Alameda, 2021.

PÉCORA, A. A musa falida: a perda da centralidade da literatura na cultura globalizada. **Biblos**, Coimbra, n. 1, 2015.

PECQUET, A. Pour une littérature qui fait du bien avec Jean-François Vernay. **Non-Fiction**, 5 sep. 2021. Disponível em: <https://www.nonfiction.fr/article-10948-pour-une-litterature-qui-fait-du-bien-avec-jean-francois-vernay.htm>. Acesso em: 8 jul. 2023.

PERROTTI, E. A leitura como fetiche. In: BARZOTTO, V. (org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 125-147.

PETIT, M. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Ed. 34, 2009.

REZENDE, N. L. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas. In: SANTINI, J. **Literatura, crítica, leitura**. Uberlândia: UFU, 2011. p. 273-293.

ROCHA, S. P. V. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: FEITOSA, C.; BARRENECHEA, M. A.; PINHEIRO, P. (org.). **Nietzsche e os gregos**: arte, memória e educação. Rio de Janeiro: DP&A: Faperj; Brasília: Capes, 2006. p. 267-278.

SIMONE, R. **La terza fase**: forme di conoscenza che stiamo perdendo. Bari: Laterza, 2000.

**PARTE II**

**Por uma constituição do campo da  
Didática da Literatura**

## 1. A didática da literatura: rumo à consolidação de um campo<sup>46</sup>

Felipe Munita

Tradução: Augusto Moretti de Barros

### Introdução: espaços de formação da disciplina

As tentativas de construir um aparato conceitual que explique os diversos fenômenos implicados no ensino-aprendizagem de conteúdos na sala de aula surgem na década de 1970 no âmbito da didática das ciências e da matemática. São, poder-se-ia dizer, o ponto de partida da didática enquanto disciplina científica, ou seja, entendida não unicamente como um espaço de atuação, mas também como um campo de pesquisa, cujo objeto consiste em construir um corpo de conhecimentos que ajudem a aprofundar nossa compreensão da ação pedagógica e, desse modo, fazê-la avançar em direção a modelos educativos mais afinados e fundamentados.

Mais de 40 anos depois, o vasto *corpus* de pesquisa acumulado nos permite contar com um conjunto de saberes cada vez mais amplo e coerente sobre esse objeto de estudo. Permite, por exemplo, que tenhamos um consenso em relação à definição das didáticas entendidas como “disciplinas de pesquisa que analisam os conteúdos (saberes, saber fazer...) enquanto objetos de ensino-aprendizagem referidos/referentes a matérias escolares”

---

<sup>46</sup> Para este livro, o autor autorizou a tradução do artigo “La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo”, de sua autoria, publicado em *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 379-392, abr./jun. 2017. O texto foi traduzido para este livro por Augusto Moretti de Barros e revisado por Sérgio Fabiano Annibal. O artigo se insere no projeto de pesquisa “O efeito professor na formação de leitores: um estudo exploratório sobre o potencial das atuações docentes para o aprimoramento educativo na área de Linguagem e Comunicação” (Pai-Conicyt n°. 82140013), financiado pelo edital 2014 do Concurso Nacional de Apoio ao Retorno de Pesquisadores do Exterior, edital 2014., Comissão Nacional de Pesquisa Científica e Tecnológica, Governo do Chile.

(Reuter, 2007, p. 69).<sup>47</sup> Isto é, sua especificidade se encontra precisamente em seu interesse pela relação entre conteúdos e processos de ensino-aprendizagem, diferenciando-se, assim, de outras disciplinas que estudam um ou outro desses componentes, mas não a interação entre ambos.

Nesse novo contexto científico, durante as duas últimas décadas do século XX, desenvolveu-se uma didática específica da língua e da literatura, que, por um lado, compartilha o interesse comum pelo sistema didático como objeto central de estudo e, por outro, diferencia-se das didáticas das ciências ao delimitar seus conteúdos de ensino, pois, nesse caso, tais conteúdos não remetem somente aos saberes dos campos científicos de referências (as ciências da linguagem e a teoria literária, fundamentalmente), mas também às práticas relacionadas aos usos sociais da leitura e da escrita (Camps, 2000). Como bem explicam Bronckart e Schnewly:

[...] em matéria de ensino de línguas, particularmente de ensino de língua materna, os objetivos têm relação com práticas (orais e escritas) e com atitudes (normas) ao menos tanto quanto com um saber propriamente dito. Nesse terreno, a definição do conteúdo a ensinar opera, portanto, ao mesmo tempo, a solicitação dos *corpora* científicos e solicitação das práticas sociais de referência. (Bronckart; Schnewly, 1996, p. 71).

A complexidade da interação entre saberes científicos e práticas sociais constituiria, então, uma especificidade da didática da língua e da literatura, disciplina que deve enfrentar o desafio de agregar a aquisição dos *saberes sábios* e a apropriação das *ocupações do leitor* (Lerner, 2001), entendendo esta última como um complexo entramado de conteúdos que incluem um saber-fazer, alguns valores e atitudes, assim como formas de relação com e para a cultura escrita.

Em suma, um primeiro conjunto de fatores contextuais que incidem na formação da disciplina remete ao processo de construção e progressiva consolidação do território científico das didáticas, em geral, e da didática da língua, em particular, terrenos que compreendem o cenário global no qual se desenvolvem os novos enfoques para o ensino da literatura. Dito isso, se a didática da língua é, como vimos, um campo científico recente, a didática da literatura o é ainda mais, e o próprio processo de busca da identidade desta tem passado pela problematização de sua relação – mais ou menos autônoma – com aquela (Reuter, 1995). Atualmente, assume-se sua identidade enquanto campo específico ao interior da didática da língua (Dufays, 2007), com seu próprio conjunto de saberes, perguntas de pesquisa,

---

<sup>47</sup> N.T: As traduções de citações originalmente em outras línguas são nossas. Munita as traduziu ao espanhol e nós, ao português. [N.T.]

agentes e redes de estudo. No entanto, para entender as lógicas próprias do atual campo da didática da literatura, não basta atender ao desenvolvimento científico das didáticas; é necessário observar outros fatores que, vistos em uma dimensão diacrônica, permitem uma maior compreensão dos processos de evolução e desenvolvimento dessa disciplina.

Há um amplo consenso (Bombini, 2008; Colomer, 1996; Daunay, 2007) em relação a situar suas origens na crítica – formulada entre os anos 1960 e 1970 – ao modelo tradicional de ensino da literatura na escola. Herdado da tradição oitocentista, esse modelo historicista se centrava na transmissão do patrimônio literário entendido como porta de acesso à cultura e encontrava na leitura intensiva de clássicos e literaturas nacionais – seguidas de exercícios explicativos por parte dos professores – o melhor meio para alcançar seus objetivos. Entretanto, a sensação de fracasso de um modelo de leitura que já não respondia às novas realidades sociais (novos alunos nas salas de aula e novas funções delegadas à escola, pelo menos) favoreceu o surgimento de outras perspectivas didáticas. O ensino se viu, então, centrado na análise detalhada dos textos, para a qual se tomaram emprestados os procedimentos provenientes das correntes formalista e estruturalista (Dufays; Gemenne; Ledur, 2005). Desse modo, entrou nas escolas o completo mecanismo de análise denominado *comentário de texto*, que visava construir uma leitura crítica e distanciada, baseada na identificação dos recursos literários utilizados pelo autor. Uma leitura que, em suma, ao se centrar quase exclusivamente em um nível metaliterário, deixava muito pouco espaço para a atividade de construção de sentido por parte do leitor. Paralelamente a essas mudanças na sala de aula, na teoria da literatura, surgiram contribuições que acabariam sendo fundamentais nos processos de renovação didática. A atenção para a atividade de leitura, particularmente para a relação de interação e cooperação entre o leitor e o texto na construção de significados, encontra importantes formulações na estética da recepção (Iser, 1987) e na semiótica textual (Eco, 1981). Por sua vez, essas perspectivas teóricas ofereciam claras linhas de continuidade com outro espaço fundamental para a nova didática: a teoria transacional ou de respostas leitoras (Rosenblatt, 2002), que concebe o ato de leitura como uma situação orgânica afetada pelas contribuições do texto e do leitor.

Assim, as contribuições da teoria literária fizeram que, desde os anos 1980, o ato de leitura e os processos de compreensão e interpretação que o leitor põe em jogo passassem a ser a principal preocupação da didática (Dufays; Gemenne; Ledur, 2005). A ruptura epistemológica que significava o deslocamento do estudo do texto para o estudo do leitor (Rouxel, 1996), aliada à reconsideração (incitada pela pragmática) dos diversos elementos do sistema literário enquanto fatores que incidem nos processos de leitura,

constituíram, finalmente, as pedras angulares para um novo modelo de ensino da literatura. Em outras palavras, constrói-se, assim, uma didática que, para além do texto, orienta-se “tanto em relação à consideração dos fatores externos do funcionamento social do fenômeno literário quanto em relação aos fatores internos de construção do significado por parte do leitor” (Colomer, 2001, p. 8).

### Avanços e dificuldades no processo de transição da disciplina

Os processos de evolução e desenvolvimento descritos anteriormente ficaram, por fim, estampados em uma imagem bastante sugestiva para explicar a mudança de paradigma: a da passagem de um *ensino da literatura*, centrado na transmissão de conhecimentos sobre o autor e o texto, para uma *educação literária*, orientada para a formação de uma competência específica de leitura (Colomer, 1991). Enunciada também como *formação para a recepção leitora* (Mendoza, 2002), essa nova perspectiva tem como objetivo central ajudar os estudantes a progredir, durante toda a escolaridade obrigatória, em suas possibilidades de interpretação e de prazer enquanto leitores literários.

O interesse pelo leitor e por sua atividade se mostra, portanto, evidente enquanto núcleo de estudo da nova didática. Quais são, nesse cenário, os principais problemas que a educação literária tem enfrentado no caminho em direção a um novo modelo de ensino? A resposta começa na constatação do importante vazio na configuração da disciplina escolar e dos saberes ensináveis que a crítica trouxe ao modelo historicista (Bombini, 2008). Em pouco tempo, a didática da literatura havia ficado desprovida dos conteúdos que tradicionalmente foram considerados fundadores de sua existência como matéria escolar, e foi necessário recorrer a novos modelos para suprir esse vazio.

Além do surgimento da vertente estruturalista mencionada anteriormente, uma nova perspectiva ganhava adeptos para reconfigurar o lugar da literatura no ensino. Trata-se do denominado *modelo comunicativo*, de importante presença escolar nos últimos anos do século XX (e ainda hoje, em muitos contextos), que orientava a aprendizagem da leitura para os textos funcionais e para o domínio dos diversos gêneros discursivos próprios da vida em sociedade. E se, por um lado, esse modelo originava grandes avanços em relação ao estudo dos textos em sua função e seus usos sociais, a literatura ficava, por outro lado, em um plano secundário, submetida a mais um entre tantos gêneros discursivos, recebendo, portanto, com um tratamento didático similar ao de outros textos, como os informativos, argumentativos ou prescritivos. Isso levou, por fim, ao trabalho

com o texto literário como um simples suporte de atividades linguísticas (Tauveron, 1999), situação que não considera uma aprendizagem específica para favorecer a aquisição escolar de uma competência literária.

Ademais, o surgimento de um novo contexto de promoção da leitura e sua progressiva incidência no currículo escolar fez que a criação de hábitos leitores e a consideração do prazer da leitura passassem a fazer parte dos novos objetivos sociais designados à escola. Seria possível dizer que esse movimento surgiu como reação natural frente a um modelo de ensino baseado na transmissão de conhecimentos (Colomer, 2001) e na pouca consideração do aluno enquanto sujeito leitor. Nesse cenário, deve-se entender o amplo chamado para *desescolarizar* a leitura que tem caracterizado o discurso de muitos mediadores desde os últimos anos do século passado. Exaltou-se, assim, a aproximação lúdica e livre dos textos em detrimento da leitura obrigatória guiada. Por sua vez, esse trabalho derivou uma autêntica *pedagogia do prazer* (Bombini, 2001), muito influenciada pelos postulados de Pennac (1992) e seus direitos do leitor e apresentada como uma forma de incentivo à leitura que responderia melhor ao objetivo social de formar hábitos leitores durante a etapa escolar. Ainda que esse movimento tenha apresentado resultados positivos, afirmando a importância do acesso direto dos alunos aos textos e criando espaços de intercâmbio entre leitores nas salas de aula, ele trouxe também efeitos negativos sobre os processos de aprendizagem que deveriam ser associados a essas instâncias, pois, ao embasar a leitura literária no contato livre com os textos, a intervenção docente passou a ser considerada um obstáculo na relação prazerosa da criança com o livro, o que trouxe uma maneira leviana de ler os textos literários (Bajour, 2009) que viveu seu auge nos anos 1990 e se estendeu até os primeiros anos do novo século.

O debate originado a partir dessas experiências de *incentivo* discorria, então, sobre a pergunta acerca de a leitura literária ser ensinável ou operar unicamente por *contágio*. Evidentemente, a adesão a esta última ideia implicava um lugar secundário para as atividades específicas de aprendizagem da leitura literária, tal como acontecia (mesmo que por razões distintas) no enfoque comunicativo. Assim, a expansão da noção de contágio supôs certo atraso na consolidação de uma educação literária entendida como processo de aprendizagem, mediada pelo docente e voltada ao desenvolvimento de uma competência interpretativa que permitisse aos alunos ler obras progressivamente mais complexas em vez de reduzir o *prazer* a um *corpus* restrito de textos fáceis.

Nesse contexto, a ideia de que *os livros não se trabalham, se disfrutam* adquiriu força e passou a constituir uma das grandes tensões que até hoje dificultam a consolidação do novo modelo de educação literária. Se na



atualidade há um consenso em torno da importância do prazer de ler como aspecto central na leitura literária, também o há em relação à impossibilidade de fundar uma didática tendo unicamente o prazer como finalidade. Entre as numerosas limitações que isso ofereceria, resgatamos aqui duas delas, desenvolvidas por Dufays, Gemenne e Ledur (2005), que nos parecem especialmente relevantes. A primeira: sabemos que o prazer não depende somente de fatores escolares, visto que está fortemente condicionado por elementos socioculturais; logo, uma didática fundada somente nas possibilidades de fruição literária que cada aluno traz consigo favoreceria aqueles alunos (os *herdeiros*) que, no seu ambiente, tiveram múltiplas possibilidades de encontro e de socialização com os textos, e acabaria sendo muito mais difícil a experimentação desse prazer para quem proviesse de meios afastados da prática leitora. A segunda: o mencionado prazer costuma se associar exclusivamente a um só tipo de fruição, aquela nascida da identificação da participação emocional no texto; portanto, sua formulação como objetivo educativo não permitiria avançar para outras formas mais distanciadas de prazer que também fazem parte da experiência literária.

Em síntese, o vazio de saberes escolares no qual a didática da literatura se encontrava tomou diversas direções cujos enfoques têm estado presentes de um modo ou de outro (até os dias atuais) nas nossas escolas: por um lado, a atenção dada à leitura funcional no modelo comunicativo; por outro, o interesse dos novos mediadores em favorecer hábitos de leitura prazerosa nas salas de aula. Devemos acrescentar a isso o forte enraizamento que o enfoque estruturalista encontrou no Ensino Médio, situação que impôs o comentário de textos como principal dispositivo da nova didática e o domínio do aparato conceitual associado à literatura como seu principal objetivo. Três orientações cuja admissão ofereceu importantes avanços em relação ao modelo tradicional, mas que implicavam também novos problemas e tensões para a formação de leitores literários na escola.

Contudo, a visão panorâmica recém-esboçada nos leva a pensar que a atual didática da literatura parece se fundar sobre duas grandes críticas, posteriores àquela feita ao modelo historicista. A primeira é a crítica referente ao *saber* conceitual sobre literatura como fim em si mesmo ou como objeto exclusivo da didática. Ela poderia ser sintetizada na ideia de que “na escola não se aprende do que as obras falam, mas sim do que os críticos falam” (Todorov, 2007, p. 22), constatação cuja necessidade de superação hoje se faz evidente. A segunda é a crítica relacionada ao *prazer* enquanto objetivo, que, como vimos, não basta para articular uma didática voltada para formar leitores literários que diversifiquem suas possibilidades de interpretação e fruição dos textos. Ela poderia ser sintetizada na ideia de que os objetivos educativos consistem em ajudar a criança a construir as ferramentas dos

seus prazeres, e não na obrigação de experimentá-los (Colomer, 2001), e na consciência de que a leitura literária implica um prazer “estético, intelectual e cultural que, longe de operar por mágica, se constrói” (Tauveron, 2002, p. 14).

## O novo modelo de educação literária

Os novos objetivos adscritos à educação literária parecem voltados para dois grandes aspectos (Colomer, 2001): por um lado, favorecer o avanço na competência interpretativa; por outro, promover a construção de hábitos leitores, assim como uma relação prazerosa e de implicação pessoal com os textos, o que implica a superação tanto de um ensino literário baseado unicamente no saber como de outro baseado somente no prazer, permite avançar na concretização de objetivos que atendem às novas demandas sociais e favorece um processo formativo para que os alunos participem efetivamente das atividades de recepção do discurso literário.

Uma segunda formulação que, de certo modo, aglutina os dois componentes da primeira se encontra na ideia de que ensinar literatura é, a princípio, ensinar “uma maneira de ler” (Dufays; Gemenne; Ledur, 2005, p. 123). Isto é: o objetivo final da nova didática não é o domínio de um patrimônio de obras, nem a apropriação dos valores morais que elas veiculam, nem a análise das características formais da sua literariedade, mas sim a progressiva aquisição de um modo de ler por parte dos alunos, um *saber ler literário* que, ao finalizar sua escolaridade, os estudantes possam colocar em prática nas suas leituras livres e pessoais. A questão, então, é definir e caracterizar essa postura de leitura que estaria no centro do atual paradigma de educação literária. Ajuda, em primeiro lugar, pensá-la em relação à construção escolar de uma *competência literária*, entendida como “conjunto de saberes que permitem ler e interpretar um texto literário” (Mendoza, 2004, p. 71) e como a “capacidade de acessar a leitura de obras literárias cada vez mais complexas ou a leitura cada vez mais complexa das obras” (Jover, 2010, p. 29). No entanto, para uma compreensão mais completa do que essa postura põe em jogo, devemos recuperar outro conceito-chave do novo modelo: o de *leitura literária*. Assim como indica Daunay (2007), essa noção foi construída para substituir e superar a ideia de *literariedade*, permitindo conceber um novo objeto de ensino que, longe de se basear nos elementos que compreenderiam o caráter literário de uma obra, centra-se agora na relação estabelecida entre o leitor e o texto.

Nessa linha, Dufays, Gemenne e Ledur (2005) têm defendido uma concepção da leitura literária entendida como um *vai e vem dialético entre participação e distanciamento*, ou seja, uma aproximação que inclui tanto a apropriação subjetiva, espontânea e emocional própria da participação

psicoafetiva no texto quanto uma recepção de ordem intelectual distanciada, baseada em procedimentos racionais de análise e interpretação das obras. Assim, a dialética entre os aspectos passionais e racionais do jogo literário emerge como a modalidade de leitura que encarna os novos objetivos educativos. Nas palavras de Tauveron (2002, p. 321), “é a conjugação das duas posturas, fundida e analítica, o que permite uma aproximação real do texto”. Se o foco é formar leitores literários que se sintam envolvidos com a leitura e que, além disso, possam colocar em prática variadas formas de compreensão e fruição dos textos, trabalhar na aquisição e no progressivo domínio dessa forma de leitura parece ser a melhor contribuição que a escola pode dar para a formação leitora das novas gerações.

Um dos principais consensos do discurso didático contemporâneo (Colomer, 2005; Jover, 2010; Tauveron, 2002) se encontra em pensar a educação literária a partir da continuidade de objetivos entre os diversos níveis de escolaridade. Isso implica adotar os propósitos anteriormente anunciados como orientações que servem tanto para favorecer as primeiras aproximações ao discurso literário na Educação Infantil quanto para construir os dispositivos didáticos de leitura para jovens que terminam seu ensino obrigatório. Evidentemente, isso faz cair por terra a ampla crença de que se aprende a disfrutar no Ensino Fundamental e a ler de forma distanciada e analítica no Ensino Médio, deixando no cerne da tarefa docente o desenvolvimento progressivo de uma competência literária para ser construída durante toda a etapa escolar.

Portanto, é fundamental a reflexão em relação a essas linhas de continuidade que assegurariam a formação escolar do leitor literário. Uma das contribuições de maior destaque nesse sentido é a de Colomer (2005), com sua apresentação de sete linhas de progresso na aprendizagem escolar da leitura literária. Nessa proposta, tal aprendizagem passaria a favorecer o avanço dos estudantes em domínios tão diversos como o grau de envolvimento pessoal com a literatura, o desenvolvimento de habilidades de interpretação inferencial das obras e a diversificação das formas de fruição próprias do leitor literário.

Sem dúvida, essas linhas ajudaram no processo de concretização dos principais desafios que a educação literária enfrenta. Não obstante, foi necessário concretizar ainda mais os programas, considerando os objetivos específicos que guiam a atuação educativa. Nesse cenário, é importante lembrar que mesmo que os objetivos de desenvolvimento da competência interpretativa e de construção do hábito leitor sejam complementares e devam ser planejados em conjunto, eles demandam estratégias diferenciadas e abarcam diferentes modalidades de leitura: uma leitura analítica e guiada, no primeiro caso, e uma leitura autônoma, no segundo. Por sua vez, ambas

as modalidades estão relacionadas a determinada intencionalidade: “a vontade de analisar e de estudar os textos profundamente, por um lado, ou a de transferir para a escola os rituais de práticas privadas e sociais de leitura, por outro” (Manresa, 2013, p. 62). Da mesma forma, cada uma dessas dimensões tem seu próprio espaço de desenvolvimento: enquanto a leitura por prazer e a construção do hábito encontram na biblioteca (escolar ou de sala de aula) seu ambiente mais natural, a competência interpretativa se adquire fundamentalmente no contexto da aula de língua e literatura (Margallo, 2012).

A questão, portanto, consiste em investigar os eixos programáticos, atendendo agora à especificidade de cada um desses propósitos. Por conseguinte, a partir de diversas contribuições (Manresa, 2013; Margallo, 2012; Tauveron, 1999, 2002), construímos um quadro comparativo (Quadro 1) que facilita a visualização da especificidade de cada objetivo, atendendo a critérios tão diversos quanto o *corpus* literário, os espaços e dispositivos didáticos, a postura de leitura privilegiada e a atividade mediadora.

### Quadro 1: Comparativo dos objetivos da educação literária

	Desenvolvimento da competência interpretativa	Formação do hábito leitor
<b>Corpus</b>	Oferecer textos <i>resistentes</i> desde o início, ou seja, textos que apresentam certos problemas de compreensão ou que convidam o leitor a se comprometer com a resolução de problemas de interpretação. Um <i>corpus</i> que favorece o esforço intelectual e uma postura ativa de interrogação do texto como base da construção de sentido.	A palavra-chave é <i>diversidade</i> ; trata-se de oferecer opções as mais variadas possível de leituras (integrando, também, as leituras compartilhadas pelos próprios alunos e tendo sempre em conta seus perfis enquanto leitores), para levá-los a experiências prazerosas de leitura.

<p><b>Dispositivos de leitura</b></p>	<p>Baseia-se em espaços de leitura obrigatória guiada, que permitem o estudo coletivo e em profundidade dos textos. Isso implica construir dispositivos didáticos voltados a ativar o processo interpretativo (tanto no espaço individual quanto na socialização de significado entre leitores) e fazê-lo avançar em direção a interpretações progressivamente mais complexas e alinhadas às chaves do texto. Por sua vez, os dispositivos sempre levam em conta as características, problemas e possibilidades que cada texto oferece para o desenvolvimento da competência literária.</p>	<p>Propiciar momentos de leitura individual e silenciosa, assim como ocasiões de leitura em voz alta por parte do docente e para compartilhar e socializar as leituras pessoais. Dinamizar os espaços de leitura mediante dispositivos genéricos que se mostram similares às práticas sociais de leitura, como a recomendação de textos entre pares ou a descrição dos livros a partir de simples referências que outorguem amplas margens para falar sobre eles.</p>
<p><b>Postura de leitura</b></p>	<p>Trata-se de ativar e construir um protocolo singular de leitura, baseado em um progressivo equilíbrio entre os <i>direitos do texto</i> (o horizonte interpretativo construído pela obra) e os <i>direitos do leitor</i> (a participação ativa que se exige dele na construção de significado). Isso implica reconhecer que, apesar de todas as interpretações serem possíveis, sempre há algumas mais aceitáveis que outras no momento de as justificar com base nos elementos textuais e nas chaves de leitura oferecidas pelas obras.</p>	<p>Trata-se de recuperar a postura leitora mais corrente no âmbito extraescolar: a resposta emocional e afetiva em relação aos textos, para dar espaço a ela no horário escolar e tentar enriquecê-la, fomentando a capacidade de disfrutar as leituras a partir de diversas formas de aproximação e apropriação do texto.</p>

<b>Atividade mediadora</b>	O docente organiza espaços que permitam o surgimento, a circulação e a confrontação das interpretações dos alunos e favorece a reflexão metacognitiva sobre o trabalho interpretativo ali construído, com a finalidade de que aprendam a avaliar a pertinência das suas interpretações e a fazê-las dialogar com as dos outros. O professor administra as instâncias de discussão sobre as obras, atuando como <i>responsável pelos direitos do texto</i> , e favorece espaços de sistematização e aquisição dos saberes literários postos em prática.	O docente é quem deve garantir e facilitar o acesso à ampla diversidade de textos que esse objetivo educativo requer. Nesse cenário, algumas das suas principais funções seriam: fomentar um <i>ambiente cultural</i> no qual se lê, se compartilham as leituras e se favorece a participação em verdadeiros circuitos sociais de circulação da literatura e das produções culturais; reforçar a autoimagem leitora de seus alunos; e ajudá-los na escolha dos textos, atendendo às suas necessidades e habilidades de leitura.
----------------------------	--	---

Fonte: Elaboração do autor.

## Rumo à concretização de um modelo didático e dos seus dispositivos de referência

Se, como vimos, a didática da língua e da literatura remete, ao mesmo tempo, a saberes científicos e a práticas sociais de leitura e escrita, a concretização de novos modelos didáticos tem tentado atender a essa especificidade, colocando tarefas de produção-recepção textual no centro do processo educativo, com verdadeiros propósitos comunicativos para os alunos. Desse modo, se lê e se escreve na sala de aula de maneira similar àquela como se lê e se escreve fora dela, ou seja, com uma intencionalidade determinada, demarcada em uma situação comunicativa que dá sentido ao esforço que essas práticas exigem.

Assim, o novo paradigma de educação literária encontrou no trabalho por projetos sua melhor e mais natural linha de desenvolvimento. A partir dessa perspectiva, a atuação educativa se baseia na formulação e implementação de *sequências didáticas* (Camps, 1994), entendidas como propostas de criação de um produto textual concreto, cuja recepção ocorrerá no contexto de uma situação comunicativa real e cuja elaboração

especifica a aprendizagem de determinados conhecimentos literários. Desse modo, a aquisição e o domínio dos saberes disciplinares ficam a serviço de uma experiência comunicativa, e o processo de ensino-aprendizagem se torna espaço de múltiplas atividades de leitura e escrita, necessárias para a realização dos propósitos comunicativos combinados no interior do grupo.

Contudo, o que as sequências didáticas oferecem ao ensino literário é um cenário global, cuja realização se apoia nas diversas modalidades de leitura e no uso de dispositivos didáticos que desempenhem as orientações esboçadas anteriormente. Nas palavras de Tauveron (2002), a educação literária necessita de dispositivos *férteis*, isto é, que convidem a ler, que permitam identificar e resolver problemas de compreensão e que favoreçam processos de interação, tanto do aluno com o texto quanto dos alunos entre si em relação à leitura.

Nesse contexto, os processos de renovação dos dispositivos de referência da didática da literatura levaram à criação e à progressiva consolidação de novos *gêneros disciplinares* (Dias-Chiaruttini, 2015), entre os quais a *discussão literária*<sup>48</sup> ocupa um lugar de especial destaque.

Em termos gerais, caberia traçar paralelos entre a discussão e um tipo de *fala exploratória* que conquista espaço nas salas de aula, isto é, um diálogo cooperativo baseado na confrontação de diversos pontos de vista, no respeito e na consideração da opinião do outro e na progressiva construção de acordos e consensos no contexto de um raciocínio coletivo (Mercer; Littleton, 2007). Já no âmbito da educação literária, entendemos a discussão como um espaço de construção de sentido no seio de um *círculo de leitura* (Chambers, 2007; Terwagne; Vanhulle; Lafontaine, 2003) definido pelo intercâmbio e pela interação com os outros (os pares, o professor e o texto) e cujo propósito é colocar em jogo múltiplos pontos de vista sobre uma leitura. Trata-se, pois, de uma situação dialógica, de construção conjunta e cumulativa dos sentidos de um texto, conduzida pelo mediador e orientada para fazer emergir a compreensão de meninas e meninos a partir da confrontação das diversas interpretações surgidas em um grupo diante de uma leitura compartilhada.

Assim, a mobilização de ideias, a pluralidade de perspectivas e a negociação de sentido parecem ser suas características de maior destaque, as que poderíamos aprofundar, atendendo a dois aspectos-chave. Primeiro, o lugar central do texto, que adota uma dupla função de ponto de partida e de bússola durante o trajeto interpretativo, pois, afinal, são os elementos textuais que ajudam a justificar as respostas. Segundo, a concepção positiva das proposições que contradizem o texto, vistas não mais como erros a

---

<sup>48</sup> Conhecida como *débat interprétatif* no âmbito francófono e *literary discussion*, no anglo-saxão.

destacar ou perseguir, mas sim como colaborações que fazem parte do fio evolutivo de uma discussão – colaborações que, em um processo de *gestão do erro interpretativo* por parte do docente (Dias-Chiaruttini, 2015), serão submetidas à confrontação com outros e com o texto para sua posterior validação ou rejeição.

A gestão da discussão é justamente um dos grandes desafios de um dispositivo que nasce a partir de certo vazio na tradição pedagógica, que nunca articulou conversas literárias guiadas e voltadas para a aquisição de determinados saberes conceituais, procedimentais e atitudinais como a leitura compartilhada o faz. Nesse ponto, uma das propostas de maior interesse foi a de Chambers (2007), que coloca em cena diversos tipos de perguntas sobre o livro, desde as mais genéricas, como o que gostou ou o que o deixou desconfortável, até outras mais específicas, que apontam para o trabalho tanto sobre as particularidades do texto quanto sobre a resposta pessoal que as crianças elaboraram com a sua leitura. A discussão literária parece, pois, o gênero disciplinar de referência da nova didática da literatura. Isso se complementa com outros dispositivos que demonstraram seu interesse na pesquisa e na experimentação recentes, entre os quais destacamos a *carteirinha leitora*, a *autobiografia leitora*, os escritos de trabalho e os fóruns literários.

Apontada como o complemento ideal para a discussão literária (Terwagne; Vanhulle; Lafontaine, 2003), a *carteirinha leitora* poderia ser definida como “um instrumento escolar orientado, não para a aprendizagem de saberes declarativos, mas para a formação de sujeitos leitores capazes de considerar com reflexividade sua leitura empírica do texto” (Ahr, 2011, p. 161). Falamos aqui de um diário de leitura que, centrado na recepção empírica e na apropriação pessoal das obras, outorga uma entidade didática às primeiras impressões, sensações, divagações e pensamentos pouco estruturados que caracterizam toda atividade de recepção leitora.

Por sua vez, aliada a processos de discussão literária, a *carteirinha leitora* permite ao aluno reconsiderar sua leitura pessoal à luz da construção coletiva de significado e elaborar, assim, novas aproximações mais distanciadas e orientadas para a análise crítica. Nesse sentido, destaca-se a noção de *carteirinha de sementes* (Terwagne; Vanhulle; Lafontaine, 2003), que concebe o dispositivo como um repositório de primeiras impressões que se deseja compartilhar com o grupo, reflexões que se espera que *creçam e frutifiquem* no debate. Assim, cópias de excertos ou frases que tenham sido especialmente relevantes para o aluno, suas opiniões ou reflexões pessoais sobre o texto ou as ideias que uma passagem específica lhes evocou seriam alguns dos possíveis conteúdos da *carteirinha* ou diário de leitura.



A constatação de que a imagem de si mesmo enquanto leitor é um importante fator na motivação e implicação pela leitura (Baye; Lafontaine; Vanhulle, 2003) resultou também na elaboração de dispositivos que focalizaram especialmente esse ponto. Isso levou, entre outras linhas de avanço, à escolarização da *autobiografia leitora*, que, enquanto gênero disciplinar didático, oferece um duplo potencial (Munita, 2013). Por um lado, permite ao professor saber onde se está: conhecer as bagagens de leitura do grupo é um primeiro passo para articular os percursos e as atividades de interpretação com as experiências leitoras que os alunos trazem e com as suas possibilidades de valorização e apreciação literária. Por outro lado, oferece ao aluno uma instância de reflexão e tomada de consciência a partir da evocação dos seus percursos de leitura, instância que, em muitas ocasiões, transforma-se em espaço de produção de uma autoimagem leitora, que, nas palavras de Rouxel (2004, p. 47), é “um ato fundador da identidade do leitor”.

Apesar de não terem uma entidade de *gênero disciplinar* como os outros recursos aqui recordados, os diversos *escritos de trabalho* postos em jogo durante a leitura de textos literários representam dispositivos didáticos especialmente úteis como meios para construir a compreensão e a interpretação. São concebidos como escritos “transitórios e efêmeros, a serviço da elaboração do pensamento e do intercâmbio de opiniões” (Tauveron, 2002, p. 167), e podem adotar múltiplas formas, desde perguntas formuladas por alunos para o próprio texto ou esquemas para afinar uma interpretação inicial até escritos para situar o estudante no papel de escritor ou, inclusive, para permitir que ele expresse sua visão sobre os objetivos da leitura explicitados pelo docente.

Por fim, o cruzamento entre a reconhecida importância da socialização na formação do leitor e o atual contexto socioeducativo de expansão das tecnologias da informação e da comunicação se tornou um cenário especialmente interessante para a didática da literatura. Os novos contextos comunicativos que a rede oferece permitem abrir espaços de diálogo e intercâmbio sobre as obras, colocados em prática fundamentalmente na participação e na criação de *fóruns literários* (Manresa, 2013) direcionados a uma mobilização tanto de leituras autônomas quanto escolares e à projeção das opiniões e reações pessoais sobre as obras. Por sua vez, esses novos espaços contam com um importante valor agregado para a didática: o caráter público da escrita, aspecto que mediatiza a opinião pessoal e que eventualmente poderia favorecer instâncias de trabalho sobre as produções dos alunos.

Visto esse panorama, poder-se-ia dizer que a pesquisa realizou importantes avanços, que visaram colocar em foco alguns instrumentos mediadores coerentes com os novos objetivos formulados. Todos eles, nas

diversas variantes que possam apresentar, são potencialmente úteis para os dois grandes objetivos formativos da educação literária. Entretanto, há alguns que, por suas características, são especialmente interessantes para um ou outro objetivo. Por exemplo: enquanto a discussão literária e os escritos de trabalho apresentam um enfoque majoritário (ainda que não exclusivo) no desenvolvimento da competência interpretativa, a autobiografia leitora ou os fóruns da rede apontam, por sua vez, para a construção de hábitos leitores e para a consolidação das práticas sociais e autônomas de leitura.

### À guisa de conclusão

O percurso seguido nestas páginas permitiu visualizar as principais linhas de avanço da didática da literatura como um campo disciplinar de relevância no amplo contexto da pesquisa educativa e que responde a um dos objetivos prioritários que as sociedades contemporâneas atribuem à escola: a formação de leitores. Dito isso, apesar do espaço de consolidação disciplinar aqui discutido, a didática da literatura deve enfrentar as realidades educativas, que ainda parecem estar muito distantes dos consensos com os quais a pesquisa contribuiu. Sabemos, por exemplo, que a formulação do novo modelo de ensino teve escassa repercussão nos currículos escolares, pois, embora os documentos oficiais de diversos países tenham incorporado, entre os seus objetivos, a necessidade de formar leitores com hábitos de leitura consolidados e capacidade crítica para entender os textos literários, muitos programas não chegam a concretizar as vias que facilitariam o desenvolvimento dessas metas (Durán; Manresa, 2009). Por sua vez, as pesquisas sobre as práticas efetivas e seus resultados de aprendizagem alertam, diversas vezes, sobre o grande fracasso na formação de leitores durante a escolaridade obrigatória (Baye; Lafontaine; Vanhulle, 2003; Manresa, 2013).

Nesse sentido, parece-nos que o caminho mais atraente para os próximos anos, longe de alimentar o extenso discurso alarmista sobre os escassos hábitos leitores da população escolar, é o de gerar estudos voltados a observar e analisar o que está em jogo nas práticas *reais* de ensino da literatura nas salas de aula. Ou seja, sondar as múltiplas formas de concretização que a educação literária adota quando é observada *in loco*, para, desse modo, avançar em direção a uma compreensão mais alinhada e profunda sobre os diversos fatores que incidem na formação escolar do leitor literário. Para tanto, parece especialmente interessante analisar os resultados relatados por aquelas pesquisas que, como os estudos de caso ou a pesquisa-ação, oferecem perspectivas particulares sobre esses processos,

focalizadas em experiências de salas de aula concretas, das quais se podem extrair múltiplas aprendizagens.

Felizmente, esse tipo de estudos é cada vez mais frequente no nosso campo. Seria, então, esperado que, nos próximos anos, a confrontação de resultados de pesquisas desenvolvidas nessa linha ajudasse a enriquecer o enfoque atual da educação literária, que, como todo modelo de ensino-aprendizagem, é perfectível e está sujeito a contínuos processos de melhoria.

## Referências

AHR, S. Le carnet de lecteur de littérature au collège et au lycée: un dispositif expérimental misant sur une nouvelle approche de l'interaction lecture-écriture. *In*: DAGHÉ, S. A. (coord.). **Enseigner la langue et la littérature**: des dispositifs pour penser leur articulation. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2011. p. 157-175.

BAJOUR, C. Qué tiene que ver la promoción de la lectura con la escuela? **Imaginaria**, Buenos Aires, n. 259, 2009. Disponível em: <http://www.imaginaria.com.ar/2009/11/%C2%BFque-tiene-que-ver-la-promocion-de-la-lectura-con-la-escuela>. Acesso em: 22 jun. 2015.

BAYE, A.; LAFONTAINE, D.; VANHULLE, S. Lire ou ne pas lire: état de la question. **Les Cahiers du C.L.P.C.F.**, v. 4, 2003.

BOMBINI, G. La literatura en la escuela. *In*: ALVARADO, M. (coord.). **Entre líneas**: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires: Flacso: Manantial, 2001. p. 53-74.

BOMBINI, G. Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria. *In*: LOMAS, C. (coord.). **Textos literarios y contextos escolares**. Barcelona: Graó, 2008. p. 135-147.

BRONCKART, J. P.; SCHNEUWLY, B. La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. **Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, Barcelona, n. 9, p. 61-78, 1996.

BRONCKART, J. P.; SCHNEUWLY, B. Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. **Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura**, Barcelona, n. 2, p. 7-20, 1994.

CAMPS, A. Introducció: objecte, modalitat i àmbits de la recerca en didàctica de la llengua. *In*: CAMPS, A.; RÍOS, I.; CAMBRA, M. (coord.). **Recerca y formació en didàctica de la llengua**. Barcelona: Graó, 2000. p. 9-22.

- CHAMBERS, A. **Dime**: los niños, la lectura y la conversación. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- COLOMER, T. **Andar entre libros**: la lectura literaria en la escuela. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- COLOMER, T. La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. *In*: LOMAS, Carlos (coord.). **La educación lingüística y literaria en la educación secundaria**. Barcelona: ICE-UAB: Horsori, 1996. p. 123-142.
- COLOMER, T. La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. **Lectura y Vida**, Buenos Aires, v. 22, n. 1, p. 6-23, 2001.
- DAUNAY, B. Le sujet lecteur: une question pour la didactique du français. **Le Français Aujourd'hui**, Paris, n. 157, p. 43-51, 2007.
- DIAS-CHIARUTTINI, A. **Le débat interprétatif dans l'enseignement du français**. Berne: Peter Lang, 2015.
- DUFAYS, J.-L. Du sens à l'évaluation, en passant par l'utilité: actualité et enjeux d'une problématique de recherche. *In*: DUFAYS, J.-L. (ed.). **Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire?** Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain, 2007. p. 7-16.
- DUFAYS, J.-L.; GEMENNE, L.; LEDUR, D. **Pour une lecture littéraire**: histoire, théories, pistes pour la classe. Bruxelles: De Boeck, 2005.
- DURÁN, C.; MANRESA, M. Entre países: la acción educativa en nuestro entorno. *In*: COLOMER, T. (coord.). **Lecturas adolescentes**. Barcelona: Graó, 2009. p. 59-118.
- ECO, U. **Lector in fabula**: la cooperación interpretativa en el texto narrativo. Barcelona: Lumen, 1981.
- ISER, W. **El acto de leer: teoría del efecto estético**. Madrid: Taurus, 1987.
- JOOLE, P. **Lire des récits longs**. Paris: Retz-CRDP Versailles, 2006.
- JOVER, G. La educación literaria en el bachillerato: futuros posibles. **Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, Barcelona, n. 55, p. 27-38, 2010.
- LERNER, D. **Leer y escribir en la escuela**: lo real, lo posible y lo necesario. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- LOMAS, Carlos. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, Madrid, n. 9, p. 21-31, 1991.
- MANRESA, M. **L'univers lector adolescent**: dels hàbits de lectura a la intervenció educativa. Barcelona: Rosa Sensat, 2013.
- MARGALLO, A. M. Claves para formar lectores adolescentes con talento.

- Leer.es, Madrid, 2012. Disponível em: [http://www.educando.edu.do/files/1013/3433/5687/Claves\\_para\\_formar\\_lectores.pdf](http://www.educando.edu.do/files/1013/3433/5687/Claves_para_formar_lectores.pdf). Acesso em: 22 jun. 2015.
- MENDOZA, A. **La educación literaria**: bases para la competencia lectoliteraria. Málaga: Aljibe, 2004.
- MENDOZA, A. Las funciones del profesor de literatura: bases para la innovación. *In*: MUÑOZ, B. *et al.* **Aspectos didácticos de lengua y literatura**. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza, 2002. p. 109-140.
- MERCER, N.; LITTLETON, K. **Dialogue and the development of children's thinking**. New York: Routledge, 2007.
- MUNITA, F. Jo, lector: els relats de vida lectora en la construcció del subjecte didàctic. **Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura**, Barcelona, n. 61, p. 17-25, 2013.
- PENNAC, D. **Comme un roman**. Paris: Gallimard, 1992.
- REUTER, Y. (ed.). **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques**. Bruxelles: De Boeck, 2007.
- REUTER, Y. Pour une didactique de la littérature: la nécessaire définition des biens littéraires. *In*: POSLANIEC, Ch. (ed.). **Littérature et jeunesse**. Paris: INRP, 1995. p. 129-145.
- ROSENBLATT, L. **La literatura como exploración**. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- ROUXEL, A. **Enseigner la lecture littéraire**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 1996.
- ROUXEL, A. Lecture et retour sur soi: l'autobiographie de lecteur au lycée». **Enjeux**, Namur, n. 61, p. 47-65, 2004.
- TAUVERON, C. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. **Repères**, Lyon, n. 19, p. 9-38, 1999.
- TAUVERON, C. (coord.). **Lire la littérature à l'école**. Paris: Hatier, 2002.
- TERWAGNE, S.; VANHULLE, S.; LAFONTAINE, A. **Les cercles de lecture**: interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs. Bruxelles: De Boeck, 2003.
- TODOROV, T. **La literatura en peligro**. Barcelona: Galaxia Gutenberg; Círculo de Lectores, 2007.

## 2. Metodologias de ensino passivas e imperecíveis no ensino da literatura

*Carlos Ceia*

Em Portugal, nos últimos 40 anos, tivemos uma média de mais de uma reforma curricular por ano: a cada diploma estruturante<sup>49</sup> se seguem vários outros, que se corrigem sequencialmente, o que justifica tantas reformas em tão pouco tempo. Legislamos, no campo educativo, à mercê da agenda política de cada legislatura, o que obriga a uma enorme resiliência por parte de toda a comunidade escolar, que se adapta – a contragosto, mas cumprindo sempre – a cada mudança estrutural. Acompanhei todas as reformas curriculares dos últimos 40 anos: primeiro como aluno, depois como professor, depois como professor consultor de vários ministros da Educação, tendo inclusive participado de algumas reformas relacionadas com o currículo nacional do Português e das línguas estrangeiras e com a formação de professores. Cheguei a um ponto deste percurso consultivo e reformador em que sou obrigado a concluir que o caminho a seguir terá de ser diferente: em vez de reformar leis atrás de leis que interferem diretamente na construção do currículo e nas suas aplicações, muitas vezes sem qualquer sequencialidade ou avaliação de experiências anteriores, estou convencido, hoje, de que a maior e mais urgente de todas as reformas é a das metodologias de ensino. Contudo, ela é a reforma menos politicamente controlável, a mais difícil de se executar e quase impossível de se regular por meio de leis.

O que fizeram os professores – vou me concentrar apenas neles – nestes últimos 40 anos? Como responderam a tantas reformas curriculares? Mudaram os procedimentos e o planejamento, mas se mantiveram fiéis aos métodos de ensino? Acompanharam as pesquisas na sua área e atualizaram os seus conhecimentos com consequências no discurso da sala de aula? No campo das línguas, alteraram métodos de ensino? Sabem hoje se ajustar aos desafios digitais, que alteraram significativamente aquilo que ensinamos e a forma como interagimos em sala de aula e com os nossos pares? Em termos

---

<sup>49</sup> Um diploma estruturante, no sistema educativo de Portugal, é um decreto-lei que modifica o sistema nacional de um currículo, de um sistema de leis que regulam uma atividade profissional, como a formação inicial de professores.

didáticos, ensinam os mesmos textos? Com as mesmas perguntas de sempre? Esperando as mesmas respostas decoradas ano após ano? Evoluíram no seu próprio discurso crítico? O seu discurso da sala de aula é mais maduro, ponderado e seguro em termos científicos?

Num estudo recente da OCDE, *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (Guerriero, 2017), concluiu-se que os professores são treinados, na sua formação inicial, sobretudo em técnicas para *aprender a ensinar*, sendo necessária uma atualização urgente dessa fórmula em quase todos os países. *Conhecer o que se ensina e refletir sobre o que se ensina* são igualmente importantes, a meu ver, e deveriam pelo menos coexistir com os princípios de formação que se dirigem mais para a forma de ensinar do que para o ato de reflexão sobre tudo o que ensinamos, que inclui, naturalmente, a revisão da forma de ensinar.<sup>50</sup> O meu combate hoje é contra as formas imperecíveis de ensinar, é fazer sair da sua zona de conforto aquele professor que ensina da mesma forma desde que iniciou a sua carreira e que desenvolveu estratégias de ensino muito pessoais, quase nunca partilhadas com os seus pares, que disfarçam as obrigatórias mudanças perante as complexidades de tantas reformas curriculares no tempo recente. Dito de forma mais direta, por mais reformas curriculares que o Estado promova, as metodologias de ensino não se alteram e permanecem num estado de comodidade pedagógica que ninguém ousa discutir.

Se olharmos com atenção para as diferentes filosofias curriculares que estão por trás de todas as reformas nos últimos 40 anos, encontraremos de tudo no campo literário: programas organizados cronologicamente e com forte estudo da história literária e do seu cânone mais consensual, programas organizados por grandes temas e escolhas mais livres do cânone, programas redutores da história literária e da fixação de qualquer cânone, programas preocupados com a consolidação do lado mais pragmático da língua portuguesa em detrimento das suas realizações literárias e programas que procuram definir uma estratégia de longo prazo de educação literária pelos textos mais representativos da língua portuguesa. Tivemos currículos nacionais longos e breves, mais fundamentados e menos fundamentados. Cada vez que mudamos essa filosofia curricular, mudamos apenas os manuais escolares. Os métodos de ensino se mantiveram no mesmo estágio de desenvolvimento; por exemplo, quando foi necessário ensinar *Os Lusíadas*, pouco importou o contexto curricular de mudança, pouco importou a mudança de manual, porque as fontes de apoio ao ensino se mantiveram

---

<sup>50</sup> Para um desenvolvimento da urgência de uma política científica ao serviço também da formação inicial de professores, ver o meu artigo: “Promoting a Teacher Education Research-Oriented Curriculum for Initial Teacher Training in English as a Foreign Language” (2016).

válidas, porque a hermenêutica canônica sobre *Os Lusíadas* não se alterou nem se atualizou, porque o discurso do professor se manteve igual e, para mim a pior das consequências, porque as perguntas sobre *Os Lusíadas* nunca se alteraram no quadro da sala de aula.

Começamos pela inércia das práticas voltadas para avaliações. A Educação Básica e o Ensino Superior são há décadas dominados pelo abandono sucessivo da voz ativa e reflexiva do professor e pela adoção de estratégias de ensino pautadas pela obsessão por avaliações. No final do século XX, no auge dessa crença, Brooks e Brooks conduziram um grande estudo nas escolas norte-americanas, e a conclusão serve ainda hoje para muitos cenários educativos à nossa volta:

Many recent school reform initiatives are built on the time-honored but terribly flawed test-teach-test model of instruction. The call for national standards and national examinations and the call for more stringent exit outcomes at all levels are structured around this model. [...].

For many years, there has been growing pressure from politicians, legislators, state-level administrators, and even local school boards to make education “teacher-proof.” The thinking is that because some teachers are less competent than others, the experience for students must be standardized by requiring all teachers to use the same materials and teaching methodologies. The primary problem with this line of reasoning is that the teachers who were unable to structure their own materials and methodologies in a competent fashion are the very same teachers who have difficulty implementing standardized curriculums and approaches. The students in their classes continue to suffer, as do students in all classes required to use teacher-proof materials and slavishly follow teacher-proof syllabi. (Brooks; Brooks, 1999, p. 120-123).

Tradução: Muitas das iniciativas recentes de reforma do ensino baseiam-se no modelo de ensino consagrado pelo tempo, mas terrivelmente falho, de teste-ensino-teste. O apelo a normas nacionais e exames nacionais e o apelo a resultados de saída mais rigorosos a todos os níveis estão estruturados em torno deste modelo. [...].

Durante muitos anos, tem havido uma pressão crescente por parte de políticos, legisladores, administradores a nível estatal e até de conselhos escolares locais para tornar a educação “à prova de professores”. A ideia é que, pelo facto de alguns professores serem menos competentes do que outros, a experiência dos alunos deve ser padronizada, exigindo que todos os professores utilizem os mesmos materiais e metodologias de ensino. O principal problema com esta linha de raciocínio é que os professores que



não foram capazes de estruturar os seus próprios materiais e metodologias de forma competente são os mesmos professores que têm dificuldade em implementar currículos e abordagens padronizados. Os alunos das suas turmas continuam a sofrer, tal como os alunos de todas as turmas obrigadas a utilizar materiais à prova de professor e a seguir servilmente programas de estudo à prova de professor. (Traduzido com a versão gratuita do tradutor - DeepL.com).

Facilmente reconhecemos que esse cenário se generalizou de tal forma que será quase impossível mudá-lo por decreto ou por meio de formação contínua massificada. Ainda pagamos um preço muito elevado pela herança construtivista, que radicalizou a ideia de que o professor não pode ser o mestre do conhecimento, preferindo defender que todo o conhecimento é uma construção manipulada pelo professor-catalisador e que o aluno é uma espécie de resultado esperado dessa construção, alguém que acabará sempre por ser o grande protagonista do ato educativo apenas porque foi capaz de construir um conhecimento totalmente programado para si, mas sobre o qual é incapaz de pensar criticamente ou sequer de duvidar que possa não ser válido.<sup>51</sup>

O passo mais difícil numa próxima oportunidade de mudança em educação em escala nacional deveria apontar para os métodos de ensino. Se conseguirmos isso, mudaremos para sempre a qualidade do nosso ensino. Num estudo recente, a OCDE resumiu bem o que urge fazer:

There is no single best way of teaching and that is even more true in the 21st century than in the past. Teachers today need to know how to combine “guided discovery” with “direct instruction” methods, depending on the individual students, the context of instruction and the aims of the teaching. One extensive review (Talis, 2008) concludes that innovative learning environments are characterized by a good balance between discovery and personal exploration on the one hand, and systematic instruction and guidance on the other, all the while bearing in mind individual differences in students’ abilities, needs and motivation. (Schleicher, 2012. p. 45).

Tradução: Não existe uma única e melhor forma de ensinar e isso é ainda mais verdade no século XXI do que no passado. Hoje em dia, os professores precisam de saber combinar métodos de “descoberta guiada” com métodos de “instrução direta”, dependendo de cada aluno, do contexto de ensino e dos

---

<sup>51</sup> Alguns dos mais influentes pensadores e críticos do construtivismo – e suas obras mais relevantes sobre o tema – incluem: Vygotsky, Lev S. (1980); Piaget, Jean (1950); Bruner, Jerome Seymour (1961). Ertmer, Peggy A.; Timothy, J. Newby (1993).

objetivos do ensino. Uma análise exaustiva (Talis, 2008) conclui que os ambientes de aprendizagem inovadores se caracterizam por um bom equilíbrio entre a descoberta e a exploração pessoal, por um lado, e a instrução sistemática e a orientação, por outro, tendo sempre em conta as diferenças individuais nas capacidades, necessidades e motivação dos alunos. (Traduzido com a versão gratuita do tradutor - DeepL.com).

Os estudantes de hoje são tão diferentes quanto os currículos que ensinamos, por isso as capacidades que temos a obrigação de desenvolver neles terão obrigatoriamente de ser revistas. É verdade que muitos professores têm se esforçado em trazer para a sala de aula novas tecnologias, tudo o que conseguem dominar do novo mundo digital e tudo o que conseguem tornar ensinável a partir de novas plataformas didáticas. Não precisamos perder tempo com mais diagnósticos da situação educativa. Sabemos exatamente onde estão os problemas. Por exemplo, alguém bem-informado como Andreas Schleicher comentou o seguinte sobre as recentes mudanças em Portugal:

[...] the government struggled to consolidate two parallel systems of vocational education and training, one run by the Ministry of Education that was school-based and focused on foundation skills, the other run by the Ministry of Employment that focused on work-based learning. We were called in to help Portugal develop a coherent national skills strategy. We found a lot of goodwill among the different ministries to work together, but it took time to establish a common language and framework that centred on what young people should learn, rather than on how that learning should be provided and who should provide it. (Schleicher, 2018, p. 2010-2021).

Tradução: o governo esforçou-se por consolidar dois sistemas paralelos de ensino e formação profissional, um gerido pelo Ministério da Educação, baseado na escola e centrado nas competências de base, e o outro gerido pelo Ministério do Emprego, centrado na aprendizagem em contexto de trabalho. Fomos chamados para ajudar Portugal a desenvolver uma estratégia nacional coerente em matéria de competências. Encontrámos muita boa vontade entre os diferentes ministérios para trabalhar em conjunto, mas foi preciso tempo para estabelecer uma linguagem e um quadro comuns centrados no que os jovens devem aprender, em vez de na forma como essa aprendizagem deve ser proporcionada e em quem a deve proporcionar. (Traduzido com a versão gratuita do tradutor - DeepL.com).

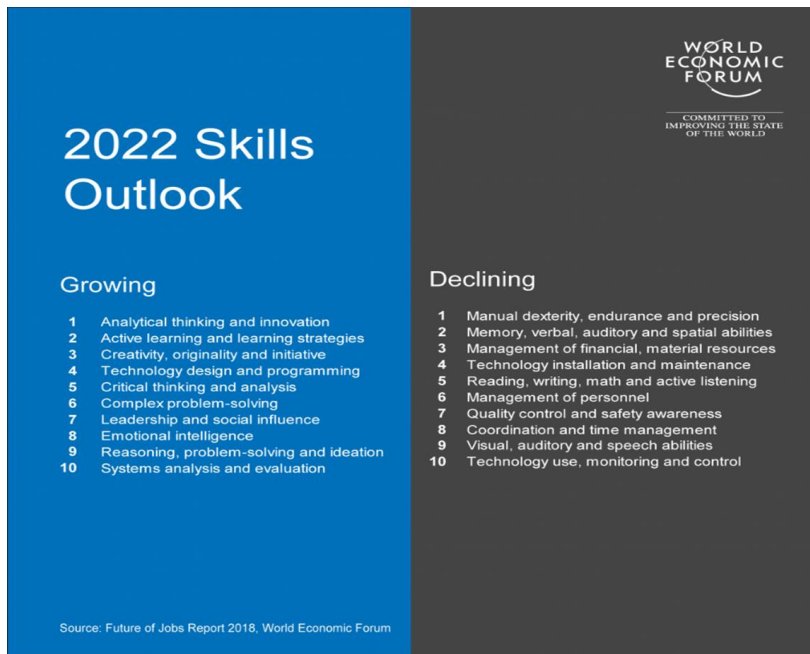
Ensinamos hoje a ler um texto literário ou a produzir um texto científico com a mesma metodologia que sempre usamos? Levamos em conta o fato de os estudantes de hoje terem competências literárias, digitais, informativas e culturais muito diferentes de estudantes de décadas atrás? Adaptamos o suficiente ou continuamos a confiar religiosamente no manual e nas prescrições do currículo nacional? De acordo com Vesselina Stefanova Ratcheva e Till Leopold (do Fórum Econômico Mundial):

By 2022 the skills required to perform most jobs will have shifted significantly. Global average “skills stability” – the proportion of core skills required to perform a job that will remain the same – is expected to be about 58%. That means workers will see an average shift of 42% in required workplace skills in the period leading up to 2022. Skills growing in prominence include analytical thinking and active learning as well as skills such as technology design, highlighting the growing demand for various forms of technology competency. (Ratcheva; Leopold, 2018, p. 19-20).

Tradução: Até 2022, as competências necessárias para desempenhar a maioria dos postos de trabalho terão mudado significativamente. Prevê-se que a média global de “estabilidade de competências” - a proporção de competências essenciais necessárias para desempenhar um trabalho que permanecerá a mesma - seja de cerca de 58%. Isto significa que os trabalhadores assistirão a uma mudança média de 42% nas competências necessárias no local de trabalho no período até 2022. Entre as competências que estão a ganhar proeminência contam-se o pensamento analítico e a aprendizagem ativa, bem como competências como a conceção tecnológica, o que realça a procura crescente de várias formas de competência tecnológica. (Traduzido com a versão gratuita do tradutor - DeepL.com).

Pensamento analítico e aprendizagem ativa são as chaves para redefinir a forma como ensinamos hoje e no futuro. Temos de alinhar o nosso ensino, seja de língua, literatura ou cultura, às novas capacidades que a sociedade espera dos nossos estudantes e futuros profissionais. A Figura 1 é um instrumento de reflexão interessante:

Figura 1: Capacidades esperadas



Fonte: Future of Jobs Report 2018, World Economic Forum.

O ensino do futuro tem de apontar para a confiança nas atividades de ensino que promovam o pensamento analítico, o debate livre de ideias, as atividades de interação discursiva, as leituras dinâmicas do texto literário, a capacidade de construção de uma leitura crítica, pessoal e fundamentada, o trabalho apurado de escrita científica e revisão entre pares numa mesma sala de aula, a consciência de respeitar uma ética do estudo e da investigação, qualquer que seja o nível de execução. Muitos professores, da Educação Básica ao Ensino Superior, continuam a apostar de forma absoluta num sistema que promove apenas a capacidade de saber responder a perguntas pré-programadas, às quais corresponderão sempre respostas esperadas e supostamente irrefutáveis.

Como mudar tal paradigma? Como fazer o professor sair da sua zona de conforto, que é a de toda uma literatura de autoajuda, para conseguir um bom resultado nas avaliações? Como fazer toda uma comunidade – não apenas os professores – acreditar que o resultado de um exame não espelha o conhecimento adquirido para a vida, mas apenas a capacidade de saber responder àquilo para que se treinou num dado momento histórico e que

não vai perdurar na memória de ninguém? Nós nos recordamos dos livros que lemos ou as respostas que demos num dado exame no passado das nossas vidas acadêmicas? Ficam na nossa memória os versos de um poeta ou as características da sua poesia que se decoraram para fazer determinada prova? Identificamo-nos com o herói de uma narrativa ficcional que pertencerá sempre ao nosso patrimônio de leituras formadoras ou com o retrato físico e psicológico que um dia soubemos escrever de cor para termos êxito num exame?

O autoestudo é fundamental para alcançarmos um paradigma de ensino e de aprendizagem melhor. Assim como Dave Powell (2010, p. 33), acredito que *“The real value of self-study lies not in the fact that it formalizes the process of reflection but in the fact that it encourages the sharing of reflective thoughts”* [O verdadeiro valor do auto-estudo não reside no facto de formalizar o processo de reflexão, mas no facto de encorajar a partilha de pensamentos reflexivos]. E, na verdade, Powell também toca com o dedo na ferida quando afirma que, *“[d]espite decades of attempts to reform teaching practice in social studies, teachers seem, for the most part, to teach the way they always did”* (p. 30) [Apesar de décadas de tentativas de reforma das práticas de ensino em estudos sociais, os professores parecem, na sua maioria, ensinar como sempre o fizeram]. Isso acontece porque os professores não acreditam na validade e na oportunidade da maior parte das reformas curriculares que lhes são impostas, o que conduz sempre a metodologias de ensino imperecíveis. Quase todas as grandes reformas curriculares em Portugal, incluindo aquelas pelas quais também fui corresponsável, falharam de certa forma porque nunca se conseguiu convencer os professores de que uma reforma curricular só é eficaz se o professor também reformar a forma como ensina. Reconheço hoje que uma tal ação pedagógica dinâmica aponta para uma *“core professional competency in the helping professions”* (Leigh; Bailey, 2013, p. 160) sem a qual será impossível mudar o que quer seja na ação educativa tradicional – o *“test-teach-test model of instruction”* citado por Brooks e Brooks (1999). L. M. Danielson explica melhor do que eu esse paradigma necessário:

Expert teachers adjust their thinking to accommodate the level of reflection a situation calls for. Their teaching is characterized by an intentional competence that enables them to identify and replicate best practice, refine serendipitous practice, and avoid inferior practice. Because of their ability to reflect, great teachers know not only what to do, but also why. (Danielson, 2009, p. 33).

Tradução: Os professores especialistas ajustam o seu pensamento para se adaptarem ao nível de reflexão que uma situação exige. O seu ensino é caracterizado por uma competência intencional que lhes permite identificar e reproduzir as melhores práticas,

aperfeiçoar práticas inesperadas e evitar práticas inferiores. Devido à sua capacidade de reflexão, os grandes professores sabem não só o que fazer, mas também porquê. (Traduzido com a versão gratuita do tradutor - DeepL.com).

Isso exigirá professores focados no relacionamento entre pares e que partilhem um conhecimento avançado do currículo, que possuam excelentes capacidades de comunicação interpessoal, que sejam capazes de selecionar objetivos de aprendizagem significativos ou apropriados e, mais importante, que adotem o pensamento complexo em sala de aula. Esses professores serão capazes de combinar a metodologia com os níveis de prontidão, com os interesses e com os perfis de aprendizagem dos alunos e usarão um amplo repertório de estratégias e avaliações instrucionais, contrastando com a maioria dos professores, que são educadores voltados para tarefas, que ensinam apenas num estilo próprio que fossilizaram e do qual nunca abdicarão.

Em 2008, denunciei aquilo a que chamei de falência dos exames nacionais de Português, na sua componente literária, e escrevi num jornal online um texto, cuja essência recupero aqui, porque se mantém atual e não o republiquei.

Na discussão pública que ocorreu antes da homologação do Programa de Português do Ensino Secundário dos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos (10º ano em 2001 e 11º e 12º anos em 2002), foram inúmeros os pareceres que denunciaram a falácia científica do seu conteúdo e de sua organização. Escrevi e defendi, na época, que pagaríamos muito caro pelo erro colossal cometido e que o futuro provaria que esse programa não servia ao seu objetivo maior. Escrevi na introdução que a disciplina permitiria também que, no final do Ensino Secundário, o aluno seria capaz de interagir, oralmente e por escrito, receptiva e produtivamente, de forma adequada, nas situações de comunicação dos domínios gregário, transacional e educativo, fundamentais para uma integração plena na sociedade, nomeadamente na resolução de questões da vida cotidiana.

Os resultados dos exames de Português de 2008 comprovam tal afirmação, e, infelizmente, na próxima década, dificilmente os alunos adquirirão as competências exigidas e esperadas neste nível de escolaridade.

O professor de Português passou a ser oficialmente um apresentador de notícias sobre fatos literários passados, limitando-se a mostrar aos seus discípulos a parte luminosa das obras exemplares na exata medida em que essa mesma luz lhe foi transmitida livrescamente por manuais cada vez mais normativos que tendem a promover uma ideia falsa de que a aprendizagem de uma cultura, de uma literatura e de uma língua se faz de forma exata

e verificada empiricamente; o estudo da literatura se transformou numa didática de charadas literárias. Não se trata da resolução de problemas, que é uma das grandes tarefas do pensamento crítico, mas de simples procura de uma solução tão objetiva e breve quanto possível para questões que se repetem de manual em manual, de ano em ano, de professor em professor. Por exemplo, quantas vezes se reduziu a análise de um poema a perguntas do tipo “Qual a relação do eu com a Natureza?”, “Como viam os poetas românticos a Natureza?”, “Qual o papel da mulher na lírica galego-portuguesa?”, ou a solicitação mais dramática que se pode fazer no estudo da literatura: “Explique o contexto em que se insere a obra”. O estudo da história literária foi reduzido, nesse caso, à explicação contextual, que se acredita ser uma forma mais ou menos natural de aproximação à obra literária.

O questionário do exame de Português sobre *Os lusíadas* é revelador do lastimável estado a que chegou o ensino do nosso patrimônio literário. Discordo em absoluto da opinião veiculada por dirigentes da Associação de Professores de Português (APP), que consideraram que o grupo de questões sobre *Os lusíadas* tem “grau de dificuldade elevado” ou que o problema dos resultados decorre apenas de um enunciado mal formulado de exame, como se este último não estivesse diretamente ligado ao programa que examina. O comentário crítico guiado sempre foi um modelo seguido e não sofre contestação, mas o grau de complexidade da análise é confrangedor sobretudo nas questões mais técnicas: a identificação de uma apóstrofe (“ó vós que as famas estimais”) é um exercício que um aluno de catorze anos deve ser capaz de executar, com a agravante de a correção oficial exigir que a identificação inclua a expressão que relativiza a entidade apostrofada, e não a entidade que se interpela, que por si só deveria ser considerada válida; a identificação do modo imperativo de uma estrutura verbal deveria ser uma competência adquirida desde o 6º ano de escolaridade, no mínimo. Acrescento que se impunha uma vistoria às propostas de correção dos exames e às indicações dos supervisores aos professores encarregados da sua correção. Esse é um domínio obscuro, e, se fosse possível tornar público o que nele se passa, assombrar-nos-íamos ainda mais. A falência de resultados de exames nacionais também passa por aqui, embora todos ignorem essa variável.

Insisto na desmontagem do exame de Português ao menos para provar à ministra da Educação que há quem consiga demonstrar que esse exame é de fato um *erro*, mas um erro que resulta do cumprimento coercivo de um programa oficial espúrio, do qual ninguém pode esperar que se façam bons manuais ou que dele nasçam boas práticas pedagógicas. Assim, culpar os professores pelo insucesso é um ato de má-fé; se daqui nascer algum sucesso (ver curva descendente dos exames nacionais de Português nos últimos

três anos), elogie-se a imaginação dos que ainda assim conseguem ensinar alguma coisa a partir de coisa nenhuma.

Hoje não se desafia diretamente o estudante de 12º ano a dizer, por sua própria iniciativa, o que é a fruição da obra de arte ou a comentar criticamente determinada definição de obra de arte a partir de um comentário canônico; a pedagogia dominante obriga o estudante apenas a saber determinar, a partir de um duvidoso texto (grupo II do exame de Português do 12º), se, “na fruição da obra de arte, classificá-la torna-se: a) inadequado; a) impossível; c) indiferente; ou d) imprescindível”. A resposta correta esperada é “C”. A competência aqui testada é meramente dedutiva, o que indica que um aluno maduro (aquilo que se espera que seja um aluno que termina doze anos de escolaridade) é tratado como incapaz de fazer um exercício especulativo-demonstrativo sobre algo tão universal e rebatível como a definição do gosto e da fruição artística. Não sendo capaz de demonstrar tal capacidade, como esse estudante vai evoluir para um sistema universitário onde o pensamento crítico é essencial para poder discutir não só os elementos universais da cultura como aqueles particulares de qualquer ciência ou arte? Poderíamos continuar com as demais questões de escolha múltipla e contestar a resposta dita “correta”. O exercício tem várias ambivalências e só prova que as disciplinas humanísticas (o mesmo acontece com a História e a Filosofia, por exemplo) jamais poderão se submeter a esses falsos exames para testar a competência da leitura textual (argumento de sempre da APP). Não se aprende a ler por dedução exata de uma proposição dada como correta a partir de um texto estudado; aprende-se a ler um texto refletindo criticamente sobre os seus argumentos, o que só se consegue fazer construindo outros argumentos (validando ou refutando os argumentos iniciais), e não tentando adivinhar qual das soluções propostas por outrem é a mais exata.

É o mesmo problema com a questão 7 sobre correspondências semânticas (uma das quais indemonstrável), um exercício de charada que substitui a análise crítico-interpretativa do discurso. Quem não estudou para este exame pode, por capricho da sorte, acertar todas as correspondências, comprovando-se estatisticamente que o estudante de Português é hábil na capacidade de análise do discurso. Recordo que o objetivo para o grupo II é o seguinte: “Todos os itens deste grupo visam avaliar a competência de leitura de um texto expositivo-argumentativo, bem como avaliar conhecimentos relativos ao funcionamento da língua”. Essa filosofia representa o que sempre me afastou dos responsáveis pelos programas oficiais da atual disciplina de Português. Em artigos e em livros publicados, já expliquei os fundamentos da minha crítica. Concluo agora a falência total do modelo de ensino que tentou transformar a disciplina de Português numa disciplina *pragmática*, de utilidade pública a serviço da sociedade globalizada que nos oprime e



impede de aprender por outra via, como se o ensino humanístico da cultura e da literatura fosse um caminho de perdição (Ceia, [2008] 2023). Mais de uma década depois dessa apreciação crítica, refletida não só nos exames nacionais, mas também na sala de aula, veja-se agora um outro exemplo, também sobre Camões, que é um excelente tira-teimas metodológico: apresento o mesmo soneto em dois contextos diferentes.

*Sete anos de pastor Jacob servia  
Labão, pai de Raquel, serrana bela;  
mas não servia ao pai, servia a ela,  
e a ela só por prémio pretendia.*

*Os dias, na esperança de um só dia,  
passava, contentando-se com vê-la;  
porém o pai, usando de cautela,  
em lugar de Raquel lhe dava Lia.*

*Vendo o triste pastor que com enganos  
lhe fora assi negada a sua pastora,  
como se a não tivera merecida,*

*começa de servir outros sete anos,  
dizendo: – Mais servira, se não fora  
para tão longo amor tão curta a vida.*

Luís de Camões, *Rimas*, ed. Álvaro J. da Costa Pimpão, Coimbra, Almedina, 1994, p. 131.

Aqui, a abordagem do soneto no exame nacional do 11º ano de escolaridade em Portugal:

1. O tema central deste soneto é a fidelidade amorosa. Justifique esta afirmação, ilustrando a resposta com citações do poema.
2. Indique quatro das características que compõem o retrato psicológico de Jacob. Fundamente a resposta em elementos do texto.
3. Explícite o sentido do quinto e do sexto versos: “Os dias, na esperança de um só dia, / passava, contentando-se com vê-la”. Refira a importância que a fala de Jacob assume no soneto, salientando dois aspetos que considere relevantes.

#### **Exame Final Nacional de Literatura Portuguesa**

Prova 734 | 1ª Fase | Ensino Secundário | 2017. 11º Ano de Escolaridade.

Agora, a abordagem da prova de Língua Portuguesa do vestibular 2016 da Universidade Federal de São Paulo:

QUESTÃO 07 – De acordo com a história narrada pelo soneto,

- (A) Labão engana Jacob, entregando-lhe a filha Lia, em vez de Raquel.
- (B) Labão aceita ceder Lia a Jacob se este lhe entregar Raquel.
- (C) Labão obriga Jacob a trabalhar mais sete anos para obter o amor de Lia.
- (D) Jacob descumpre o acordo feito com Labão, negando-lhe a filha Raquel.
- (E) Jacob morre antes de completar os sete anos de trabalho, não obtendo o amor de Raquel.

QUESTÃO 08 – Uma das principais figuras exploradas por Camões em sua poesia é a antítese. Neste soneto, tal figura ocorre no verso:

- (A) mas não servia ao pai, servia a ela,
- (B) passava, contentando-se com vê-la;
- (C) para tão longo amor tão curta a vida.
- (D) porém o pai, usando de cautela,
- (E) lhe fora assi negada a sua pastora,

QUESTÃO 09 – Do ponto de vista formal, o tipo de verso e o esquema de rimas que caracterizam este soneto camoniano são, respectivamente,

- (A) dodecassílabo e ABAB ABAB ABC ABC.
- (B) decassílabo e ABAB ABAB CDC DCD.
- (C) heptassílabo e ABBA ABBA CDE CDE.
- (D) decassílabo e ABBA ABBA CDE CDE.
- (E) dodecassílabo e ABBA ABBA CDE CDE.

A primeira questão que me preocupa nesse quadro quase canônico de abordagem do texto literário é a total erradicação do pensamento analítico e a capacidade de resolução de problemas interpretativos mais complexo sobre o texto literário (capacidades tidas por fundamentais pelo Fórum Econômico Mundial para 2022, como vimos anteriormente). Por exemplo, o conhecimento que Camões possuía sobre os textos bíblicos e a forma pessoal como reinterpreta a moralidade da história de Jacó são ignorados nessa oportunidade singular para se fazer uma leitura intertextual, mesmo que simples, do Livro de Gênesis e do soneto. A luta pela pessoa amada, representada por Jacó e pelo poeta indiretamente, e o esforço heroico por alcançar a longevidade do amor perante a inevitabilidade da vida breve fica

reduzido a um falso exercício de interpretação de ligações humanas diretas (questão 7 do vestibular). A extraordinária capacidade narrativa de Camões num poema lírico não é sequer anotada ou perscrutada. A simbologia recorrente do uso do número sete, fundamental na literatura cabalística, também não merece ser questionada. A inserção de uma fala no soneto para o rematar de forma efusiva e mais próxima da coloquialidade do amor real, uma técnica usada por Camões em vários sonetos, é reduzida a uma questão generalista, codificada numa fórmula quase clássica de interpretação literária em ambiente escolar (“refira a importância de...”). O ritmo seguro porém dinâmico do soneto como garantia de uma musicalidade interior muito própria – por alguma razão Amália Rodrigues o cantou em forma de fado e Ary dos Santos o declamou e o gravou num CD dedicado à *Lírica de Camões* – fica também de fora de todas as análises. Em suma, o texto literário é estudado na sala de aula e nos exames nacionais como um pretexto para a identificação de aspectos formais, estudáveis *a priori* como fórmulas universais de conhecimento técnico, para o raciocínio dedutivo mais acessível e mensurável. O espaço para leituras abertas, inovadoras e criticamente mais ambiciosas não se abre nunca.

A minha experiência prática me diz esta coisa singular: o que eu, professor, sei hoje sobre *Os Lusíadas* – como sinédoque didática de todo o nosso património literário – é imperecível e não necessita nem de mais reflexão nem de contraditório. A autoridade que vai confirmar a convicção didática desse professor passivo é a autoridade máxima do exame nacional: tenham os alunos desse professor êxito maior nesse exame, ficará comprovada a eficácia do ensino. Os versos da estrofe 104, canto II, de *Os Lusíadas* – “Aquela alta e divina Eternidade, / Que o Céu revolve e rege a gente humana” – quase servem de mote a essa estranha, contudo tão generalizada e tão popular, forma de ensinar. A “gente humana” que ensina confia demasiado na “alta e divina Eternidade” do que ensina.

Eu ensino desde muito cedo, desde os meus 18 anos, e até hoje não parei de mudar, quer a forma, quer o conteúdo. Mudei a forma como ensino, mudei a qualidade daquilo que ensino, mudei o meu discurso de aula, adaptei os programas nacionais àquilo que eu próprio aprendia e retransmitia, mudei sempre os meus próprios programas de ensino universitário, evitando que se canonizassem de ano para ano. Ouvei os meus alunos do presente para que os alunos do futuro pudessem ter um professor melhor, ajudei a mudar programas nacionais, ajudei a criar cursos de formação de professores para mudar aquilo que já sabiam, ajudei a criar aprendizagens essenciais para abrir espaço no currículo nacional para outras aprendizagens. Em suma, toda a minha vida de professor foi feita de mudanças: mudei a minha vontade, o meu ser, a minha confiança, sempre em busca de novas qualidades. Mudei

mais do que Camões exigiu no seu célebre soneto sobre a mudança das coisas e do mundo. E não vejo outra forma melhor de ser professor.

## Referências

BROOKS, J. G.; BROOKS, M. G. B. **In search of understanding: the case for constructivist classrooms.** Alexandria: ASCD, 1999.

BRUNER, J. S. The act of discovery. **Harvard Educational Review**, v. 31, n. 1, p. 21-32, 1961.

CEIA, C. **Estudos sobre Didáctica e Formação de Professores.** Lisboa/São Paulo: Lisbon International Press, 2023.

CEIA, C. Promoting a teacher education research-oriented curriculum for initial teacher training in English as a foreign language. **e-Teals**, v. 7, p. 1-10, 2017.

DANIELSOND, L. M. Fostering reflection. **Educational Leadership**, v. 66, n. 5, febr. 2009. Disponível em: <https://www.ascd.org/el/articles/fostering-reflection>. Acesso em maio 2024.

ERTMER, P. A.; NEWBY, T. J. Behaviorism, cognitivism, constructivism: comparing critical features from an instructional design perspective. **Performance Improvement Quarterly**, v. 6, n. 4, p. 50-72, 1993.

GUERRIERO, S. **Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession.** Paris: OECD, 2017.

LEIGH, J.; BAILEY, R. B. Reflection, reflective practice and embodied reflective practice. Body, movement and dance in psychotherapy. **An International Journal for Theory, Research and Practice**, v. 8, 2013.

PIAGET, J. **The psychology of intelligence.** New York: Routledge, 1950.

POWELL, D. Join, or die! a pragmatic case for reflective self-study in social studies. *In*: CROWE, A. **Advancing social studies education through self-study methodology: the power, promise, and use of self-study in social studies education.** Berlin: Springer Science & Business Media, 2010. p. 21-35.

RATCHEVA, V. S.; LEOPOLD, T. 5 things to know about the future of jobs. *In*: WORLD ECONOMIC FORUM, ANNUAL MEETING OF THE NEW CHAMPIONS, 2018. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2018/09/future-of-jobs-2018-things-to-know>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SCHLEICHER, A. (ed.). Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lessons from around the world. Paris: International Summit on the Teaching Profession: OECD, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264174559-en>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SCHLEICHER, A. **World class**: how to build a 21st-century school system strong performers and successful reformers in education, Paris: OECD, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>. Acesso em: 11 dez. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1980.

WORLD ECONOMIC FORUM. **Future of Jobs Report**, 2018.

### 3. Uma cartografia da didática da literatura no Brasil

*Vera Lúcia Cardoso Medeiros*

#### Definindo rotas

Este texto surge de participação na mesa “A didática da literatura enquanto campo em diferentes realidades culturais”, durante a V Jornada de Literatura e Educação, ocasião em que apresentei resultados parciais de pesquisa de pós-doutorado desenvolvida sob supervisão da professora Neide Luzia de Rezende na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) entre 2021 e 2023. Por ocasião do evento, em maio de 2022, a investigação estava em andamento, diferentemente da presente versão, que demonstra os achados finais da pesquisa<sup>52</sup> e algumas reflexões daí decorrentes, além de propor uma cartografia do trabalho com literatura na escola pública brasileira a partir da perspectiva de professores e professoras de Ensino Fundamental, mais especificamente propostas pedagógicas criadas por esses profissionais na condição de discentes do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras).

Antes da apresentação da pesquisa propriamente, é importante contextualizar o trabalho e dar uma noção das rotas que serão percorridas para esboçar a cartografia. Esclareço inicialmente que o interesse pelo tema decorre da minha trajetória como docente responsável por disciplinas de Literatura Brasileira, Estágio e Práticas de Ensino em cursos de graduação em Letras, bem como pela atuação no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), onde desde 2014 oriento pesquisas sobre ensino de literatura no interior do Rio Grande do Sul e acompanho o trabalho de professores e professoras de escolas públicas de Educação Básica interessados(as) em promover a leitura literária, despertar o gosto pela leitura e pela literatura e formar leitores/leitoras. Cada dissertação

---

<sup>52</sup> O relatório final da pesquisa está disponível no repositório da USP. Nele constam as informações completas sobre os achados da pesquisa, bem como as referências das dissertações analisadas.

defendida ofereceu alternativas para superar alguns obstáculos que se fazem presentes no cotidiano do ensino público brasileiro em questão, ao mesmo tempo que aguçou meu interesse em conhecer as respostas pensadas por docentes de outras regiões do país para outros contextos.

A experiência no mestrado profissional foi determinante também para a escolha do *corpus* investigado, constituído por práticas pedagógicas envolvendo literatura que integram dissertações defendidas em um programa dessa natureza oferecido em caráter nacional, o Profletras.

É relevante retomar brevemente a trajetória dos mestrados profissionais, uma vez que, embora existam no Brasil desde 1995 e tenham se consolidado a partir de 2009, quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) assumiu sua regulação, ainda é grande o desconhecimento sobre essa modalidade, que, de modo geral, visa à qualificação da formação profissional em nível avançado.

Na área de Letras e Linguística, segundo dados obtidos na Plataforma Sucupira, há, no Brasil, nove programas de mestrado profissional: três são oferecidos em universidades federais (Unipampa, UFRJ e UFPB/JP), três em universidades estaduais (UEL, Unemasul, Uepa), um é ofertado por instituição privada (Unifacvest) e outro está vinculado ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), instituição de ensino federal; além deles, há o Profletras, formado por uma rede de 42 universidades públicas das cinco regiões do país que se integraram à proposta da Capes lançada no ano de 2012.

Originalmente vinculado ao Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), que estimulou a criação de cursos *stricto sensu* em diferentes áreas de ensino, o Profletras entrou em funcionamento no ano de 2014 com a finalidade primeira de oferecer “capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência na Educação Básica, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país” (UFRN, 2023). Possui uma área de concentração – “Linguagens e letramentos” – e duas linhas de atuação – “Estudos da linguagem e práticas sociais” e “Estudos literários”. Todas as instituições associadas ao programa seguem a mesma matriz curricular, e os discentes devem cursar quatro disciplinas obrigatórias (“Fonologia, variação e ensino”, “Gramática, variação e ensino”, “Texto e ensino” e “Literatura e ensino”) e duas optativas, totalizando uma carga horária mínima de 360 horas. A condição para participar do processo de seleção do programa é ser docente em escola pública e produzir pesquisa final sobre ensino e/ou aprendizagem no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa em escolas públicas de Ensino Fundamental.

Esse tipo de produção exigida para obtenção do título de mestre é uma das especificidades dos mestrados profissionais e permite substituir

a tradicional dissertação pelo desenvolvimento de materiais didáticos, instrucionais ou propostas de intervenção. Especificamente no Profletras, a apresentação de prática pedagógica em língua ou literatura constitui o exame de qualificação a ser realizado até o 15º mês do curso, que é concluído mediante defesa de trabalho escrito (dissertação ou outro tipo de texto, definido por cada instituição integrante da rede) que analisa a implementação da prática submetida à qualificação.

Escolhi as propostas pedagógicas elaboradas por docentes de Educação Básica em seus trabalhos de conclusão do Profletras como *corpus* da pesquisa de pós-doutorado porque a experiência enquanto orientadora de um programa de mestrado profissional tem revelado que, nesse tipo de produção, estão depositadas inquietações, motivações, conhecimentos e capacidade criadora de professores/professoras; nas propostas, estão identificadas as escolhas quanto a métodos, gêneros textuais, obras literárias e autores indicados, formas de avaliação e referenciais teóricos.

Um último esclarecimento preliminar diz respeito à opção pela expressão *didática da literatura*, já que, no contexto brasileiro, as questões aqui abordadas são designadas usualmente por outra expressão, *ensino de literatura*. A escolha leva em consideração o fato de que didática é a denominação de um campo de estudo e de uma disciplina voltados para um processo complexo, de múltiplas dimensões, que comporta, além do ensino, a atenção para aspectos sobre aprendizagem, metodologia, recursos didáticos, avaliação, objetivos (Veiga, 2008). Essa noção de didática geral é complementada pela de didáticas específicas, como a didática da literatura.

Em síntese, pretendi compor uma cartografia atenta aos vários aspectos do amplo processo educativo em torno da literatura, bem como às especificidades do ensino e da aprendizagem no campo literário.

Após essas indicações preliminares quanto às rotas percorridas com a intenção de constituir uma cartografia, passo à descrição e análise dos achados obtidos pelo exame de propostas pedagógicas de 131 dissertações defendidas no Profletras entre os anos de 2015 e 2020, nas quais foram observados os seguintes elementos: palavras-chave da dissertação, métodos privilegiados na proposta pedagógica e obras literárias e/ou autores indicados para leitura.

O texto que segue está organizado em duas partes: “Contornos da cartografia” traz os resultados da pesquisa, e as reflexões deles decorrentes compõem a seção “Leituras da cartografia”.



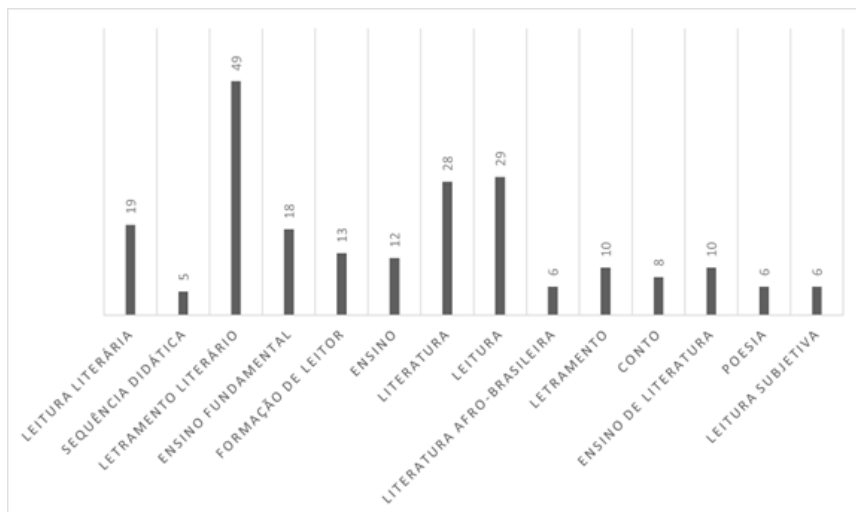
## Contornos da cartografia

O primeiro contorno da cartografia da didática da literatura surge do exame das palavras-chave que acompanham o resumo das dissertações, elementos relevantes porque, em meu entendimento, expressam como autores definiram o trabalho realizado e nomearam seus aspectos essenciais. Escolher as palavras-chave também significa escolher as formas pelas quais a dissertação pode ser identificada e acessada por outros pesquisadores.

A definição do *corpus* examinado se deu por pesquisa no site do Proletras e das instituições vinculadas ao programa. Como os repositórios não classificam as dissertações por área do conhecimento ou de concentração, a primeira triagem foi feita pela observação do título, que deveria conter a palavra “literatura”, expressões como “ensino de literatura”, “ensino de leitura literária”, “letramento literário” e “formação do leitor literário”, referência a gêneros literários e suas formas textuais (narrativo, lírico, poema, conto etc.), títulos de obras literárias e nomes de autores literários. Após esse levantamento inicial, foram examinados o resumo e as palavras-chave do material com o intuito de identificar as pesquisas que de fato poderiam colaborar no traçado de uma cartografia da didática da literatura. Foram então excluídas as dissertações em que a referência, no título ou nas palavras-chave, a um gênero ou autor literários não resultou em atenção específica à literatura e à sua leitura no Ensino Fundamental. Nessa condição, estavam textos que se ocuparam com a promoção da leitura em geral ou com o estudo dos gêneros do discurso e das modalidades textuais, sem levar em conta as especificidades do literário. Ainda foram excluídas as dissertações que não descreveram a aplicação de proposta de ensino.

Desse modo, cheguei a um conjunto de aproximadamente 400 dissertações, detendo-me na análise detalhada de 131 delas. O exame das palavras-chave desse conjunto revelou 522 termos diferentes. A Figura 1 traz os termos citados ao menos cinco vezes.

**Figura 1: Palavras-chave citadas no mínimo cinco vezes**

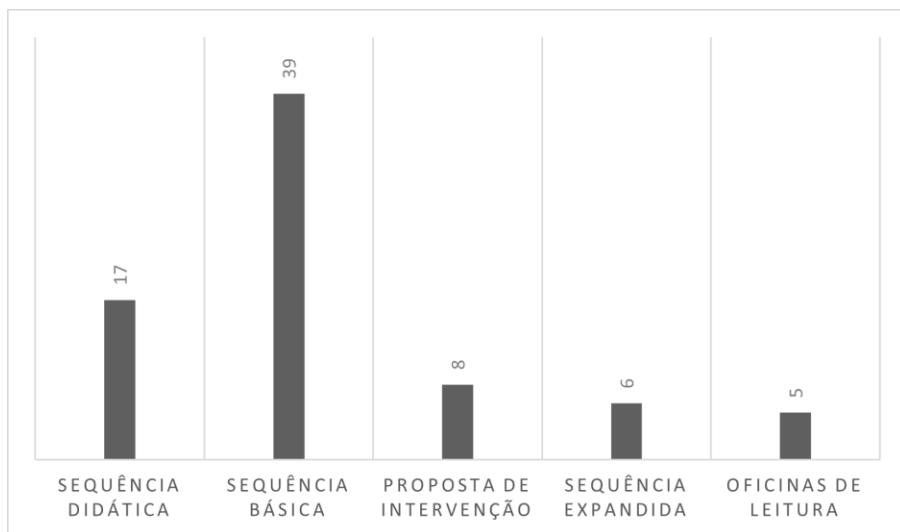


Fonte: Elaboração da autora.

A figura revela que os docentes pesquisadores selecionaram palavras-chave que se referem a temas da pesquisa (letramento literário, formação do leitor, letramento, ensino, ensino de literatura), à área de pesquisa e estudo (literatura), a uma habilidade linguística (leitura) e a suas especificidades (leitura literária, leitura subjetiva), a um procedimento metodológico (sequência didática), a um nível de ensino (Ensino Fundamental), a gêneros (conto, poesia) e ao tipo de repertório de leitura (literatura afro-brasileira).

Quanto ao número de ocorrências, “letramento literário” esteve entre as palavras-chave de 49 de um total de 131 dissertações, índice bastante expressivo e significativamente maior do que o número de ocorrências dos termos “leitura” (29), “literatura” (28) ou “leitura literária” (19).

O segundo item analisado – outro contorno da cartografia – diz respeito ao procedimento metodológico privilegiado na proposta pedagógica que integra as dissertações defendidas no Profletas (Figura 2).

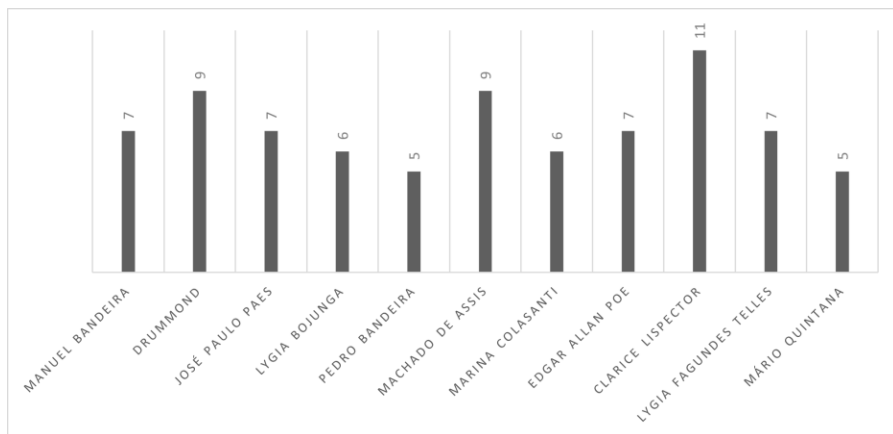
**Figura 2: Proposta metodológica**

Fonte: Elaboração da autora

Ao observar o levantamento, fica evidente a opção dos professores mestrando por organizar suas propostas de ensino como sequência de atividades – de 131 propostas de ensino de literatura ou de leitura literária, 64 informam explicitamente que adotam esse modelo. A opção mais citada é a sequência básica de Rildo Cosson, escolhida em 39 projetos; já a sequência expandida, do mesmo autor, foi a opção de seis trabalhos, sendo a quarta alternativa mais citada. O formato de sequência didática de Dolz, Schneuwly e Noverraz foi o segundo mais citado, em 17 trabalhos.

Um terceiro item – o último traço do contorno – são as leituras indicadas por docentes em seus projetos de ensino. Ao contrário do que ocorreu com os dois itens observados anteriormente – palavras-chave e proposta de ensino –, em que ficaram nítidas tendências comuns, neste terceiro elemento predomina a diversidade de obras, autores e estilos, como demonstra Figura 3, que traz o nome dos autores cujas obras foram indicadas em ao menos cinco projetos.

Figura 3: Autores mais citados



Fonte: Elaboração da autora.

Nela, constam nomes de prosadores e poetas, homens e mulheres, a maioria absoluta de nacionalidade brasileira, e predominam os nascidos no século XX, de modo que o levantamento demonstra que as indicações literárias encontradas nas propostas pedagógicas são marcadas pela diversidade em vários quesitos.

Além desse levantamento relativo ao nome de escritores das obras indicadas para leitura, foram coletados dados sobre outros aspectos apreendidos das sugestões de leitura literária encontradas nas propostas pedagógicas.<sup>53</sup> Por exemplo, examinando o conjunto pelo critério dos gêneros literários, destacam-se as formas narrativas – conto, lenda, crônica, romance e fábula. Por outro lado, ao observar a incidência de projetos dedicados às formas breves, nota-se um equilíbrio entre contos e poemas.

A observação do *corpus* revela que a escolha do texto a ser lido pela turma é determinada sobretudo pelo interesse em um gênero textual ou em um assunto – poema, canção, conto, lenda, fábula, poesia concreta, cordel, narrativa policial, conto de terror, contos de fadas. Outra constatação é o pequeno número de propostas cujo objetivo geral está relacionado à leitura e ao estudo de uma autora ou de um autor em especial.

<sup>53</sup> Mais detalhes sobre esses aspectos podem ser encontrados nos anexos do relatório da pesquisa, disponível no repositório da USP.

Em relação a propostas que se estruturam a partir de um tema, destaca-se a temática afro-brasileira, presente em 11 dissertações. Mitologia greco-romana, privação de liberdade, holocausto, literatura periférica e literatura popular foram outros assuntos abordados no *corpus* analisado.

Quanto à nacionalidade, ao observar todos os autores citados, independentemente do número de ocorrências, confirma-se o demonstrado na Figura 3, isto é, a prevalência da indicação de brasileiros. Entre os estrangeiros, além de Edgar Allan Poe, é notável a presença de autores africanos – Chimamanda Adichie, Ondjaki, Pepetela, Mia Couto. Em contrapartida, a literatura latino-americana tem uma única referência: um poema do chileno Pablo Neruda.

O exame desse levantamento, que, reitero, traz apenas autores indicados em no mínimo cinco propostas pedagógicas que integram as dissertações defendidas no Profletras, aponta que todos estão inseridos na tradição literária nacional e universal. No entanto, a lista geral dos autores, com aqueles citados menos de cinco vezes, oferece um panorama mais amplo, em que constam autores e formas literárias que remetem a novidades diante do cânone tradicional. Cito a literatura periférica e a literatura afro-brasileira, contempladas em trabalhos que abordam Ferréz, Sérgio Vaz, Conceição Evaristo, Cuti, Júlio Emílio Braz, Carolina Maria de Jesus e Cristiane Sobral, entre outros. Há ainda propostas para a leitura de formas ligadas à cultura popular, como lendas, contos tradicionais e poemas de cordel. A literatura indígena também está presente no recorte, com a indicação de poemas de Márcia Wayna Kambeba e de narrativas de Daniel Munduruku.

Também é possível ler as indicações de leitura pela perspectiva do espaço geográfico e cultural. Destaco, nesse sentido, um grupo de projetos voltados para obras que tematizam e valorizam comunidades, culturas e saberes específicos, contrapondo-se a sistemas tomados como universais, em geral urbanos e situados em territórios mais ricos e politicamente influentes. Aí estão 13 trabalhos que valorizam a produção literária regional, especificamente dos estados do Rio Grande do Norte e do Pará.

Além da escolha por autores ligados a culturas regionais, há outros representativos de culturas ainda mais específicas, caso de propostas pedagógicas cujas leituras indicadas aprofundam a ruptura com os sistemas literários hegemônicos ao sugerir aos estudantes da Educação Básica obras de escritores da própria cidade ou região, estreitando ainda mais o vínculo entre leitor, obra e autor.

## Leitura da cartografia

Com os elementos descritos na seção anterior, tracei os contornos de uma cartografia da didática da literatura no Brasil que, em linhas gerais, revela que o trabalho com literatura é prioritariamente pautado pela noção de letramento literário, metodologicamente opta pela sequência didática e indica a leitura de textos e obras de autores e autoras nacionais que integram o cânone escolar.

A compreensão dessa cartografia parte da reflexão em torno da noção de letramento literário, a palavra-chave predominante nas 131 dissertações examinadas. Entendo que a incidência do termo demonstra que o trabalho com literatura na escola está – ou deveria estar – articulado a práticas sociais de leitura e escrita.

Tal entendimento ecoa a perspectiva de Rildo Cosson, autor referido e citado na absoluta maioria das dissertações aqui examinadas. No glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), ele define letramento literário como “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem” (Cosson, 2014), cuja efetivação se dá via contato direto com as obras, existência de comunidades de leitores, ampliação do repertório de leituras e realização de atividades sistematizadas e contínuas visando desenvolver as competências literárias. Em artigo mais recente, Cosson (2021, p. 84-5) traz mais uma nuance ao conceito, a de que “o letramento literário faz parte do reconhecimento da escrita como elemento central de inclusão e participação na sociedade”.

A análise das propostas de ensino de literatura revela que elas procuram ampliar seu alcance para além do espaço/tempo da sala de aula; em outros casos, as motivações para a escolha de um texto podem nascer de uma situação referente ao contexto escolar ou social. Exemplos disso são a indicação de obra de temática afro-brasileira em decorrência de episódio de racismo na turma ou a expectativa de que as atividades de leitura, compreensão e interpretação do texto estejam associadas a outras iniciativas na direção de uma educação antirracista.

Já as rodas de conversa, debates e apresentações para a comunidade escolar, práticas sugeridas na maioria das propostas, promovem a socialização das leituras e colaboram para o esforço dos professores pesquisadores no sentido da formação de comunidades leitoras, capazes de estabelecer interação e diálogo a partir da literatura.

A definição encontrada no glossário do Ceale associa letramento literário à realização de atividades sistematizadas e contínuas, as quais compõem a sequência didática, procedimento metodológico adotado na maioria dos projetos de ensino de literatura. São empregados diferentes modelos de

sequência, com destaque para os de Rildo Cosson e do trio Dolz, Noverraz e Schneuwly, os quais oferecem aos docentes a possibilidade de desenvolver atividades estruturadas e articuladas e de alterar o formato ainda vigente das aulas de Língua Portuguesa, nas quais faltam articulação e progressão de conhecimentos, o que compromete o envolvimento dos(as) estudantes e conseqüentemente o aprendizado, segundo as manifestações de autores e autoras dos trabalhos analisados. O sucesso das sequências como método de organização do trabalho docente pode ser explicado também porque elas respondem, em alguma medida, aos anseios por organização, previsibilidade e controle do tempo e dos resultados presentes na cultura escolar.

Uma outra abordagem do assunto é encontrada em *Un dictionnaire de didactique de la littérature* (Le Goff, 2020). Aqui, a sequência didática é referenciada como modo de organização das aprendizagens, capaz de romper com uma concepção fechada dos saberes e suas aprendizagens, e também como estratégia para articular saberes literários ou linguísticos complexos. Construção empírica, a sequência não se limita a uma estrutura rígida, e o contato com a realidade singular de uma turma pode exigir mudanças no modelo original, cabendo ao professor redefini-la. A sequência parte de situações complexas de recepção e produção, nas quais o aluno é o elemento central das experiências de leitura e escrita. Por isso, quando uma proposta de ensino está construída na forma de sequência estruturada em torno do aluno e orientada por princípios como progressão, recursividade e interatividade, ela ultrapassa a simples ideia de organização temporal do conteúdo, garantindo uma dinâmica de aprendizagem em que se alternam situações complexas (Le Goff, 2020, p. 320).

Le Goff situa a sequência didática no âmbito de uma epistemologia da ação, a partir de Annie Jorro, para quem as práticas didáticas centradas no estudante promovem a passagem da epistemologia do conhecimento para a da ação. Tal ruptura epistemológica se reflete na escola ao desencadear preocupações de ordem didática e repercute no fazer docente, mais precisamente em sua relação com o conhecimento e nas formas de torná-lo acessível aos estudantes.

Projetando a definição de sequência didática de Le Goff sobre as propostas de ensino que integram as dissertações do Profletras, observo que é nítida a preocupação em envolver os estudantes na leitura de textos e obras e na compreensão e interpretação do que foi lido, e todo esse envolvimento leva a resultados que vão do debate em aula ou uma produção textual até exposições, saraus e dramatizações para a comunidade escolar. Ou seja, as alternativas de trabalho com literatura são constituídas por muitas e diversificadas atividades, o que sugere aulas dinâmicas e envolventes. Por outro lado, tantas atividades podem ser associadas à referida epistemologia

da ação, e tal caminho oferece seus riscos, já que nem sempre o excessivo fazer corresponde ao conhecer.

A análise da execução das propostas de ensino revela que seguir o modelo de sequências didáticas nem sempre garante prioridade à efetiva leitura literária. Por exemplo, as etapas de motivação e introdução do modelo de Rildo Cosson não envolvem obrigatoriamente a leitura do texto literário, prevista para a terceira etapa – justamente a da leitura – e possivelmente para a última, destinada à interpretação. É significativo o conjunto de propostas de ensino em que o número de aulas dedicadas à leitura das obras literárias é menor do que o dispensado a outros gêneros ou à realização de atividades como pesquisa, comunicação oral, escrita de textos não literários e entrevistas com convidados. Ainda que obras e autores literários sejam o foco de todas essas práticas e que as turmas passem bastante tempo tratando de literatura, é preciso garantir mais tempos e espaços, na escola, para o ato de ler literatura.

É evidente que o curto período dedicado à leitura em alguns trabalhos investigados não se deve ao recurso adotado (a sequência didática), e sim ao uso que dela se faz. Ou, o que me parece ainda mais relevante, à importância atribuída efetivamente à leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica no país, o que é atestado com facilidade pelo tempo semanal reservado a essa prática, sem a qual não há formação de leitores nem desenvolvimento de habilidades leitoras.

Quanto aos modos de abordar os textos literários indicados, dilema antigo enfrentado por quem pretende formar leitores de literatura na escola, a descrição dos planos de aula revela propostas cujas atividades promovem sobretudo a análise técnica do que foi lido, deixando em segundo plano a leitura propriamente. Essa é uma questão examinada por Neide Rezende (2020) no artigo “Da análise técnica à leitura literária: abordagens da literatura na escola”, que parte de situações experimentadas por duas professoras no trabalho com o romance *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Uma das experiências se passa na década de 1980, a outra, em 2014. No intervalo entre ambas, o aprofundamento de enfoques teóricos atentos à importância do leitor no jogo da leitura de literatura levou a alterações no trabalho docente, pois abordagens formalistas e estruturalistas cederam espaço para outras que favorecem a imersão do leitor no universo do texto, seu envolvimento com personagens e temas, enfim, que valorizam a leitura subjetiva. Os exemplos trazidos no artigo assinalam a passagem da atenção prioritária aos aspectos técnicos da obra para o incentivo à leitura subjetiva e o engajamento do leitor, evidentemente se a indicação do texto estiver apropriada a sua faixa etária e a seu nível de escolaridade.



Embora, nas propostas de ensino investigadas, a leitura subjetiva esteja entre os principais referenciais teóricos, em geral com base na obra *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (Rouxel; Langlade; Rezende, 2013), e seja uma modalidade de leitura almejada ou referida nas reflexões encontradas nas dissertações do Profletras, o detalhamento das sequências didáticas demonstra que os docentes da Educação Básica ainda valorizam bastante, na abordagem das leituras indicadas, aspectos relacionados à estrutura de textos e gêneros literários, em detrimento de perspectivas menos formalistas.

Até aqui tratei de questões relativas ao propósito do trabalho com literatura ou o enfoque pelo qual ele se dá – o letramento literário – e o modo como esse trabalho é organizado – a sequência didática. O último contorno da cartografia do qual me ocuparei diz respeito às leituras indicadas.

Destaco inicialmente que o trabalho com literatura na Educação Básica, de acordo com o *corpus* selecionado, procura promover o contato direto dos estudantes com textos e, dessa forma, busca superar uma situação observada há algumas décadas, quando a literatura e a leitura literária encontravam, no livro didático, o principal meio de chegar a jovens leitores. Observações quanto à ausência da obra literária no trabalho com leitura e literatura na escola são frequentes na fortuna crítica desde a década de 1980, e um exemplo é a coletânea de artigos *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* (Zilberman, 1986). Cito os capítulos de Regina Zilberman, “A leitura na escola”, e de Marisa Lajolo, “O texto não é pretexto”, entre outros que discutem a importância da leitura de obras integrais para o sucesso das iniciativas de formação leitora.

Portanto, ao estimular o contato direto com obras e textos literários, dispensando a intermediação do livro didático, as propostas pedagógicas analisadas, concebidas no segundo decênio deste século XXI, refletem perspectivas teóricas e metodológicas em debate e implantação há muitos anos e assinalam um avanço quanto à formação de leitores no espaço escolar brasileiro.

Já os títulos indicados às turmas sinalizam tendências, destacando-se a preferência pela indicação de formas breves – contos e poemas – e por autores e autoras consagrados nacionalmente. Em relação aos gêneros, a opção pode estar atrelada à organização escolar, já que o tempo de aula do 6º ao 9º ano varia entre 40 e 55 minutos. O fato de os estudantes não serem leitores frequentes também pode explicar o predomínio de textos curtos, assim como a falta de obras mais extensas em número suficiente para atender toda a turma. A reprodução das formas breves – poemas, contos e crônicas – é mais viável, pois pode ser feita na escola, ou – o mais frequente – ser custeada com recursos dos docentes.

A compreensão da preferência pela indicação de obras de escritores e escritoras consagrados – integrantes do cânone literário – passa por aspectos de natureza institucional, como as diretrizes da Educação Básica e a cultura escolar, e também pelas trajetórias de leitura de literatura dos docentes.

Quanto às rotas alternativas e pontos de desvio, encontramos propostas dedicadas à literatura periférica, afro-brasileira e indígena, assim como a textos de autores representativos de determinados grupos e pouco conhecidos nacionalmente. Há, ainda, propostas pedagógicas que se ocupam de formas literárias de ampla circulação nos contextos de aplicação dos projetos – um sobre cantos e contos do Reinado, adotando obra de autor da cidade em que está situada a escola; outro que se dedica a um gênero de composição poética criado no município de execução da atividade.

Esse tipo de escolha literária força os limites que ainda circunscrevem o que a cultura escolar convencional recomenda ou não ler, considera ou não literatura. Permite, ainda, uma forma peculiar de aproximação entre leitor e obra: aquela que favorece que os jovens leitores se reconheçam na arte e no ato de escrever literatura.

Finalizo ressaltando que a pesquisa realizada, descrita neste texto, observou o processo complexo de ensino e aprendizagem de literatura na Educação Básica a partir de ângulos muito específicos. Por isso o uso reiterado da forma indefinida – “uma” – e a opção pela cartografia como método, atitude e imagem condutora. À medida que delinee uma cartografia, antevi outros contornos e mapeamentos possíveis (mais do isso, desejáveis), pois os campos aqui em questão – educação e literatura – são por demais vastos para caberem em uma única configuração. Acrescente-se a isso o fato de que estamos tratando do território imenso e diverso do Brasil, em que esses campos ainda estão disputando tempos e espaços e a didática da literatura é uma área a ser consolidada.

## Referências

ANNIBAL, S. F., SILVA, G. B. V. Aspectos da história do ensino de literatura nos periódicos acadêmicos brasileiros. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 31, p. 25-41, jan./jun. 2019.

COSSON, R. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 35, p. 3-92, jan./jun. 2021.

COSSON, R. Letramento literário. *In*: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 5 mar. 2023.

COSTA, L. B. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, maio/ago. 2014.

DIAS, Ana Crélia, P.; PENNA, A.; BARBALHO, A.; CARDOSO, N. A presença da literatura no Profletras: educação literária em debate. *In*: DAMULAKIS, G.; ALMEIDA, P.; DIAS, Ana Crélia P.; GOMES, D. K. (org.). **Reflexões sobre a sala de aula**: contribuições do Profletras. Rio de Janeiro: Rio Books, 2020. p. 1-22.

LE GOFF, F. Séquence didactique. *In*: RANNOU, N. B.; LE GOFF, F.; FOURTANIER, M.-J.; MASSOL, J.-F. (org.). **Un dictionnaire de didactique de la littérature**. Paris: Honoré Champion, 2020. p. 319-321.

REZENDE, N. L. Da análise técnica à leitura literária: abordagens da literatura na escola. **Revista Graphos**, João Pessoa, v. 22, n. 22, p. 1516-1536, 2020.

ROUXEL, A.; Langlade, G.; REZENDE, N. L. (org.). (2013). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Profletras**: rede nacional: regimento interno. Natal: UFRN, 2008. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/documentos/108963191/regimento#.ZCj0pHbMLIU>. Acesso em: 1 abr. 2023.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papyrus, 2008.

ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

## **PARTE III**

# **Leitura e escrita literárias no ensino**

## 1. Escrita literária na Educação Básica

*Maria Celeste de Souza  
Sérgio Fabiano Annibal*

### Apresentação

Os organizadores da *V Jornada de Literatura e Educação 2022* criaram um espaço para a discussão da escrita entre os temas relevantes às pesquisas sobre o ensino de literatura, uma iniciativa importante, porque a escrita literária como possibilidade de ensino não costuma ser tema desse tipo de evento.

As pesquisas apresentadas<sup>54</sup> focalizaram as várias etapas da educação escolar em diferentes regiões do país. Quanto aos temas, é possível agrupá-los em três vertentes principais: 1) a escrita como reflexo ou resposta à leitura do texto literário; 2) a formação do autor; e 3) relatos de experiências de ensino e a presença da literatura no currículo.

Dos dez trabalhos apresentados, chamou-nos a atenção não haver grandes diferenças entre as pesquisas das várias regiões do país. Embora os trabalhos desenvolvidos no Sudeste estivessem voltados, prioritariamente, aos jovens, e os do Norte e Nordeste às crianças, verificou-se que os problemas, temas e referenciais teóricos apresentavam pontos comuns.

Merece destaque o fato de que as bases teóricas convergem para as pesquisas sobre a didática da literatura, sendo a problemática específica da escrita um recorte secundário. Quando a escrita é focalizada diretamente, predomina uma abordagem da produção textual apoiada na linguística. Quanto à literatura, notam-se aproximações tanto com os trabalhos teóricos relativos à formação de leitores – particularmente na perspectiva aberta pelos trabalhos dos franceses Annie Rouxel e Gérard Langlade e dos brasileiros

---

<sup>54</sup> Tomamos como referência os textos publicados no formato “resumo expandido”, disponíveis em [https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno\\_resumos](https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno_resumos), as apresentações on-line e das sessões ocorridas nos dias 27 e 28 de abril de 2022.

Neide Rezende e Rildo Cosson – quanto aos discursos sobre o valor e a função social da literatura a partir dos trabalhos de Antonio Candido. Essa primeira verificação serve apenas para apontar a relevância do evento para o aprofundamento das discussões e da reunião de pesquisadores em torno do ensino escolar da escrita literária.

Nossa participação na condição de coordenadores dos debates entre pesquisadores e professores foi guiada pelo interesse na elucidação de dois pontos principais. Primeiramente, a identificação do grau de objetividade do conceito de escrita literária adotado para nomear certas atividades e práticas de ensino de escrita. Depois, a identificação de aspectos estratégicos específicos que venham sendo formalizados no ensino em diferentes etapas da Educação Básica, a partir dos quais seja possível extrair fundamentos pertinentes a uma metodologia de ensino de escrita literária.

Com a intenção de propor uma reflexão sobre a situação do ensino de escrita, organizamos a amostragem das pesquisas em andamento que a V Jornada permitiu agrupar em três subtemas principais. Com isso, pretendemos oferecer um breve panorama que poderá servir de ponto de partida para a continuidade das pesquisas sobre o assunto.

### **A escrita como reflexo ou resposta à leitura do texto literário**

A relação entre leitura e escrita perpassa os trabalhos apresentados, embora as qualidades e particularidades dessa ligação não sejam suficientemente explicadas em todos eles. Embora seja sabido que a leitura em si não produza conhecimento transferível para a escrita, o trabalho de ensino capaz de gerar tal transferência fica reduzido à alimentação do repertório do estudante sobre temas e experiências variadas. Uma das visões que se pode depreender dessa ideia de possibilidade de transferência seria a de que a escrita depende exclusivamente de o escritor ter o que dizer – uma experiência prática ou sentimental – pois o modo de dizer é uma decorrência mais ou menos direta desse manancial. Ainda que essa compreensão possa ser válida para abordar o trabalho do escritor profissional, ela não é muito útil ao tratamento do aprendiz escolar.

Quando chega à escola, a criança conhece vários protocolos discursivos da comunicação oral – sabe que certos vocábulos podem ser mais ou menos adequados em determinadas situações, domina certos aspectos da prosódia e conhece variadas estratégias persuasivas; entretanto, esses aprendizes comumente desconhecem os protocolos relativos à produção de enunciados escritos, pois este conhecimento depende de um trabalho sistematizado de reconhecimento e compreensão de características e peculiaridades dos aspectos estruturais de cada gênero, bem como dos recursos linguísticos

que permitem dar voz aos enunciados, tornando-os vivos e significativos. Assim, para que a leitura produza efeito sobre a escrita é fundamental certo nível de consciência sobre os processos que envolvem a produção de um texto de determinado gênero e isso só se aprende a partir de um trabalho específico de análise de diferentes aspectos constitutivos do texto que se apresenta à leitura.

No resumo do trabalho *Entre letras e vozes: Curupira e Tamba-Tajá*, a autora Rosalina Albuquerque Henrique informa o seguinte:

Tendo em vista que os textos literários fazem parte do mundo imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando a diversidade cultural e o patrimônio artístico da humanidade, este projeto se centrou, como objetivo, na **possibilidade de os educandos produzirem textos escritos, considerando o gênero e o suporte que melhor atendessem à intenção comunicativa, partindo de experiências vivenciadas pela leitura literária sobre as lendas amazônicas “O Curupira” e o “Tamba-Tajá”**. O projeto teve o cuidado de organizar, além do tempo didático da leitura e do espaço escolar, várias atividades, como música, dança, desenho, pintura, vídeo, jogos etc., que ocorreram simultaneamente, algumas de modo mais pontual e realizadas diariamente, outras, conforme as metas traçadas aconteceram no coletivo, em duplas ou em trios. (Henrique, 2022, s/p, grifo nosso).

Sendo a proposta destinada a crianças do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, coube-nos procurar compreender o modo pelo qual esse discurso, compreensível em termos técnicos – “produzir um texto escrito podendo escolher livremente o gênero e suporte mais adequado a uma intenção comunicativa, partindo de experiências de leitura de dois textos adaptados das lendas brasileiras de tradição oral” – reflete ou explicita a relação entre experiência de leitura e produção escrita.

Inegavelmente, a prática de leitura pode surpreender até mesmo o leitor iniciante, levando-o a perceber nas escolhas do escritor a potência expressiva da língua que o uso comum e rotineiro encobre. Todavia, essa percepção não ocorre a todos do mesmo modo e pode, inclusive, não ocorrer a muitos aprendizes. Isso significa que é necessário criar estratégias didáticas relativas à observação da linguagem escrita a fim de que os recursos linguísticos além dos semânticos sejam percebidos e passem a compor o repertório pessoal de recursos.

No mesmo excerto, a autora mostra o cuidado com o conjunto de atividades destinadas a uma experimentação sensorial: “O projeto teve o cuidado de organizar, além do tempo didático da leitura e do espaço escolar,

várias atividades, como música, dança, desenho, pintura, vídeo, jogos etc.". Isso indica que o despertar do corpo e dos diferentes sentidos teve lugar importante para o trabalho de escrita, talvez até maior que as leituras realizadas. Nesse sentido, a convocação à atividade do sujeito tanto na leitura como na escrita escolares tem sido reconhecida como fundamental. Se o que está em jogo no ensino da leitura é que o leitor faça um esforço de formular sentidos para o que lê, sem que necessariamente tenha de achar um sentido determinado e já fixado, tudo indica que, ensino de escrita, o escritor deva ser conduzido a realizar esforço semelhante em relação às experiências corporais e de linguagem.

Sobre a mesma relação entre leitura e escrita, mas sob uma filtragem específica dos sujeitos que as realizam, verificou-se em um dos trabalhos o estabelecimento de um paralelo entre formação do sujeito-leitor e do sujeito-autor. Esse é um dos focos do trabalho *Indicativos da construção da autoria na escrita literária da criança*, de Pamela Zibe Manosso Perussi em coautoria com Karen Calonaci Gonçalves.

Perussi e Gonçalves desenvolvem suas pesquisas a partir de importantes pesquisadores franceses da didática da literatura (Rouxel e Tauveron, por exemplo) e de trabalhos sobre ensino de leitura como os do brasileiro Rildo Cosson. Com esses pesquisadores, reconhecem, dentre outros aspectos, que a aprendizagem da escrita literária se beneficia da compreensão do jogo que se estabelece entre autor e leitor na produção de obras de ficção:

A formação do aluno-autor contempla a produção de textos singulares que serão lidos por outros leitores. Embora o aluno-autor se utilize do repertório e de estratégias de escrita às quais teve acesso a partir de leituras prévias, sua formação deve levar em conta também a assimilação dos saberes pragmáticos relacionados ao jogo entre autor e leitor. Se o leitor é requerido como personagem ativo na leitura, deve ser esse o leitor considerado no momento de escrita, de modo que o aluno, na condição de autor, lance mão de estratégias capazes de captar esse leitor, introduzi-lo no jogo literário. (Perussi; Gonçalves, 2022, s/p).

O reconhecimento desse jogo entre autor e leitor seria, então, uma das tarefas do ensino de escrita literária. Não resta dúvida de que esse seja um importante aspecto do trabalho de escrita. O ensino de produção de textos escritos, a partir das mais recentes contribuições da Linguística, passou a considerar a relevância de criar ou recriar as condições de enunciação e, com elas, necessariamente, identificar os destinatários dos discursos, situando-os não apenas como uma noção abstrata de público e de leitor ideal. Por conseguinte, o ensino de escrita literária não poderia ignorar que uma obra é



um discurso dirigido a um receptor, embora as particularidades da enunciação não sejam completamente comparáveis às dos discursos comuns.

Considerando a relação entre experiência e o despertar sensorial das crianças com vistas ao encontro com a linguagem escrita, trazida pela pesquisa de Rosalina Albuquerque Henrique, e o fato de a pesquisa de Pamela Zibe Manosso Perussi e Karen Calonaci Gonçalves ter como um dos núcleos a relação entre autor e leitor, cabe lembrar algumas observações de Wolfgang Iser sobre o tema, pois elas nos possibilitam vislumbrar estratégias de ensino que permitam aos estudantes um bom nível de compreensão de certas particularidades do discurso literário, que exigem de quem escreve um trabalho de estruturação a ser aprendido, preferencialmente, fazendo contrastar esse discurso com os comuns. Dessa forma, nas palavras de Iser:

O texto e o leitor apenas convergem por meio de uma situação que depende de ambos para se realizar; se tal situação não é dada de antemão, o texto ficcional deve ter todos os elementos necessários para que a situação se constitua e o processo comunicativo tenha êxito. Lembremo-nos de que Austin formula três postulados para o êxito da ação: a enunciação performativa pressupõe convenções comuns entre falante e receptor, assim como procedimentos aceitos por ambos e, por fim, a disposição de participar da ação verbal. Se pressupomos que o leitor de um texto preenche aquela disposição, em troca as outras propriedades necessárias para o êxito da enunciação não são dadas. O que no uso cotidiano dos atos de fala é dado de antemão deve ser antes construído diante do discurso ficcional. Em consequência, os textos ficcionais devem trazer consigo todos os elementos que permitam a constituição de uma situação entre texto e leitor. Isso significa, nos termos de Austin, que o texto ficcional deve apresentar “convenções” e “procedimentos”, pois não pode se realizar por meio de convenções estabilizadas e procedimentos usuais. Daí resulta o alto grau de estruturação desses textos, se se leva em conta a “carga simbólica” que trazem consigo. Como se sabe, a estruturação do discurso aumenta sempre quando o efeito sobre o receptor não é mais controlável. A gramaticalidade crescente dos que falam ao telefone é apenas o exemplo mais simples. Como falta gestualidade e a mímica como apoio semântico do discurso, o êxito depende de sua estruturação crescente. O texto ficcional não se reduz à denotação do empírico dado, nem aos valores e expectativas do leitor. O texto é tanto menos comunicação de objetos quanto ele confirma as disposições de seus leitores. Essa negatividade fundamenta a relação. Se o texto não é idêntico nem ao mundo empírico, nem aos hábitos do leitor, o sentido deve ser constituído pelos elementos que traz consigo. (Iser, 1996, v. 1, p. 128-129).

Vale ressaltar que a afirmação de que o discurso literário é apenas um entre tantos outros discursos que circulam na vida social deve ser problematizada à luz de observações como as de Wolfgang Iser, para que a produção literária no âmbito escolar, tanto do lado da escrita quanto da leitura, possa ocupar propriamente o lugar de experiência simbólica, aspecto fundamental da transcendência que permite ir além da reprodução e espelhamento da realidade concreta para refletir criticamente sobre ela.

Outra abordagem da relação entre leitura e escrita trazida nas pesquisas apresentadas está ligada ao efeito que uma obra causa no leitor, despertando nele o desejo de se manifestar, expressar alguma coisa ou (co) responder ao texto lido. Nesse tocante, dois pesquisadores apresentaram projetos que se aproximam: *Escrita criativa como intertextualidade: perspectiva para a apropriação pessoal da literatura na Educação Básica*, de Carolina Duarte Damasceno, e *Leitura literária e escrita de recepção*, de Leonaldo Batista dos Santos.

As duas pesquisas se organizam a partir do diálogo com os trabalhos de Annie Rouxel, François Le Goff, Véronique Larrivé, Vincent Jouve e Violaine Houdart-Merot. Isso reafirma a importância dos trabalhos desses estudiosos franceses para o desenvolvimento da pesquisa brasileira acerca da didática da literatura. Os dois projetos de trabalho apontam para o fato de que, reconhecido o leitor como coautor do texto que lê, inevitavelmente seu envolvimento no processo o impelirá a escrever. Esse envolvimento consciente, por sua vez, é um objetivo de ensino.

Damasceno propõe, ainda, uma aproximação com o conceito de intertextualidade para acentuar a importância da relação entre textos e autores que o estudante deve ser levado a perceber em seu ingresso no universo da escrita literária, ou seja: a escrita resulta de uma interação entre sujeitos por meio de um texto, cujas qualidades incluem a possibilidade de praticamente suprimir as desigualdades e criar uma aproximação entre duas realidades separadas por diversos fatores, mas especialmente pela distância espaço-temporal dos interlocutores. Assim, um texto cria a necessidade de outro texto e essa dinâmica responsiva-criativa caracteriza, em certa medida, a própria literatura. Todavia, as reações ao texto escrito são variadas e múltiplas, por isso projetos de investigação como os de Santos são valiosos, porque visam a investigar os efeitos que o trabalho com o texto literário pode causar no leitor escolar e nos seus processos de escrita.

As pesquisas de Damasceno e Santos se complementam e poderão revelar importantes aspectos da relação do leitor com o texto e dos processos de apropriação do discurso literário. É importante ressaltar que a apropriação que o leitor faz de uma obra não se dá por uma única via ou por um caminho predeterminado ou previsível: os aspectos que afetam um

leitor podem ser insignificantes para outros. Aliás, esse tipo de generalização é uma das críticas ao ensino de literatura, pois reduz uma obra a certas características fixadas pela tradição crítica, e novas leituras realizadas por novos leitores, especialistas ou não, podem fazer emergir qualidades do texto não reconhecidas anteriormente. Inegavelmente, as obras literárias não deixam de suscitar interpretações, provocações e estímulos a diferentes leitores, especialmente se elas alcançarem peculiaridades que se encontram nos níveis mais profundos da estruturação e da composição do texto que vão além de marcas convencionais de cada gênero literário.

Certamente, os estudos relativos à interdiscursividade e à intertextualidade<sup>55</sup> têm papel importante nos projetos de ensino de escrita, pois – apenas para exemplificar – relativizam a noção de autoria e problematizam a constituição do repertório individual em consideração às questões da alteridade.

### A formação do autor

Nesse feixe temático situamos três pesquisas que se ocupam mais diretamente do sujeito que escreve e das particularidades do processo de escrita e também de certa vivência do campo literário.

O primeiro deles, *Escrita de literatura na escola: uma articulação em três eixos*, de Natália Moraes Cardoso, nos informa o seguinte em seu resumo:

A proposta base de ensino de literatura que está sendo elaborada articula-se em três eixos ligados às unidades básicas do ensino de português: atividades de leitura, escrita e análise linguística (Geraldi, 1984). No primeiro eixo, intitulado: *O “mundo literário”: a Literatura na vida e no percurso escolar*, as atividades têm caráter mais analítico e reflexivo, ou seja, por meio da leitura de temas relacionados ao “mundo literário”, problematizaremos como a literatura surge na vida e no percurso escolar dos alunos. O segundo eixo sob o título: *As histórias em estado de vida: atividades de escuta e pesquisa*, traz como objetivo a investigação como mote para a escrita, assim, proporemos atividades que exploraram possíveis fontes de escrita. No terceiro eixo, intitulado: *O trabalho de escrever: ensino e reflexão sobre técnicas de escrita*, voltamos para o estudo sistemático de “técnicas” de escrita, proporemos a reflexão acerca das possibilidades de representação e de expressão das formas escritas, buscando privilegiar o trabalho com a estilística a partir de Bakhtin. (Cardoso, 2022, s/p).

---

<sup>55</sup> Os trabalhos de Dominique Mainguéau acerca da análise do discurso, bem como os de Jacqueline Authier-Revuz são incontornáveis.

A apresentação de Sarah Vervloet Soares, provinda de sua tese de doutorado, intitulada *Perspectivas didáticas para a escrita literária para o Ensino Médio*, procura compreender as possibilidades de haver um trabalho de escrita literária na escola, considerando, sobretudo, o que os próprios jovens concebem como escrita literária, ainda que suas concepções não correspondam às expectativas dos adultos em relação às formas ou ao tipo de acabamento que o autor deveria dar às suas produções. Para a pesquisadora, a escrita literária na escola deve ser encarada como

[...] exercício de um sujeito-escritor em formação, um autor trabalhando e desenvolvendo atitudes, gestos e comportamentos relativos à criação artística da linguagem. O ponto inicial para o trabalho com a escrita literária na sala de aula é compreender o que e como funciona com os estudantes. Isso significa, portanto, buscar neles suas ideias, concepções e noções sobre o próprio ato de ler e de escrever. (Soares, 2022, s/p).

A pesquisa de Felipe Hilan Guimarães Santos, *“Espelho, espelho meu, existe um texto mais bonito do que o meu? - práticas de escrita e reescrita em um projeto literário estudantil”*, visa a mapear – conforme o pesquisador informa em seu resumo – os modos de apropriação da escrita literária de alunos mediante as orientações dadas aos textos que são escritos e reescritos no âmbito de um “projeto estudantil criado no contexto pandêmico, chamado Grupo Hiato, que promove a escrita e a divulgação literárias de alunos dos anos finais do Ensino fundamental e do Ensino Médio, por meio de encontros e desafios de escrita propostos de modo remoto”.

Essas pesquisas focalizam o estudante e procuram revelar os movimentos que cada um realiza para desenvolver o trabalho de escrita. Nos três casos, há uma preocupação com a relação que o estudante-autor cria ou mantém com as representações que ele tem do que venha a ser uma escrita literária. Ao mesmo tempo, os pesquisadores mostram preocupação com a possibilidade de a organização escolar constranger essa escrita, seja pela distribuição do tempo, seja pelas exigências do currículo, seja pela incompreensão dos professores em relação às peculiaridades dos processos envolvidos na escrita. Questões muito importantes que merecem mais pesquisas não apenas transversais, mas longitudinais, porque esses processos são complexos, não-lineares e os aprendizes mudam muito de interesse e motivação, às vezes em curtos intervalos.

Um aspecto que chama a atenção nesses trabalhos é a atenção ao processo que inclui muitas versões de um mesmo texto, revisões e correções. Entram em jogo, aqui, as dinâmicas de interlocução com leitores eleitos para isso e com o professor(a) que pode desempenhar o papel de

editor(a) juntamente com o de orientador(a). Essa relação autor-leitor que se estabelece de forma invertida no ensino de literatura – em que o estudante é apenas leitor do texto, ainda que seja considerado coautor dos sentidos das obras –, é muito importante pois nos diálogos que determinam as idas e vindas do texto em processo, ocorrem descobertas e autodescobertas preciosas e até determinantes do produto visado.

A formação de grupos de escrita em que os participantes podem compartilhar suas produções com liberdade e confiança é uma estratégia produtiva em muitos sentidos. Um deles, a título de exemplo, é o fato de que permite brincar com a ideia de “escola literária”, pois os estudantes que trabalham juntos podem descobrir afinidades estéticas, temáticas e processuais que se manifestam no grupo como uma marca que os identifica. Outro valor desse tipo de iniciativa reside na possibilidade de realizar “laboratórios”, como é comum no trabalho teatral, para experimentar diferentes vozes e discursos ou para exercitar a criação de personagens e narradores – exercício importante de composição que ajuda a superar a fixação na caracterização física e aprofundar a dimensão psíquica e intelectual dos agentes na constituição de um enredo, pois a principal riqueza de uma obra de linguagem está no discurso e nos modos de discursar de cada um.

### **Relatos de experiências de ensino e a presença da literatura no currículo**

Reunimos neste grupo três projetos em andamento ou já realizados em redes de ensino. São eles: “Da minha janela, eu vejo”: repercussões do programa ‘Descortine suas ideias!’, na rede municipal de ensino de Canoas-RS, realizado por Ana Paula da Silva, em coautoria com Carolina Monteiro e Juliane Soares Falcão Gavião; “Paródiafrix: práticas de (multi)letramento na cultura digital”, de Leônia Souza de Paula, em coautoria com Fabiane Alves da Silva, Márcia de Souza Damasceno, Epaminondas de Matos Magalhães e Marcos Aparecido Pereira e “A construção do currículo de Pernambuco alinhado à BNCC: a manutenção do eixo letramento literário”, de Rosimere Pereira de Albuquerque, em coautoria com Chrystiane Carla Silva Nunes Dias de Araújo.

Juntamente às pesquisas que procuram tratar de questões metodológicas do ensino de escrita, alguns trabalhos relatam práticas exitosas, desenvolvidas a partir de certos princípios presentes nos currículos de Língua Portuguesa ou de emergências como a situação de afastamento exigida pela pandemia de Covid-19.

A problemática da comunicação a distância atravessa as reflexões sobre a escrita. Advém dela importantes questões relativas à produção de sentido

e às condições de compreensão e interpretação. Assim, parte do ensino de escrita deveria problematizar a relação entre sujeitos que se encontram distanciados em diferentes aspectos e não só por razões espaço-temporais. Não é difícil imaginar que o distanciamento decorrente da pandemia tenha servido a muitas elaborações e experimentações sobre as funções do texto escrito, especialmente sobre a excepcional condição de se comunicar por escrito em tempo real. Que literaturas podem surgir nessas novas condições e realidade?

O projeto “Paródiaflix” reuniu preocupações com os multiletramentos que têm ocupado a formulação de currículos da Educação Básica em todo o país e a constatação de que o consumo de produções fílmicas em formato *streaming* se tornou prática comum entre jovens, principalmente a partir de 2020 quando os contatos a distância em ambientes digitais se tornaram a principal alternativa de interação.

Em seu resumo, desenvolvedores do projeto “Paródiaflix” informam que realizaram uma pesquisa-ação com vistas a entender a paródia como uma das formas explícitas (e por isso mais facilmente reconhecível) de intertextualidade.

A ação foi realizada com estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual, no município de Campo Verde-MT. Reportando-se a esse contexto, foram apresentados para os alunos o conceito e exemplos de paródia e da intertextualidade na música, na poesia, na publicidade e no cinema. Em seguida, foram realizadas atividades de leitura e compreensão de sinopses de filmes, e posteriormente, os estudantes reescreveram a história original de alguns longas-metragens, atribuindo efeitos de humor ou de crítica ao processo de alteração do texto-base, priorizando a elaboração de um título engraçado. Além disso, os estudantes foram orientados para o manuseio do recurso tecnológico Canva e como meio de edição e caminho de veiculação de conteúdos nas redes sociais. (Paula *et al.*, 2022, s/p).

A paródia dos títulos de filmes e séries pode ser um bom exercício inicial para, em progressão, chegar à literatura. Nesse caso, os estudantes mais descontraídos poderão brincar com obras e autores, por vezes destronando a grande literatura e em outros casos demonstrando apreço e reconhecimento. As diversas nuances de paródia podem criar movimentos de aproximação que a solenidade, quase sempre, usada para tratar de grandes obras e

autores na escola não permitiria<sup>56</sup>. Em outro trabalho, também ocupado de criar estratégias de ensino durante a pandemia, as condutoras do projeto *“Da minha janela, eu vejo”*: *repercussões do programa Descortine suas ideias!* procuraram não só desenvolver a experiência autoral em sentido estrito que diz respeito à escrita individual como também a experiência do autor em sua relação com o campo literário que implica todas as etapas da produção da obra até o seu lançamento público como produto, o livro. Como informam as professoras:

Do nosso ponto de vista dos professores, longe de uma postura naturalizada de autoria e narração, não tomamos a criança e o jovem como sujeitos apartados do mundo, como inexperientes ou incapazes de compartilharem as agruras do seu tempo. Afinal, eles não somente vivem no mundo como nele se expressam. Nesse contexto, encontramos apoio na Sociologia da Infância, perspectiva teórica/metodológica que defende a colaboração de crianças e jovens na produção de conhecimento, o que significa proporcionar a eles uma forma privilegiada de participação e expressão, infelizmente pouco comum seja nas pesquisas em Educação, na escola regular e, por que não dizer, no campo literário. De um lado, a publicação de um livro construído em rede proporcionou um engajamento literário, cuja mobilização ampliou os horizontes dos nossos estudantes em relação à escrita, convocando-os a uma nova posição no jogo da linguagem. Estamos nos referindo, portanto, a uma experiência de autoria vivenciada na escola regular, como exercício ético e empático, pois, como alega uma das autoras, Ana Carolina do 7º ano da EMEF Tancredo Neves, para escrever “é necessário emocionar o outro”. (Silva et al., 2022, s/p).

Propostas de trabalho que levam os estudantes a ter algum tipo de conhecimento do processo de produção e circulação dos livros, principalmente quando o conhecimento vem de uma experiência concreta ampliam a percepção da complexidade das várias interrelações que o escritor profissional precisa estabelecer com as diversas instâncias do campo literário. A relação autor-leitor que ocorre no campo da vida privada desses indivíduos é atravessada por exigências da vida pública. Aos aprendizes é importante compreender esses atravessamentos, porque são eles que ressitam o autor

---

<sup>56</sup> Linda Hutcheon fala de um tipo de paródia que é “combinação de homenagem respeitosa de ‘torcer o nariz’ irônico”. HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da paródia**: ensinamentos das formas de arte do século XX. Lisboa: Edições 70, 1985, p. 49.

e o leitor como sujeitos empíricos, reafirmando que a literatura como todas as outras artes cria um espaço de suspensão das determinações sociais que impedem a aproximação e a comunicação entre os diferentes. Aliás, é sempre bom que o processo de produção de texto culmine na publicação e que os trabalhos dos estudantes de uma turma escolar possam ser lidos por estudantes de outras turmas que estejam em anos e séries diferentes e, se possível, também por leitores diversos, pois a submissão do texto à crítica, devidamente orientada pelos professores, pode contribuir para o aprimoramento do estudante-autor.

Uma última dimensão do ensino de escrita e de literatura que foi trazida para o debate é a da formulação dos currículos e das adaptações destes à Base Nacional Comum Curricular de 2018. O trabalho apresentado trata do currículo do estado de Pernambuco e as expositoras trouxeram para o debate a seguinte indagação:

[...] o Currículo de PE sinaliza o Letramento Literário como eixo estruturante não apenas de modo isolado, mas como forma de indicar ao professor que a leitura literária está associada também ao eixo escrita.

Todavia, ainda que tenha havido essa preocupação, inevitável perguntar-se: até que ponto a manutenção do eixo estruturante Letramento Literário promove uma prática docente que permita ao estudante desenvolver habilidades voltadas à escrita literária? (Albuquerque; Araújo, 2022, s/p).

Sem dúvida, a preocupação com o ensino de literatura materializada em um currículo é essencial, embora não seja suficiente para mudar a realidade do ensino. Esta depende, fortemente, da comunidade escolar e dos projetos didáticos desenvolvidos pelos professores. Cabem aqui as observações de Neide Luzia de Rezende (2018):

A BNCC para o Ensino Fundamental apresenta propostas importantes no sentido de incentivar essas práticas [leitura e escrita de textos literários], a partir de uma perspectiva que leva em conta a particularidade da leitura subjetiva do aluno e não apenas a de especialistas e do livro didático; nesses documentos ganham legitimização as culturas juvenis e multimodais, associadas às novas tecnologias, alterando bastante os horizontes curriculares de todo o ensino básico. (Rezende, 2018, p. 96).

Enfim, a escrita literária se insere no conjunto das transformações que os currículos de Língua Portuguesa vêm vivendo desde o final do século XX e precisa contemplar as mudanças ocorridas no campo literário como um todo e, mais diretamente, em aspectos específicos do trabalho artístico.



## Considerações finais

A oportunidade oferecida pelos organizadores da V Jornada de Literatura e Educação de ter um espaço reservado para as discussões sobre o ensino de escrita literária mostrou a relevância do tema para se pensar questões caras à relação entre literatura e ensino. As pesquisas que vêm sendo desenvolvidas estão abrindo um caminho em uma tradição de ensino da literatura que costuma se centrar na leitura de obras e autores que já foram reconhecidos e fixados no quadro histórico do patrimônio cultural do país e do mundo. Mais recentemente novas obras estejam chegando à escola, por força de um conjunto de revoluções epistemológicas e das reivindicações de grupos que lutam pelo reconhecimento da igualdade de direitos sociais e culturais, como se vê pela criação da *Lei 10.639/2003*, que incluiu no currículo da Educação Básica o estudo das culturas dos povos africanos e de seus descendentes brasileiros, e da *Lei nº. 11.645/2008*, que incluiu a cultura dos povos originários do Brasil que não podem ser separados dos outros povos da América do Sul. Em suma, o ensino de literatura e da língua portuguesa (ou brasileira como se pode pensar) vive um momento de grande transformação que nos obriga a refletir sobre como rever muitas questões, mas principalmente nossa abordagem da escrita, considerando que vários brasileiros sustentaram, por meio de muita luta, suas culturas pela transmissão oral de suas histórias, canções e filosofia.

O desafio, entretanto, é ainda maior porque o ensino de escrita precisa de muitos ajustes, a fim de ganhar um reconhecimento por parte dos agentes de formação – professores, gestores e sistemas escolares – e transformar as práticas pedagógicas, sobretudo, nas aulas de língua portuguesa e língua estrangeira, em espaços onde a literatura pode ser discutida, pois até hoje é grande o número de pessoas que mesmo depois de frequentar a escola por muitos anos não se sente à vontade para escrever, envergonhando-se da falta de jeito e das deficiências de seu conhecimento das convenções linguísticas.

Por tudo isso, pensar na escrita literária pode parecer um luxo fora de lugar. Nossas conclusões a esse respeito, a partir dos trabalhos apresentados na V Jornada de Literatura e Educação, é que pode ser justamente o contrário. A escrita literária nos termos em que foi tratada pelos pesquisadores não se refere a uma produção excepcional dirigida, necessariamente, à revelação dos futuros ícones da literatura. O que as pesquisas mostraram é a busca por uma nova compreensão de questões relativas à autoria, à liberdade de expressão, e abertura às novas formas de interação, além também da divulgação aberta pelos meios de comunicação informatizados.

Os trabalhos apresentados mostram preocupação com o desenvolvimento da subjetividade e trazem vários indícios de que a

incorporação da linguagem – ou seja, a possibilidade de deixar uma linguagem fluir e se articular com os gestos e movimentos dos corpos – é um anseio que precisa ser atendido. A escrita não é silêncio e muitas são as vozes que podem se expressar nos textos, talvez, com um grau de liberdade que não têm no mundo concreto. Os discursos não precisam ser completos e bem-acabados, porque também as pessoas mudam e deixam ideias e comportamentos pelo caminho. A escrita literária pode ensinar a ressignificar esses fragmentos e com eles compor produções significativas.

Ao discutir a importância do lugar da escrita literária na formação de estudantes da Educação Básica, resta-nos falar sobre a necessidade da curricularização desse debate nos cursos de formação de professores que têm a preocupação do trabalho pedagógico ou didatizado com o texto literário, sobretudo, as licenciaturas em Letras. Dessa forma, fica mais confortável e parece-nos até mais factível esperar alguma ação específica sobre o tema no âmbito da estrutura dos currículos e do espaço escolar e, como consequência, nas práticas dos professores. Destacamos, por fim, a necessidade de observar e fomentar essa relevante discussão no âmbito das pesquisas acadêmicas, via estudo de pós-graduação, por exemplo, pois, dessa forma, seria possível ampliar e fortalecer nos vários níveis da formação em língua e literatura esse debate acerca da escrita como uma importante metodologia para refletir o fluxo cultural e social das linguagens.

## Referências

ALBUQUERQUE, R. P.; ARAÚJO, C.C.S.N.D. de. A construção do Currículo de PE alinhado à BNCC: a manutenção do eixo Letramento Literário e a escrita literária. In: JORNADA DE LITERATURA E EDUCAÇÃO. **Caderno de resumos**. São Paulo: FE-USP, 2022. Disponível em: [https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno\\_resumos](https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno_resumos). Acesso em: 19 nov. 2022.

CARDOSO, N.M. Escrita de literatura na escola: uma articulação em três eixos. In: JORNADA DE LITERATURA E EDUCAÇÃO. **Caderno de resumos**. São Paulo: FE-USP, 2022. Disponível em: [https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno\\_resumos](https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno_resumos). Acesso em: 19 nov. 2022.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DAMASCENO, C. D. Escrita criativa como intertextualidade: perspectiva para a apropriação pessoal da literatura na educação básica. In: JORNADA DE LITERATURA E EDUCAÇÃO. **Caderno de resumos**. São Paulo: FE-USP, 2022. Disponível em: [https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno\\_resumos](https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno_resumos). Acesso em: 19 nov. 2022.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. v. 1-2. São Paulo: Editora 34, 1999.

HENRIQUE, R. H. Entre letras e vozes: Curupira e Tamba-Tajá. In: JORNADA DE LITERATURA E EDUCAÇÃO. **Caderno de resumos**. São Paulo: FE-USP, 2022. Disponível em: [https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno\\_resumos](https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno_resumos). Acesso em: 19 nov. 2022.

REZENDE, N. L. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 93-105, 2018. DOI: 10.5935/0103-4014.20180032. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152541>. Acesso em: 19 nov. 2022.

REZENDE, N. L.; OLIVEIRA, G. R.; SOUZA, M. C. (org.). **Literatura e ensino**: pesquisas e perspectivas didáticas. São Paulo: Alameda, 2022.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

PAULA, L. S. et al. Paródiaflux: Práticas de (Multi letramento literário na cultura digital. In: JORNADA DE LITERATURA E EDUCAÇÃO. **Caderno de resumos**. São Paulo: FE-USP, 2022. Disponível em: [https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno\\_resumos](https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno_resumos). Acesso em: 19 nov. 2022.

PERUSSI, P. Z. M.; GONÇALVES, K. C. Indicativos da Construção da autoria na Escrita Literária da Criança. In: JORNADA DE LITERATURA E EDUCAÇÃO. **Caderno de resumos**. São Paulo: FE-USP, 2022. Disponível em: [https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno\\_resumos](https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno_resumos). Acesso em: 19 nov. 2022.

SANTOS, F. H. G. “Espelho, espelho meu, existe um texto mais bonito do que o meu?”: práticas de escrita e reescrita em um projeto literário estudantil. In: JORNADA DE LITERATURA E EDUCAÇÃO. **Caderno de resumos**. São Paulo: FE-USP, 2022. Disponível em: [https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno\\_resumos](https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno_resumos). Acesso em: 19 nov. 2022.

SANTOS, L. B. Leitura literária e escrita de recepção. In: JORNADA DE LITERATURA E EDUCAÇÃO. **Caderno de resumos**. São Paulo: FE-USP, 2022. Disponível em: [https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno\\_resumos](https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno_resumos). Acesso em: 19 nov. 2022.

SILVA, A. P. et al. “Da minha janela, eu vejo”: repercussões do programa Descortine suas ideias! na rede municipal de Canoas/RS. In: JORNADA DE LITERATURA E EDUCAÇÃO. **Caderno de resumos**. São Paulo: FE-USP, 2022. Disponível em: [https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno\\_resumos](https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno_resumos). Acesso em: 19 nov. 2022.

SOARES, S. V. Perspectivas didáticas da escrita literária para o Ensino Médio. In: JORNADA DE LITERATURA E EDUCAÇÃO. **Caderno de resumos**. São Paulo: FE-USP, 2022. Disponível em: [https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno\\_resumos](https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno_resumos). Acesso em: 19 nov. 2022.

## 2. Leitura, escrita literária e educação escolar: balanço bibliográfico e orientações didáticas

*Elisa Maria Dalla-Bona*

*Rafael Ginane Bezerra*

### Uma prática não enraizada na tradição escolar

O descompasso entre os ensinamentos da leitura e da escrita, com ênfase para a escrita literária, desperta o interesse de investigadores que, a despeito de diferenças paradigmáticas, dialogam com o campo da *didática da leitura*. Dado que esse campo se ocupa, entre outros temas, de um conjunto de conhecimentos e práticas que intervêm na atividade cognitiva de identificar componentes e de atribuir sentidos ao discurso literário (Fillola, 2004), o interesse é compreensível na medida em que tal descompasso traz implicações para o processo de ensino-aprendizagem.

No plano teórico, é possível sustentar que, enquanto a concepção dos alunos como sujeitos leitores está incorporada às investigações, o reconhecimento desses sujeitos como autores permanece como hipótese sob exame (Tauveron, 2014). Por outro lado, em relação ao âmbito escolar, constata-se que as práticas de sala de aula são orientadas pela perspectiva de que, por representar um aprendizado supostamente mais simples e relevante, a leitura constitui uma etapa anterior e condicionante ao acesso à escrita (Cerrillo, 2016). Ainda a esse respeito, cabe mencionar que, se os documentos curriculares que norteiam a disciplina de Língua Portuguesa no Brasil incorporaram a perspectiva da leitura literária em detrimento do ensino beletrista de conteúdos literários, a prática da escrita permanece sob uma orientação instrumental, enquanto a escrita literária simplesmente não é vista como responsabilidade do ensino escolar (Rezende, 2018).

Em que pesem as dimensões teóricas, pedagógicas e curriculares do descompasso mencionado, no entanto, é possível argumentar que, considerando-se a produção acadêmica das últimas décadas, existe o consenso de que leitura e escrita literárias são simetricamente relevantes e necessárias para a formação do leitor literário. Afinal, ao se depararem com

o desafio de uma escrita com intuítos estéticos, os alunos experimentam a necessidade singular de uma leitura capaz de desnudar a ampla gama de questões envolvidas na comunicação literária. Ou ainda, pela via inversa, da experiência da leitura os alunos derivam saberes estratégicos à confecção de um texto que guarda intenções literárias.

O capítulo que ora apresentamos compartilha desse consenso e reivindica como ponto de partida a pertinência de tratarmos leitura e escrita literárias como práticas incontornáveis à formação da competência literária. Em seguida, esboça um breve panorama com orientações didáticas que merecem ser consideradas para que a escrita literária seja introduzida na rotina escolar, considerando-se especificamente os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, para ilustrar a aplicação dessas orientações, apresenta alguns relatos de pesquisas-ação.

### **Leitura e escrita literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma didática possível**

As discussões em torno das orientações didáticas para o trabalho com a escrita literária em sala de aula evocam um obstáculo que pode ser caracterizado como o “fantasma da escolarização” (Andruetto, 2012). Esse fantasma é tratado pela autora como a domesticação do literário pelas demandas de utilidade e rendimento e pela lógica do enquadramento de saberes observada na escola. Nesse sentido, a escolarização implica uma herança do ensino tradicional a ser superada, pois o contato com a literatura, dada a sua natureza constitutiva como fenômeno estético e comunicativo, requer individualidade e liberdade.

Um procedimento didático capaz de desativar esse modelo de escolarização está disponível no trabalho de Tauveron (2014), cuja reflexão é orientada pelo propósito de estabelecer em sala de aula uma *comunidade de autores* que compartilham seus projetos de escrita singulares. Para que essa comunidade se estabeleça, Tauveron (2014) destaca duas condições: os alunos precisam assumir a posição de autores (sujeitos que se expressam por meio da escrita segundo um projeto dotado de intenção artística); a intenção artística dos alunos deve receber uma atenção estética por parte dos seus pares. Dessa maneira, ainda de acordo com Tauveron, além de saberes normativos, os alunos precisam derivar da experiência de leitura o saber-fazer pragmático que possibilita o desenvolvimento e o intercâmbio de seus projetos de escrita.

Adotando perspectiva similar, Munita (2017, p. 386) comenta que “é preciso ler e escrever em sala de aula de maneira semelhante a como se lê e escreve fora dela”. Desse modo, a proposta de um produto textual concreto

(o projeto de escrita do aluno que se posiciona como autor), cuja recepção acontece no contexto de uma situação comunicativa real (a comunidade de autores – colegas e professores – atravessada pela atenção estética), demanda o aprendizado de conhecimentos literários, e, por esse motivo, o processo de ensino-aprendizagem resulta da combinação de atividades de leitura e de escrita percebidas como necessárias para que os alunos atinjam os objetivos comunicativos previamente pactuados.

De maneira esquemática, a articulação entre os apontamentos de Tauveron e Munita pode ser observada pelo conteúdo indicado no Quadro 1.

### Quadro 1: Comunidade de autores como situação comunicativa

Exemplos de conhecimentos literários a serem aprendidos	Exemplos de atividades de leitura e escrita a serem mobilizadas	Exemplos de objetivos comunicativos a serem pactuados
A inspiração não é causa suficiente para a literatura; escrever textos literários demanda planejamento e reescrita.	Propor tarefas complexas, originais e estimulantes que envolvam o texto literário em sua totalidade.	Execução de um projeto de escrita dotado de intencionalidade artística (produção de efeito no leitor).
Rasurar e revisar são procedimentos que traduzem competência, não incapacidade ou falta de habilidade.	Suscitar reflexões a respeito das questões de forma e de linguagem que caracterizam o gênero literário abordado.	Leitura de textos produzidos por alunos-autores singulares, com a intenção de contribuir para o seu aprimoramento, viabilizando a sua circulação em uma comunidade ampliada de leitores.
A escrita literária não é atravessada pela originalidade em estado puro, pois pressupõe influências, empréstimos e adaptações.	Mobilizar as experiências subjetivas e conhecimentos já dominados pelos alunos como ponto de partida para a escrita.	
As relações entre realidade e ficção são de natureza complexa.		

Fonte: Elaboração da autora.

Acreditamos que, se, por um lado, essa articulação entre conhecimentos, atividades e objetivos resulta no delineamento de uma didática, por outro, é conveniente pensá-la em termos de planejamento para que se possa realizar de maneira efetiva a aproximação entre escrita literária e a rotina de sala de aula. Nesse sentido, os apontamentos de Cerrillo (2016) oferecem uma contribuição importante. De maneira simplificada, o autor estrutura o trabalho com a escrita literária em função de três momentos – a pré-escrita, a escrita propriamente dita e a reescrita – e, para cada um deles, postula atividades facilmente visualizadas por professores e alunos. Assim, enquanto a escolha do tipo de texto, a exploração das suas características literárias e o planejamento prévio (esquematização básica ou rascunho) antecedem a escrita, esta é sucedida por atividades como a supervisão, a edição do texto (de modo que ele possa ser compartilhado), a sua leitura pelos colegas e a eventual reescrita.

A proposição de uma sequência como essa pode resultar facilmente em apropriação instrumental pela rotina escolar. Para que isso não aconteça, e para que se preserve o trabalho com a imaginação que é característico da atividade literária, é conveniente atentar para duas dimensões:

- a) como a expressividade não resulta da reprodução inconsciente de fórmulas cristalizadas, os exercícios de escrita devem recorrer a técnicas que exploram situações inesperadas. Nesse sentido, o trabalho de Rodari (1982) está na origem de várias propostas que servem como exemplo; inclusive, alguns dos seus jogos criativos serão retomados mais adiante neste capítulo, em uma das pesquisas relatadas;
- b) como o exercício da escrita implica exposição do aluno que se expressa, cabe conceber o papel do professor como mediador/animador, e não como corretor. Assim, ao menos inicialmente, na devolutiva dos textos escritos pelos alunos, ganham destaque as observações que ajudam o autor a comunicar aquilo que ele efetivamente pretende, ficando as observações gramaticais e ortográficas em segundo plano.

Por fim, a título de desfecho provisório para esses apontamentos sobre o trabalho com a escrita literária em sala de aula, cabe uma observação complementar sobre o papel do professor. A esse respeito, Tauveron (2014) e Cerrillo (2016) percebem um desafio pouco trivial: no caso da escrita literária, professores tendem a apresentar aos alunos uma atividade que eles mesmos dificilmente se colocam em posição de executar; e executá-la, identificando-se como um professor que também é leitor e autor, implica eventualmente compartilhar com os alunos o controle sobre aquilo que acontece em sala de



aula. *Controle compartilhado entre professor e alunos*: não seria esse o aspecto mais emblemático de uma didática voltada para superar o “fantasma da escolarização”?

## Didática da leitura e da escrita literária em ação

Como ficou demonstrado na seção anterior, o foco da reflexão está nos caminhos didáticos que possibilitam alternativas ao ensino tradicional da leitura e da escrita literária. De modo geral, criticamos a predominância do ensino organizado a partir da clássica sequência: o professor escolhe um livro de seu interesse para ler, propõe uma breve e superficial conversa e pede aos alunos que escrevam uma história com o mesmo tema ou do mesmo gênero daquela que ouviram; a correção é feita pelo professor, que geralmente se restringe aos aspectos gramaticais; ao aluno cabe reescrever o texto, corrigindo o indicado pelo professor.

Ora, essa sequência não provoca nos estudantes a capacidade de apreciar, interpretar e valorar os textos literários, ao passo que o objetivo seria preparar o aluno para ser um leitor autossuficiente, que ativa e relaciona seus conhecimentos e desejos de exprimir por escrito as suas ideias, sentimentos e fantasias. Para o leitor exercer esse papel, ele depende de uma didática que mobilize a sua sensibilidade estética, que o ensine a estabelecer sua interpretação e sua avaliação pessoal de um texto literário, a mobilizar os seus conhecimentos prévios e a sua atividade subjetiva para se apropriar dos sentidos do texto. Enfim, trata-se de recorrer a uma didática capaz de propiciar a formação literária desde os primeiros anos da escolarização e de lançar as bases que perdurarão por toda a vida, tornando a literatura algo que faz companhia e ensina a viver.

Também como indicado anteriormente, uma questão essencial que alicerça nossa reflexão é a formação escolar integrada do leitor e do aluno-autor. O começo de tudo é a leitura aprofundada, de modo que os alunos consigam identificar as estratégias criadas pelos escritores para provocar o leitor, para se familiarizarem com as características dos diferentes gêneros literários ou para se sensibilizarem com algum tema que lhes provoque o desejo de escrever. A obrigação do professor é ensinar o aluno a planejar o seu texto antes de se lançar à escrita, a considerar as características do gênero literário escolhido, o tom da narrativa, a idealizar seus personagens, os ambientes onde se passará a história, os problemas na trama e as suas soluções.

É importante ressaltar que a escrita literária demanda a reescrita. A reescrita deve fazer parte do cotidiano da escola, como um processo indissociável da escrita e imprescindível para que o aluno-autor aprimore a

linguagem do seu texto, encontre os caminhos para viabilizar a sua intenção estética, incrementando a sua imaginação, utilize-se da intertextualidade e vá ao encontro de um potencial leitor. Em sala de aula, é fundamental que esse processo de sucessivas revisões e reescritas seja lúdico, motivador, e que o aluno possa recebê-las como possibilidades de lapidação da sua criação. Além disso, também é importante que o aluno-autor tenha como interlocutores os colegas de turma e o professor.

Para que essas orientações possam ser trabalhadas em função das três etapas indicadas por Cerrillo (2016) – a pré-escrita, a escrita propriamente dita e a reescrita –, considerando os limites deste texto, destacamos a pertinência de recorrer às sequências didáticas propostas por Rildo Cosson (2006), ao método recepcional elaborado por Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1993) e às animações de leitura de Gianni Rodari (1982). Em diálogo com esses aportes, e com o intuito de relatar a implementação das orientações didáticas apresentadas, selecionamos duas experiências derivadas de dissertações desenvolvidas no programa de pós-graduação em Educação intitulado “Educação: Teoria e Prática de Ensino”, da Universidade Federal do Paraná.

Na dissertação *Escrita e reescrita de narrativas ficcionais: uma pesquisa-ação orientada pelas propostas criativas de Gianni Rodari*, Danielle Mari Stapassoli (2022) teve como meta a criação, por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma narrativa ficcional pautada nas obras literárias e propostas de escrita de Rodari. O seu planejamento recorreu às etapas da sequência expandida de Cosson (2006): motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

No contexto da pesquisa realizada, era conhecido o gosto da turma pelas histórias de Harry Potter e seu universo de elementos fantásticos. Assim, como motivação, foram exibidos trechos dos filmes nos quais aparecem a capa da invisibilidade e o “nôitibus”, elementos que suscitaram a lembrança do jardim de doces de *As crônicas de Nárnia* (Lewis, 2009) e do elevador que anda para todos os lados de *A fantástica fábrica de chocolate* (Dahl, 2005). Em seguida, por meio de desenho e escrita, os alunos registraram, em suas cadernetas do escritor, um objeto fantástico que poderia ensinar uma história a ser criada.

Na sequência, da obra *Fábulas por telefone* (Rodari, 2018), os alunos ouviram a história “O país que começa com ‘des’”, com o objetivo de os familiarizar com a proposta de Rodari (1982) a respeito do “prefixo arbitrário”. Como resultado, o grupo criou palavras como “tricarreira” (uma carteira que multiplica por três o dinheiro nela guardado), “hexacachorro” (um cachorro com seis patas) e “policadeira” (uma cadeira que serve para se sentar de qualquer jeito). O grupo também brincou de “binômio fantástico” (Rodari, 1982), com os alunos falando substantivos ao ouvido da professora para que

os demais não conhecessem a sugestão do colega e depois os juntassem gerando binômios como “burnio” (burro + unicórnio).

Na etapa da introdução, a professora-pesquisadora apresentou por escrito uma breve biografia de Rodari, bem como algumas de suas obras. Em seguida, na etapa da leitura, leu *O trólebus 75* (Rodari, 2013), história de um ônibus que, por vontade própria, sai do seu trajeto diário e leva os passageiros, atrasados para o trabalho, para um campo fora da cidade; lá, sem entender, eles acabam relaxando e aproveitando o lugar. A primeira interpretação ocorreu pela manifestação espontânea dos alunos, que estabeleceram relações com o dia a dia das pessoas nas grandes cidades. No entanto, *O trólebus 75* também se relaciona com uma das propostas de Rodari (1982), “O que aconteceria se...”, que enseja hipóteses fantásticas. Então, os alunos foram convidados a criar suas hipóteses para depois escrever uma história:

Pesquisadora — O que aconteceria se...

DB — Ela descobrisse que tem um superpoder e tivesse que se esconder de todos.

LR — Existisse uma escola mágica que se move e se transforma em Beto Carrero,

Disney, tudo o que você quer.

DF — Tudo o que sonham acontece na realidade.

AI — Um monstro invadisse seu planeta e começasse a confusão.

SG — O reino começasse a ser dominado por magia negra.

Foram necessários seis encontros para a escrita e reescrita dessas histórias. A atividade teve início com cada aluno planejando o seu texto a partir das seguintes instâncias: título, personagens e elementos do enredo (situação inicial, conflito, clímax, desfecho e resolução). Finalizada a primeira escrita, a pesquisadora, atuando como coautora, leu os textos e fez uma correção textual-iterativa (Ruiz, 2010), caracterizada pela inserção de mensagens (bilhetes) ao aluno-autor. Além disso, em alguns textos, foi possível mobilizar a proposta rodariana do “erro criativo” (Rodari, 1982), na qual o erro, tomado como princípio inventivo, revela verdades escondidas. Nessa etapa, os alunos se divertiram com a possibilidade de ressignificar “cacha” e “brucha”, pensando que é uma “cacha” porque é de mágica, e que a “brucha” é uma rainha dos chás. Ou seja, as histórias foram ampliadas e ressignificadas a partir dos erros criativos. E como forma de proporcionar trocas de experiências sobre essas produções, foi feita uma roda de leitura das narrativas em construção, em que cada aluno pode expor o seu projeto para receber sugestões dos próprios colegas (Spinillo; Lucena, 2019). Os alunos receberam um quadro para realizarem uma autoavaliação dos elementos

estruturais que caracterizam o gênero, dos aspectos linguísticos do texto e da sua qualidade geral em termos comunicativos.

Na etapa da contextualização da obra *Histórias para brincar* (Rodari, 2009), foi lido o conto “Pinóquio, o esperto”, que parte da história original para criar outro enredo, no qual o personagem enriquece fabricando móveis com a madeira do seu nariz. Na história, Rodari insere três finais diferentes, a serem escolhidos pelo leitor. Com isso, os alunos refletiram sobre os personagens existentes na versão original e na versão adaptada, bem como sobre as questões sociais e econômicas trazidas pela narrativa (contextualização histórica e presentificadora).

Para finalizar a sequência, foi realizada a etapa de expansão, na qual se investe nas relações intertextuais. É um trabalho comparativo, mas que também deve ser registrado pelos alunos. Neste caso, a história da obra de Rodari (“Pinóquio, o esperto”) foi relacionada com outras obras, por exemplo, as da boneca Emília, de Monteiro Lobato.

Também foi possível desenvolver com os alunos outras propostas de Rodari (1982) que estimulam a criação de novas palavras com o uso do “prefixo arbitrário”, a elaboração de personagens com o “binômio fantástico” e a invenção de narrativas com o uso da “salada de fábulas” e do “errando as histórias”. Para cada proposta, foi possível também associar uma história, preferencialmente de Rodari, mas também de outros autores, para que percebessem o uso das animações na elaboração das narrativas.

Além disso, a etapa da expansão também é o momento de uma apresentação do resultado do percurso literário. Para isso, após as devidas revisões e processos de reescrita, foram impressos livros contendo criação literária dos alunos, utilizando-se da plataforma digital Estante Mágica. Por fim, os alunos-autores promoveram uma tarde de autógrafos com a participação das famílias.

Na dissertação *Contribuições do método recepcional para a formação de leitores e alunos-autores no Ensino Fundamental I*, Pamela Zibe Manosso (2017) relata a vivência de um ano com uma turma de 4º ano de uma escola pública. Orientada pelo método recepcional de Bordini e Aguiar (1993), durante o primeiro semestre se trabalhou o tema de contos de fadas com o objetivo de contrastar as versões clássicas e modernas, no movimento de fusão de horizontes de expectativas de duas épocas diferentes. Apesar de terem sido propostas variadas atividades de leitura e escrita, vamos detalhar apenas a experiência de treze aulas realizadas durante o segundo semestre.

Para determinação do horizonte de expectativas dos alunos, foi aplicado um questionário acerca de suas preferências de leitura e realizada uma roda de conversa, constatando-se que os temas preferidos eram morte e

mistério. A seguir, a professora-pesquisadora fez um levantamento das obras disponíveis no acervo da biblioteca.

As atividades de leitura dos textos variaram. Podiam ser realizadas em voz alta pela professora, em silêncio pelos alunos, em duplas ou ser uma leitura orientada para as particularidades de cada gênero (no caso das histórias em quadrinhos, por exemplo, destacou-se a direção de leitura, as características dos balões e a expressão por meio de sinais gráficos). Antes da leitura, os alunos exploraram capa, título, quarta capa, autor, ilustrador, editora, ilustrações e a utilidade do sumário. Na sequência, refletiram e discutiram sobre a história e realizaram atividades de interpretação.

A fim de desenvolver a temática da morte, selecionou-se a canção “Romance de uma caveira”, composta por Alvarenga e Ranchinho. Os alunos leram os versos da canção e assistiram a uma animação produzida por Stefani Ehmke Agra.

Diversas estratégias de motivação da leitura foram usadas. Em uma delas, um chapéu foi deixado sobre uma carteira para despertar a curiosidade. A professora explicou que aquele era um objeto obrigatório na vestimenta do personagem Zé Malandro, protagonista da história “A quase morte de Zé Malandro” (Azevedo, 2005). Como a escola possuía vários exemplares do livro, cada aluno recebeu um, detalhe que os deixou eufóricos.

Até então, todas as obras lidas tratavam da morte sob um prisma muito bem-humorado, de certa forma folclórico, sem abordar a questão da perda, da tristeza e do luto. Assim, com o objetivo de romper com o horizonte de expectativas, os alunos leram *A menininha dos fósforos* (ANDERSEN, 2004). Antes da leitura, como motivação, viram fotos da cidade de Odense, na Dinamarca, onde o autor nasceu, e conheceram um pouco da história de sua vida e de suas obras. Também puderam explorar algumas das obras de Andersen que estavam disponíveis na biblioteca: *A pequena sereia*, *O soldadinho de chumbo* e *O patinho feio*.

Ao lerem o conto de Andersen, os alunos ficaram incomodados com a morte da personagem, mas definitivamente conseguiram aproximar a leitura de suas experiências de vida. Os alunos opinaram livremente e relataram notícias de moradores de rua, que constantemente são encontrados mortos por conta do intenso frio de Curitiba. Também lembraram de pessoas que passam fome, de agressões entre pais e filhos e de exploração de mão de obra infantil.

O questionamento do horizonte de expectativas se viabilizou com as comparações entre os textos lidos. Com a intenção de localizar os elementos essenciais das narrativas, os alunos pintaram fragmentos dos diferentes

textos com as mesmas cores, o que foi extremamente importante para a compreensão das semelhanças na estrutura das histórias.

Para promover a ampliação dos horizontes de expectativas, foi proposto um jogo confeccionado com papéis coloridos, para ser jogado em duplas, com vistas a trabalhar os elementos essenciais da narrativa para a proposta escrita que viria a seguir: autor, personagens, título, espaço, tempo, narrador (ponto de vista) e acontecimentos. No final, foi feita a proposta de escrita, começando pela montagem de um esquema de ideias, passando pelo desenvolvimento do texto e resultando em reiteradas possibilidades de reescrita. Os alunos nitidamente derivaram bastante gosto da experiência de se sentirem autores.

Em que pesem as diferenças entre etapa do ensino, temas trabalhados e abordagens que nortearam as leituras, percebe-se que as pesquisas-ação relatadas dialogam com as orientações didáticas indicadas no início deste capítulo. A princípio, as atividades voltadas para a formação do aluno-autor e o estabelecimento de uma comunidade de autores que compartilham seus projetos de escrita singulares parecem ser as características mais notórias dessas orientações. No entanto, outros elementos igualmente relevantes merecem destaque e por esse motivo serão retomados a título de conclusão.

### Considerações finais

A relação entre as pesquisas-ação relatadas e as orientações didáticas anteriormente indicadas pode ser elaborada em função de três dimensões complementares: o dispositivo curricular, os objetivos visados e as atividades de sala de aula.

Ressaltamos que as pesquisas mobilizaram subsídios que não estão contidos nos desenhos curriculares tradicionalmente associados ao ensino de literatura. Nesse sentido, tanto a investigação envolvendo o fantástico rodariano como aquela voltada para os temas da morte e do mistério associaram conhecimentos formais ao saber-fazer literário que enfatiza o planejamento e a reescrita, valoriza a revisão, autoriza procedimentos como o empréstimo e a adaptação e problematiza a própria essência da ficção.

As pesquisas instigaram, por outro lado, atividades inquestionavelmente complexas, levando os alunos a refletirem sobre o binômio forma/ linguagem, e promoveram maior familiaridade com os gêneros abordados. Esse entrosamento, contudo, não restringiu as manifestações subjetivas por parte dos alunos, tampouco impossibilitou que seus conhecimentos prévios e investimentos afetivos constituíssem pontos de partida válidos para a atividade de escrita.

Por fim, a articulação entre essas dimensões a partir de objetivos comunicativos aproximou a sala de aula de uma experiência socialmente dotada de sentido. Por esses motivos, sustentamos que as orientações didáticas apresentadas rompem com o modelo de escolarização tradicional, convertem leitura e escrita literária em práticas indissociáveis e contribuem efetivamente para a formação de leitores autônomos e competentes.

## Referências

ANDERSEN, H. Ch. A menininha dos fósforos. *In*: ANDERSEN, H. Ch. **Contos e histórias**. Sel. e trad. Renata Cordeiro. São Paulo: Landy, 2004. p. 42-46.

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

AGRA, S. E. **Romance de duas cavaeiras: animação produzida para o projeto de animação 2D II do curso de Design da Universidade Federal de Santa Catarina**. Santa Maria: UFSC, [s.d.]. Disponível em <https://youtu.be/m8UctdNDL6s>. Acesso em 30 nov. 2022.

AZEVEDO, R. A. A quase morte de Zé Malandro. *In*: AZEVEDO, R. A. **Contos de enganar a morte**. São Paulo: Ática, 2005. p. 46-56.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CERRILLO, P. C. **El lector literário**. México, DF: FCE, 2016.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DAHL, R. **A fantástica fábrica de chocolate**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005.

FILLOLA, A. M. **La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria**. Málaga: Aljibe, 2004.

LEWIS, C. S. **As crônicas de Nárnia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

MANOSSO, P. Z. **Contribuições do método recepcional para a formação de leitores e alunos-autores no ensino fundamental I**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MATA, Juan. **10 ideas clave: animación a la lectura**. Barcelona: Graó, 2008.

MUNITA, F. La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 379-92, abr./jun. 2017.

POSLANIEC, Ch. **Incentivar o prazer de ler**: atividades de leitura para jovens. Porto: Asa, 2006.

REZENDE, N. L. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 93-105, maio/ago. 2018.

RODARI, G. **Fábulas por telefone**. São Paulo: Ed. 34, 2018.

RODARI, G. **O trólebus 75**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2013.

RODARI, G. **Histórias para brincar**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

RODARI, G. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, S. **Oficina de escrita criativa**: escrevendo em sala de aula e publicando na web. Petrópolis: Vozes, 2018.

SPINILLO, A. G.; LUCENA, R. N. Revisão textual em diferentes momentos da escrita: revisando textos antes e depois de escrevê-los. *In*: SPINILLO, A.G.; CORREA, J. (org.). **A escrita de textos por crianças**: limites, possibilidades e implicações educacionais. São Paulo: Vetor, 2019. p. 83-100.

STAPASSOLI, D. M. **Escrita e reescrita de narrativas ficcionais**: uma pesquisa-ação orientada pelas propostas criativas de Gianni Rodari. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

TAUVERON, C. A escrita 'literária' da narrativa na escola: condições e obstáculos". **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 85-101, abr./jun. 2014



### 3. Leitura literária em sala de aula digital: formação de comunidades leitoras

*Gabriela Rodella de Oliveira*

#### **Contextualização do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens da UFSB**

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), estabelecida em região periférica do sul e extremo sul da Bahia e que completou dez anos em junho de 2023, traz, em seu Plano Orientador (2014), um de seus princípios fundamentais: a consolidação de uma “interface sistêmica com a Educação Básica – ao fomentar formação interdisciplinar e flexível de quadros docentes para os níveis médio, fundamental e infantil de ensino”. Como modo de atender a essa demanda, a universidade oferece cursos de Licenciaturas Interdisciplinares, cujo perfil do egresso se define em função de competências para uma prática pedagógica interdisciplinar e intercultural.

Para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, a UFSB conta com três *campi*, localizados nas cidades de Itabuna (Campus Jorge Amado), Porto Seguro (Campus Sosígenes Costa) e Teixeira de Freitas (Campus Paulo Freire). Cada *campus* conta, por sua vez, com a Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (Rede Cuni), instalações da universidade em escolas da rede pública estadual atendendo a municípios que se encontram em localidades com mais de 20 mil habitantes e em bairros de baixa renda, assentamentos, aldeias indígenas e comunidades quilombolas. A Rede Cuni oferta, no início do curso, uma formação geral universitária a todos os estudantes matriculados na UFSB em seu próprio local de moradia.

A *Resolução nº.12/2021*, em seu capítulo 1 (“Das reservas de vagas para acesso aos cursos de graduação por meio das ações afirmativas”), determina, no parágrafo único vinculado ao Artigo 2º, que: “Para as vagas dos cursos de Licenciaturas Interdisciplinares e nos Editais próprios de ingresso em vagas de cursos nos Colégios Universitários a proporção [de cotas] a ser aplicada não será menor que 85% (oitenta e cinco por cento) das vagas oferecidas pelo respectivo curso”. O Programa Interdisciplinar de Formação de

Professores se caracteriza, assim, por turmas de estudantes e por grupos de professores de diversas áreas trabalhando em equipes docentes integradas; pelo diálogo com mestres e mestradas dos saberes tradicionais, convocados a participar da formação docente; e pelo currículo diversificado, a partir de cinco grandes áreas de formação docente: Licenciatura Interdisciplinar em Artes e Suas Tecnologias; Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais e Suas Tecnologias; Licenciatura Interdisciplinar em Ciências da Natureza e Suas Tecnologias; Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação e Suas Tecnologias; e, finalmente, Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Suas Tecnologias.

No projeto pedagógico de curso (PPC) da Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Suas Tecnologias (LILT), há um componente curricular denominado “Ensino de literatura e leitura literária”, elaborado e proposto por nós quando assumimos a vaga de docente na UFSB, em novembro de 2015. É sobre esse componente curricular e sua colocação em prática que discorreremos neste artigo.

### **“Ensino de literatura e leitura literária”: concepção e prática**

A ementa do componente curricular (CC) “Ensino de literatura e leitura literária” traz como descrição, atualizada em 2023:

Teorias e práticas do ensino de literatura no ensino básico. A história do livro e da leitura literária. O professor leitor e sua prática de ensino de literatura. Práticas de leitura de adolescentes e jovens. O sujeito leitor e a leitura literária. Subsídios metodológicos para o ensino de literatura e de leitura literária. (UFSB, 2016, p. 75).

Como objetivo geral, o CC visa “promover a reflexão crítica sobre o ensino de literatura atualmente em vigor nas escolas e fomentar novas abordagens de obras da literatura por meio da leitura literária”. Como objetivos específicos, são listados:

Analisar práticas de ensino de literatura de professores do Ensino Fundamental II e Médio, problematizando seus hábitos de leitura e sua formação docente; analisar práticas de leitura literária de adolescentes fora e dentro da escola e suas percepções sobre o que seja e para que serve a literatura; proporcionar uma reflexão das leituras dos/as próprios/as estudantes; refletir sobre a importância do ensino de literatura e do fomento da leitura literária; fomentar novas abordagens de ensino de literatura baseadas na leitura literária e no sujeito leitor; ler e analisar obras literárias importantes pertencentes ao cânone escolar, refletindo e problematizando sua legitimidade. (UFSB, 2023, p. 2).

Em geral, na oferta do CC, as aulas se dividem em duas partes: uma primeira, em que há a discussão com os estudantes dos textos teóricos e metodológicos acerca do ensino de literatura, tratando com profundidade as possíveis novas abordagens do ensino dessa arte, todas elas calcadas na formação do sujeito leitor e no fomento da leitura literária; e uma segunda, em que se lê conjuntamente em voz alta textos literários, em sua maioria contos, mas também poemas, peças e capítulos de livros.

Na primeira parte, propõe-se, no início, uma reflexão sobre as leituras dos próprios estudantes: se leem ou não, o que gostam de ler, último livro que leram, quando costumam ler e onde costumam ler, incluindo a proposta de que criem para si uma rotina de leitura literária. Em geral, os estudantes não costumam se lembrar do último livro que leram, ou não chegaram a ler nenhum livro de literatura inteiro até o momento em que chegam na universidade. Contudo, há aqueles que já leram muitos livros de séries, como *Trono de vidro*, obra de entretenimento da autora norte-americana Sarah Maas, e há também quem já tenha lido Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles, Simone de Beauvoir etc.

Ainda na primeira parte das aulas, propõe-se a problematização da formação leitora dos professores tendo como base o que já foi desenvolvido sobre o tema por Batista (1998), Paulino (2005), Rocco (1981), Vieira (1988), Rezende (2011) e Oliveira (2013), com enfoque nas relações entre a formação, as práticas de leitura e o ensino de literatura de professores, desde os que atuam no Ensino Fundamental até os que atuam no Ensino Médio. Problematizam-se também as práticas de leitura literária de crianças e adolescentes, chamadas de anárquicas por Baudelot et al. (1999), propondo-se uma reflexão acerca da afirmação de Chartier (1999) sobre a constatação de que os adolescentes e jovens leem, só não leem o que a escola pede a eles que leiam. No mesmo sentido, são trazidas as pesquisas de Rocco (1981), Vieira (1988), Oliveira (2022) e Silva (2021), que ressaltam que tais práticas de leitura variam muitíssimo em razão da classe social e do espaço escolar em que os estudantes se encontram, indo de quase nenhuma leitura a práticas obsessivas de leitura, mas com uma máxima em comum: tudo o que se lê fora da escola não é considerado literatura, e o que se lê na escola em geral é leitura obrigatória e considerado literatura, além de ser chato.

Debate-se ainda em sala de aula questões teóricas e metodológicas do curso, como a formação do homem e a literatura (Candido, 1972); a formação de comunidades de leitores por meio de comitês de leitura (Lebrun, 2013); a questão da interpretação dos textos, tratada a partir do que Tauveron (2013) define como os direitos do texto e os direitos do leitor; o sujeito leitor, a partir de Rouxel (2013) e Jouve (2002), em suas análises sobre as razões de determinadas interpretações e as implicações do sujeito na criação de

sentido daquilo que ele lê, além de se discutir o que é considerado literatura, com base no percurso desenhado por Eagleton (2019).

Paralelamente, na segunda parte das aulas ao longo do curso, colocam-se em prática as abordagens estudadas na própria sala de aula do componente. As propostas são:

- leitura individual de uma obra completa, da qual se lê o primeiro capítulo na primeira aula do componente, e produção de diário livre de leitura dessa obra;
- leitura individual de uma segunda obra completa de livre escolha, sobre a qual se conversa ao final do componente, indicando-se ou não sua leitura para determinados(as) leitores/leitoras, colocando-se em ação as premissas dos comitês de leitura;
- leitura conjunta de contos, textos memorialísticos, peças e poemas, com debates interpretativos desses textos em sala de aula, buscando-se compreender quais os direitos do texto e quais os direitos do leitor em suas interpretações, criando-se, a partir dessa experiência comum, bases para a interpretação dos textos, bem como para a compreensão das propostas metodológicas apresentadas.

Com relação a essa última ação de leitura literária em sala de aula propriamente dita, seu objetivo principal é a formação de comunidades de leitores. A partir da leitura coletiva desses textos, discute-se, em debate interpretativo aberto, o que eles podem significar. Reflete-se sobre como esses textos são recebidos, se eles causam desconforto, se incomodam, se causam riso, se são incompreensíveis; discute-se também se esses textos já eram conhecidos, se já tinham sido lidos, ou se os estudantes já haviam lido algum outro texto dos autores em questão. Em suma, discute-se a recepção desses textos de modo coletivo e amplo, mas considerando-se também as minúcias textuais e o efeito da leitura tanto individual como coletivamente.

Na última oferta do componente, entre maio e agosto de 2023, foram lidos em voz alta em sala de aula, alternando-se as leitoras, o primeiro capítulo de *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago, *“Os astrônomos”*, de Graciliano Ramos, *“Memórias de livros”*, de João Ubaldo Ribeiro, *“A cartomante”* e *“O espelho”*, de Machado de Assis, *“Amor”* e *“Felicidade clandestina”*, de Clarice Lispector, *“As formigas”* e *“O menino”*, de Lygia Fagundes Telles, *“A terceira margem do rio”*, de Guimarães Rosa, *“O auto da barca do inferno”*, de Gil Vicente, o poema quebra-cabeça *“armar”*, de Ronaldo Azeredo, e *“No meio do caminho”*, de Carlos Drummond de Andrade. Como leituras individuais e livres, as estudantes escolheram, entre outros, *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, *O guia do mochileiro das galáxias*, de Douglas Adams, *O menino do pijama listrado*, de John Boyne, *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon,

*Presos a uma paixão*, de Thiago Fabiano, *Maus*, de Art Spiegelman, *É assim que acaba*, de Colleen Hoover, *Torto arado*, de Itamar Vieira Júnior, *O sol na cabeça*, de Geovani Martins, e *Filhos de sangue e outras histórias*, de Octavia Butler. Algumas das obras de leitura individual fizeram parte de uma oferta diversa realizada por nós e foram lidas em exemplares emprestados às estudantes; outras foram escolhas pessoais das discentes.

Com relação à seleção das obras lidas em voz alta coletivamente, buscou-se garantir o acesso a clássicos da literatura brasileira, na acepção de Italo Calvino (1993) em duas de suas propostas de definição enunciadas em *Por que ler os clássicos*, mais especificamente os itens 14, “É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (Calvino, 1993, p. 15), e 11, “O ‘seu’ clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele” (Calvino, 1993, p. 13). Tais definições tratam da permanência de obras escritas no passado, que se mantêm contemporâneas, no sentido atribuído por Agamben a esse conceito:

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas justamente por isso, por seu anacronismo, que é capaz de perceber e apreender seu tempo. (Agamben, 2009, p. 58-9).

Além disso, a seleção de obras dizem respeito, ainda, a quem pode propor leituras literárias em uma situação de ensino de literatura, a quem seleciona as obras que, como afirma Pierre Bourdieu (1996), farão parte do “acervo” em um extenso processo de consagração de *best-sellers* de longa duração, obras e autores/autoras canonizadas por inscrição em programas, currículos de instituições escolares, obras que têm excertos eventualmente reproduzidos em livros didáticos avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que se recusam aos comprometimentos temporais e, por isso, são valorizadas artisticamente, e cuja leitura segue fazendo sentido para docentes de componentes curriculares que objetivam a formação de leitores.

Já com relação às obras escolhidas para leituras individuais e livres, inúmeros autores e autoras que defendem a observação e a escuta atenta das “práticas incontroladas e disseminadas” (Chartier, 1999) de leitura daqueles que são considerados não leitores poderiam ser citados(as). O fato de que, como afirma Goulemot (2001, p. 112-113), “qualquer leitura é uma leitura comparativa [e] é raro que leiamos o desconhecido” induz à necessidade de consulta sobre o que os(as) estudantes gostariam de ler, como pedia Rocco (1981) há mais de 40 anos, referindo-se a estudantes da Educação Básica, e

leva à necessidade de se considerar que o imperativo de dialogar com as particularidades culturais dos(as) jovens não significa abandonar o ensino das obras universais ou dos clássicos da literatura nacional (Rezende, 2011). Fazer isso em um curso de uma universidade no sul da Bahia pode garantir “acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar” (Chartier, 1999, p. 104).

### **Leitura literária compartilhada, ainda que em contexto pandêmico**

Relativamente à questão da leitura literária, presente nos tópicos “O sujeito leitor e a leitura literária” e “Subsídios metodológicos para o ensino de literatura e de leitura literária” da ementa do componente curricular (CC), tem-se como base teórica as discussões de origem francesa ocorridas no campo da didática da literatura, que buscam definir a noção de literatura e seus usos na Educação Básica em países francófonos desde 1995. Em artigo cuja tradução foi publicada no Brasil em 2020, Brigitte Louichon (2020) faz uma recapitulação da presença do termo “literatura” nas discussões entre autores/ autoras preocupados(as) com o ensino de literatura a partir de um *corpus* de artigos ou de obras bem conhecidas, claramente centradas na leitura literária. Deslocando o foco do ensino de literatura para o leitor e para a recepção do texto, as acepções de leitura literária podem não ser um consenso, mas surgem apoiadas nas reflexões teóricas de Jauss, Picard, Eco, Iser e Bakhtin, tratam de contextos escolares e são definidas como uma prática de sala de aula que apela a uma “inversão da autoridade interpretativa” (Louichon, 2020, p. 31), afirma a autora, citando Manon Hébert. Já Teresa Colomer (2007) estabelece como uma das categorias de práticas escolares da leitura a possibilidade de se ler com os outros, modalidade de ação pedagógica em que o(a) estudante tem acesso a uma dimensão social da leitura, construindo sentidos para um texto de modo coletivo e integrando uma comunidade de leitores/leitoras que partilha da mesma experiência de leitura e diálogo.

Refletindo ainda sobre colocar em prática a leitura literária e sua recepção em sala de aula no Ensino Superior com base no pensamento de Paul Zumthor, torna-se possível identificar uma vocalidade que é corporeidade, uma leitura que é voz, uma voz que é corpo, que é presença. Em seu ensaio *Performance, recepção, leitura*, o autor se interroga sobre o papel do corpo na leitura e na percepção do literário:

[...] é ele [o corpo] que eu sinto reagir ao contato saboroso dos textos que amo; ele vibra em mim, uma presença que chega à

opressão. O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. (Zumthor, 2014, p. 27).

Tal vocalidade que é corporeidade pode ser sentida por todos nas leituras literárias realizadas ao longo dos encontros presenciais do componente curricular. Nessas ocasiões, para além da leitura em sua dimensão social, que garante a construção de sentidos coletivos para um texto literário e congrega uma comunidade por meio da partilha da leitura, pode-se sentir a presença de cada voz em cada corpo que lê de maneira marcante. Todos(as) percebem esse efeito. Mas como seria essa experiência em contexto pandêmico, ao longo dos anos de 2020 e 2021, cujas leituras compartilhadas seriam realizadas em encontros online?

Em entrevista à revista italiana *Linea D'Ombra* em 1990, Paul Zumthor discorre sobre a mediação eletrônica e o impacto dos meios sobre a vocalidade, apoiado em McLuhan:

[...] aquilo que se perde com os *media*, e assim necessariamente permanecerá, é a *corporeidade*, o peso, o calor, o volume real do corpo, do qual a voz é apenas uma expansão. Daí, naquele ao qual o meio se dirige (e talvez naquele mesmo cuja voz é assim transmitida), uma alienação particular, uma desencarnação, da qual só se dá conta de maneira muito confusa, mas que não pode deixar de inscrever-se no inconsciente. (Zumthor, 2014, p. 19).

Entendemos que a mediação a que Zumthor se refere tem relação com uma transmissão mediada por tecnologia radicalmente diferente da que existiu em contexto pandêmico, em encontros online síncronos em que os sujeitos podiam se ver ao mesmo tempo que falavam e se comunicavam. E a impressão que fica, a partir das leituras realizadas em sala de aula e das avaliações do componente feitas pelas estudantes, é que sim, a voz e o corpo, o peso e o volume da corporeidade estiveram presentes nos encontros online do componente curricular ao longo dos anos de isolamento social em razão da pandemia de Covid-19.

Na avaliação do CC, feita por meio de formulário do Google, foram registradas considerações sobre as leituras literárias realizadas em sala de aula:

Achei os textos excelentes, o método de leitura foi incrível, nos permitindo ler durante a aula, proporcionando uma *participação ativa*, assim como a discussão dos textos. (Estudante A).

Gostei muito da proposta de ler os textos literários durante a aula. Nós não falamos somente sobre trabalhar literatura em sala de aula, *mas vivemos essa experiência na pele, como estudantes*. A ideia de ler textos um pouco mais desafiadores – ou que eu dificilmente leria por conta própria – em conjunto e depois debatê-los foi importante para percebermos, na prática, como funciona essa dinâmica de ouvir e considerar diversas interpretações possíveis (e as que não são também). (Estudante B).

Gostei bastante do modelo adotado. Adorei as escolhas dos contos, especialmente o de João Ubaldo Ribeiro. Em relação à proposta de debates, acredito que seja essencial discutir com os(as) colegas para que possamos *expandir as nossas compreensões do que é lido*. (Estudante C).

Em uma das aulas online, falei com a professora sobre esse modelo de debates interpretativos, o quanto eles estavam sendo incríveis, pois, depois de lermos, *a interpretação fazia que a gente entendesse melhor*. Além disso, a cada interpretação do colega, nos eram acrescentadas mais informações sobre o texto proposto. (Estudante D).

*Esse componente foi bastante intenso, rs*. Mas posso dizer que a estratégia de *leitura síncrona* foi bastante interessante, além de convocar os estudantes para a leitura. Sabemos que muitas vezes alguns alunos ficam sobrecarregados de leituras no período do quadrimestre. Gostei bastante dos textos. Os debates após as leituras foram ótimos. Após a leitura prévia, foi possível desenvolver uma *dinâmica entre a turma*. Dessa forma, a proposta foi muito bem aproveitada, assim como a divisão da aula, (Estudante E). (grifos nossos).

### Algumas considerações

Grande parte das avaliações positivas do componente curricular “Ensino de literatura e leitura literária” parece efetivamente se dever à experiência de uma vocalidade (que é corporeidade, sentida e apreendida como coletiva) do texto literário em sala de aula *performance* conjunta, que nasce “do efeito da voz na sua qualidade de emanção do corpo” (Zumthor, 2014, p. 31). Tal efeito, que engloba um conjunto de fatos compreendidos na recepção do texto, relaciona-se ao momento decisivo em que uma série de elementos se cristaliza em e para uma percepção sensorial. Trata-se, enfim, de um engajamento do corpo que convoca, na sequência, uma discussão da recepção das obras lidas, da implicação das subjetividades das estudantes nas leituras realizadas (Rezende, 2013), de seus gostos e desgostos (Petit, 2009) e das possibilidades da leitura literária na Educação Básica (Oliveira,



2022). E esse engajamento coletivo dos corpos parece ter a capacidade de fomentar a formação de leitores e de futuros professores responsáveis pela formação de novos leitores.

## Referências

- AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- BATISTA, A. A. G. Os professores são não leitores? *In*: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (org.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-60.
- BAUDELLOT, Ch.; CARTIER, M.; DETREZ, Ch. **Et pourtant ils lisent...** Paris: Seuil, 1999.
- BOURDIEU, P. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp: Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- GOULEMOT, J.- M. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, R. (coord.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 107-116.
- JOUVE, V. **A leitura: estudo de literatura**. São Paulo: Unesp, 2002.
- LEBRUN, M. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 133-148.
- LOUICHON, B. A leitura literária é um conceito didático? **Revista Entreletras**, Araguaína, v. 11, n. 2, set./dez. 2020.
- OLIVEIRA, G. R. **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino**. São Paulo: Alameda, 2013a.
- OLIVEIRA, G. R. **Práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências**. São Paulo: Alameda, 2013b.

PAULINO, M. G. R. Algumas especificidades da leitura literária. *In: PAIVA, A. et al. (org.). Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005. p. 55-67.

REZENDE, N. L. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas. *In: SANTINI, J. (org.). Literatura, crítica, leitura*. Uberlândia: UFU, 2011. p. 275-293.

ROCCO, M. Th. F. **Literatura/ensino**: uma problemática. São Paulo: Ática, 1981.

ROUXEL, A. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. *In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 151-164.

SILVA, M. R. **Ensino-aprendizado de literatura**: currículo, recepção e representações de estudantes. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

TAUVERON, C. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. *In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 117-131.

UFSB. Universidade Federal do Sul da Bahia. **Projeto pedagógico de curso**: licenciatura interdisciplinar em linguagens e suas tecnologias. Itabuna; Porto Seguro; Teixeira de Freitas: UFSB, 2016.

UFSB. Universidade Federal do Sul da Bahia; Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. **Plano de ensino-aprendizagem do componente curricular “ensino de literatura e leitura literária”**. Itabuna; Porto Seguro; Teixeira de Freitas: UFSB, 2023.

VIEIRA, A. **Análise de uma realidade escolar**: o ensino de literatura no 2º grau, hoje. 1988. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

## 4. Leitura literária em língua espanhola na licenciatura

Antonio Andrade

### Apresentação

Nos últimos anos, a construção de conhecimento por meio de pesquisas a respeito da didática da literatura em língua estrangeira na formação de professores em Letras vem produzindo relevantes impactos sobre discursos, práticas e políticas de ensino de línguas e literaturas em nosso contexto. Nesse sentido, considero fundamental para o desenvolvimento da educação linguística e literária em língua espanhola no Brasil, minha área de atuação, a possibilidade de se analisar e discutir problemáticas advindas da interação dos futuros professores – estudantes dos cursos de Licenciatura em Letras Espanhol (ou Licenciatura em Letras Português/Espanhol) – com textos literários hispânicos.

As motivações deste estudo coincidem, em certa medida, com os apontamentos de Payer e Celada (2016, p. 37-8) a respeito da necessidade de construção de uma *agenda*, no momento atual, que priorize sobretudo dois aspectos: (i) a “resistência aos monolingüismos instalados na contemporaneidade”, tornando cada vez mais claras as diversas formas de colaboração do aprendizado de diferentes línguas e literaturas tanto para o letramento escolar quanto para o letramento acadêmico; e (ii) a reflexão sobre o ensino a partir de um olhar não subordinado ao didático, mas que enxergue “as práticas de ensino como condições de produção de processos de identificação” que resultem numa (re)inscrição do sujeito na ordem do discurso, subvertendo, assim, todo tipo de concepção utilitarista quanto ao ensino de línguas e/ou quanto à presença do texto e do saber literários no campo disciplinar de formação em língua estrangeira.

Dessa forma, almejo, com esta investigação, colaborar para o processo de desconstrução da antinomia bacharelado *versus* licenciatura, formação para a pesquisa *versus* formação para a docência, defendendo que o ensino

de literaturas estrangeiras na formação de professores se ancore na reflexão sobre as tensões que atravessam o sujeito na interação com textos que configuram uma alteridade linguística e discursiva, à medida que mobilizam representações e valores diversos. Em outras palavras, considero o docente (formador e em formação) como um sujeito do conhecimento que precisa, o tempo todo, investigar e refletir de que maneira o funcionamento do discurso indicia uma relação problemática sujeito/linguagem, desvelando formas de (des)identificação em relação à(s) língua(s)/cultura(s). Com isso, objetivo indagar de que modo os processos de textualização marcados pelo ato de leitura literária em língua estrangeira encenam dobras discursivas e torções subjetivas instigantes, que precisam ser mais bem estudadas e debatidas.

### Dispositivo analítico

A textualização da leitura literária traz à baila múltiplas formações discursivas, culturais e ideológicas que atravessam o objeto de leitura e o sujeito leitor. Sendo assim, discuto aqui marcas enunciativas dos gestos de leitura materializados na escrita de licenciandos de Letras Português/Espanhol da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva, compreendo o texto como uma articulação de vozes que advêm de diversos lugares de enunciação e que estabelece variadas relações com os contextos sociointeracionais de circulação. Se, por um lado, penso o texto como heterogêneo e atravessado pela alteridade, por outro, entendo a leitura como prática social capaz de constituir gestos, isto é, atos no nível simbólico capazes de intervir na cadeia do discurso. Desse modo, na leitura, o texto interpela o leitor, e o leitor, por sua vez, interage com o texto, produzindo, de acordo com Bakhtin (2003), atos responsivos no bojo dessa interação.

Todorov (2009, p. 22) aporta subsídios para pensarmos a literatura como uma esfera discursiva dialógica, na medida em que ela “não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características”. Dessa forma, o teórico defende que o ensino de literatura esteja conectado ao mundo, de modo a evitar o processo de objetificação no qual a disciplinarização do texto literário, no contexto acadêmico de formação docente, pode resultar. Tal processo, que afeta a formação de leitores em geral, produz também forte impacto nos cursos de letras estrangeiras, exigindo da pesquisa a respeito da didática da literatura em língua estrangeira um esforço analítico e propositivo, para que possamos ultrapassar os desafios dessa formação.

Tendo em vista tais pressupostos, destaco a seguir as principais noções conceituais que integram o dispositivo analítico do meu trabalho. A fim de

problematizar a concepção burguesa (individualizante) de educação literária, busco refletir, com Esposito (2007), sobre a leitura literária a partir de um olhar atento à noção de comunidade, entendendo a importância de se ter em mente a tensão entre o impulso imunitário de autoproteção dos grupos identitários e o impulso comunitário de abertura à alteridade.

Tal observação aponta a necessidade de focalizarmos, no contexto educacional brasileiro, certa exotopia singular do leitor estrangeiro no processo de interação com a obra literária, admitindo a possibilidade de esse coenunciador não compartilhar determinadas memórias discursivas relacionadas à zona linguístico-nacional de produção do texto. Nesse sentido, entendo, junto com Celada (2004), a escrita dos licenciandos de língua estrangeira como um emaranhado deslizante de línguas e discursos que indicia múltiplos movimentos de desterritorialização/reterritorialização envolvidos no processo de subjetivação desses leitores.

Cabe ressaltar que, embora esteja ciente dos debates que envolvem o uso contemporâneo do conceito de “língua adicional”, opto aqui pela manutenção da noção de estrangeiridade presente nos significantes “língua estrangeira” e “literatura estrangeira”, visto que essa noção traz à tona, numa ótica glotopolítica, a problemática relação que as diferentes línguas estabelecem com a língua oficial, ligada à formação do Estado nacional. Além disso, a noção de estrangeiridade remete ao tensionamento da subjetividade pela outridade que perpassa o processo de inscrição em uma outra língua/cultura, de acordo com a abordagem psicanalítica da aquisição de línguas elaborada por Revuz (1998).

Ao debater as problemáticas relacionadas ao trabalho pedagógico com a compreensão leitora, busco discutir as relações conflitantes que se estabelecem entre a abertura à produção de diferentes sentidos propiciada pela leitura e o debate, proposto por Mendonça (2012), sobre as “políticas de fechamento”, entendidas como formas de controle da interpretação no ensino de línguas. Não compreendo aqui as ideias de abertura e fechamento como polos de uma dicotomia, mas como um *continuum* de abertura/fechamento aos gestos de interpretação do leitor. A meu ver, as políticas de fechamento atuam de forma a silenciar diversas possibilidades de leitura/produção, privilegiando sentidos já legitimados. Por outro lado, identifico, em minhas análises, a incidência simultânea de variadas estratégias, por parte do sujeito leitor, de cabular esse controle, provocando desvios nos protocolos de leitura naturalizados.

Buscando pensar o espaço de (res)subjetivação do leitor nas estratégias de mediação pedagógica da leitura literária em língua estrangeira, observo, em diálogo com Rouxel (2012), uma tendência à prática de leitura analítica, atravessada, contudo, por gestos de leitura cursiva. A leitura analítica,

hegemônica nos contextos de letramento acadêmico, constitui uma prática de análise textual que busca formar um leitor apto a responder a injunções da estrutura do texto e do gênero, sem estimular a expressão da voz do aluno-leitor enquanto sujeito da linguagem, de modo que muitas vezes “o gesto de ler desaparece sob o ato de aprender” (Rouxel, 2012, p. 275). Por sua vez, a leitura cursiva constitui uma abordagem da literatura que “autoriza o fenômeno da identificação e convida a uma apropriação singular das obras” (Rouxel, 2012, p. 276), sinalizando um maior investimento e envolvimento do sujeito com a leitura.

Embora também reconheça, no recorte do *corpus* que examino aqui, o domínio hegemônico da prática de leitura analítica em atividades curriculares em torno do literário na licenciatura, analiso os gêneros de trabalhos acadêmicos mais comuns nas disciplinas de literatura de língua espanhola do curso de graduação que investigo, pensando-os no que diz respeito tanto às estratégias de abertura/fechamento contidas nas propostas didáticas de mediação quanto às estratégias de cursividade/analiticidade presentes nos gestos de leitura materializados na escrita dos licenciandos.

Pensando mais especificamente essa escrita, entendo-a como uma produção também responsiva e heterogênea, atravessada, conforme assinala Authier-Revuz (1990), por marcas ou indícios de heterogeneidade enunciativa. Nesse sentido, trato de analisar, no *corpus*, índices dessa heterogeneidade e de relações intergenéricas engendradas pelos escritos discentes, os quais constituem, de acordo com Corrêa (2006), uma espécie de “ruína” de gêneros, formada a partir das interfaces entre leitura e escrita, cultura oral e cultura letrada, língua materna e língua estrangeira. É possível afirmar, desse modo, que as marcas de heterogeneidade, presentes na escrita realizada a partir de atividades de mediação leitora do texto literário em contexto acadêmico, constituem gestos de leitura/escrita discente que não só ratificam, ressignificam ou colocam em dúvida valores simbólicos mobilizados pelo texto lido, mas também, junto ao movimento de inscrição numa segunda língua, colocam as perspectivas de mundo do sujeito em contato e confronto com a alteridade linguístico-cultural do discurso do outro.

O *corpus* analisado aqui é constituído por atividades escritas individuais realizadas por estudantes da licenciatura para diferentes disciplinas da cadeira de literatura espanhola ministradas entre 2019 e 2021.<sup>57</sup> Em meu recorte analítico, esses textos foram divididos em três grupos, de acordo com as características do gênero discursivo em que tais atividades foram produzidas.

---

<sup>57</sup> Todos os sujeitos participantes da pesquisa, que terão suas identidades mantidas em anonimato, deram consentimento livre e esclarecido para a utilização de seus textos com fins de investigação e produção de conhecimento acadêmico.

Sendo assim, no primeiro grupo, discuto resoluções de prova com consulta, aplicada no curso de “Literatura espanhola V”. No segundo grupo, focalizo análises de poemas, desenvolvidas para o curso de “Literatura espanhola IV” – análises que consistiram na parte escrita de um seminário apresentado em aula. Por fim, no terceiro grupo, abordo trabalhos de tema livre, realizados a partir de obras abordadas no curso de “Literatura espanhola I”. É importante destacar que as nomeações dadas a esses gêneros já constituem uma tentativa de aproximação analítica à forma de funcionamento discursivo desses escritos.

### **Análise de textos de licenciandos**

A prova aplicada na disciplina “Literatura espanhola V” tratava das vanguardas espanholas e trazia perguntas sobre obras de Buñuel, García Lorca e Antonio Machado. A representação do discurso do outro nesses textos se dá principalmente pelo uso de aspas. Além de demarcar títulos de obras e citações, que na maioria das vezes explicam, ratificam ou exemplificam dizeres do enunciador, as aspas aí também podem indiciar um afastamento do escrevente em relação aos sentidos mobilizados pelas palavras aspeadas. Cito abaixo algumas sequências discursivas (doravante SD)<sup>58</sup> presentes nessas produções:

SD1: [...] *y que tenían un principio “anti-realista”*

SD2: [...] *parecía que el niño y la luna tenían una relación de “amistad”*

Na SD1, as aspas apontam certo estranhamento do enunciador em relação ao qualificativo “*anti-realista*”, que advém do discurso crítico sobre as vanguardas. Já na SD2, as aspas manifestam uma hesitação do enunciador quanto a sua interpretação, o que é reforçado pela seleção do verbo modal “*parecía*”, expressando certo distanciamento em relação ao caráter denotativo da linguagem literária.

Podemos também observar, nas resoluções de prova, a reprodução de leituras consensuais. Notam-se nelas interpretações muito similares para as obras lidas, bem como a replicação, ainda que não marcada, de asseverações críticas, tal como se verifica no seguinte trecho:

SD3: *En un sentido común, las metáforas son comparaciones, pero en las vanguardias y en surrealismo ellas son imágenes que revelan*

---

<sup>58</sup> Os fragmentos, que constituem as sequências discursivas (SD) citadas aqui, encontram-se numerados, a fim de facilitar sua localização e referência ao longo do artigo.

*impertinencia predicativa, pérdida de sentido e indeterminación del sentido.*<sup>59</sup>

Contudo, em algumas outras partes do *corpus*, essa tendência à reprodução parafrástica sofre algumas rupturas ou desvios, tal como se percebe a seguir:

SD4: *Con obras un tanto anarquistas, los surrealistas querían chocar*  
SD5: *En un primer momento lo leo como un diálogo*

Na SD4, a construção “*un tanto*” modaliza o adjetivo “*anarquistas*”, carregado por um valor político, inscrito na memória discursiva, em relação ao qual o enunciador estabelece uma meia distância. Já na SD5, o uso da dêixis de 1ª pessoa no fragmento “*lo leo*” indica um movimento de maior cursividade na escrita do leitor, na medida em que o enunciador sinaliza seu comprometimento com a interpretação.

Em relação às análises de poemas, produzidas na disciplina “Literatura espanhola IV”, observa-se um forte apagamento das fontes críticas relacionadas ao estudo do gênero lírico, o que parece indicar não a inexistência de diálogo com outros enunciados relacionados às obras poéticas estudadas, mas um movimento de apropriação subjetiva desses textos, em geral pertencentes ao cânone barroco espanhol, de modo a aproximá-los do contexto de leitura atual. Tal apropriação por vezes é sinalizada pelo uso de negritos ou outras formas de grifo, como se percebe no trecho abaixo, em que o uso do negrito demonstra uma assimilação do diálogo intertextual com determinados poemas, como “*Poderoso caballero es Don Dinero*”, de Francisco de Quevedo, à escrita do licenciando:

SD6: *El poeta **satiriza** el dinero como un **señor poderoso**, ante el cual hay que **humillarse** por la necesidad*

Em outros segmentos do *corpus*, esse empenho de apropriação é demarcado pelos escreventes por meio do uso de formulações adjetivas ou adverbiais que evidenciam suas apreciações valorativas dos poemas sobre os quais discorrem:

SD7: *La segunda estrofa es una descripción perfecta*  
SD8: *Francisco de Quevedo retrata perfectamente el caos*

É interessante também notar que tal movimento de acercamento ao contexto de recepção do leitor mobiliza, na escrita dos licenciandos,

<sup>59</sup> Todas as passagens sublinhadas nas citações constituem grifos meus, e não dos licenciandos autores dos textos.



abordagens comparativas que tratam de aproximar passado e presente. Nos seguintes fragmentos, a presença de marcadores temporais sinaliza esse gesto aproximativo, ao passo que indicia um problemático silenciamento de diferenças históricas e culturais que os textos literários trazem à tona:

SD9: *A pesar de haber sido escrito en 1603 es de gran actualidad*

SD10: *Desde tiempos remotos, los poseedores de las riquezas materiales y el poder conseguían cualquier cosa, incluso el poder de poner a trabajar a todo el mundo, como el autor apunta en el verso "El dinero sirve como escudo en la paz, pero en la guerra pierde todo su valor".*

Percebe-se, nesse segundo excerto, que o uso da citação poética funciona como tentativa de legitimação da metonímia que o enunciador constrói entre as noções de riqueza e poder no capitalismo contemporâneo e a ideia de poder atrelada à acumulação mercantilista de metais preciosos retratada na literatura do "Siglo de Oro". Se por um lado esse modo de ler que incorpora "atribuições errôneas" (tomando de empréstimo aqui uma expressão de Borges em seu "Pierre Menard, autor del Quijote") pode resultar interessante, por outro, ele revela deslizamentos de significado importantes. Não à toa, no fragmento mencionado, a referência ao verso quevediano, colocado inclusive entre aspas, não é de fato uma citação *ipsis litteris*, e sim uma tentativa de paráfrase.

Os versos originais de Quevedo, na verdade, são: "*Más valen en cualquier tierra/ (mirad si es harto sagaz)/ sus escudos en la paz/ que rodela en la guerra*". Contudo, é relevante notar que a própria possibilidade de se estabelecer esse laço temporal com o presente, o que talvez indicie um processo de identificação de classe por parte dos licenciandos, é tomado frequentemente como fator de positivação crítica dos poemas escolhidos.

Já com relação aos trabalhos de tema livre realizados para a disciplina "Literatura espanhola I", percebe-se, em alguns textos do *corpus*, um incremento maior desse movimento comparativo que aproxima o debate sobre o literário às condições produção da leitura. Note-se, a título de exemplo, o trabalho intitulado "Una breve comparación de los casos de violación en *No hay cosa como callar y Fuenteovejuna*", onde se lê:

SD11: *Cuando llega el galán, él se depara con Leonor casi desnuda en su habitación y se da cuenta que ella es la mujer que él tanto se había enamorado. Así, como para consumir el "amor" él cree que violarla es una buena opción.*

Nota-se, na SD11, que as aspas sobre a palavra "amor" marcam um nítido afastamento do enunciador em relação às assimetrias e violências de gênero presente no teatro do Século de Ouro espanhol. Dessa forma, o leitor

aborda a esfera literária a partir de seu confronto com debates sociais que permeiam outras esferas discursivas, além de colocar em xeque formulações estigmatizantes presentes em clássicos da literatura, demonstrando que seus gestos de adesão ou recusa em relação a essas discursividades se estabelecem inevitavelmente a partir do presente.

Esses trabalhos articulam, em geral, ruínas dos gêneros resumo, revisão bibliográfica e comentário. Tal hibridismo mostra certa orientação do docente da turma para a elaboração da escrita, que obviamente não é de todo “livre”. Inicialmente, os enunciadores resumem as obras enfocadas, dispendo, de modo parafrástico, das tipologias narrativa e descritiva. Em seguida, desvios polissêmicos a esse percurso começam a ocorrer na parte de revisão da bibliografia adotada no curso, ancorando o posicionamento do leitor-enunciador em referências teóricas que funcionam como argumentos de autoridade:

*SD12: Eso puesto, es importante, ahora, ver cómo los teóricos clasifican a esos agresores en sus trabajos para que, posteriormente, se haga los comentarios sobre el tema.*

A parte de comentários configura o espaço de maior cursividade a que se permitem os licenciandos, evidenciando seus posicionamentos subjetivos a respeito dos temas, abordando-os, com frequência a partir de uma inflexão polêmica do discurso, comum atualmente na esfera jornalística e nas redes sociais. Ainda que essa tonalidade expressiva de caráter mais subjetivo não abra mão de regularidades da esfera acadêmica, como o uso da 3ª pessoa (impessoal) ou da 1ª pessoa do plural – o que demonstra um processo, ainda que tácito, de interdição ou de não estímulo ao uso da 1ª pessoa do singular nesse espaço acadêmico –, pode-se reconhecer a seguir, por exemplo, o engajamento da licencianda-leitora com a temática discutida:

*SD13: La violación es uno de los tópicos más repugnantes de nuestro tiempo. No es difícil encontrar, en los periódicos, casos y más casos de mujeres que han pasado toda una vida en silencio o mujeres que ahora gritan y apuntan al agresor sin más miedo. Pensando en ese escenario actual, este trabajo pretende hacer una breve comparación entre casos de violación a mujeres que hay en dos obras teatrales. La idea es que a partir de esa comparación entre los agresores presentes en No hay cosa como callar, de Fernando Calderón de la Barca, y Fuenteovejuna, de Lope de Vega, podamos establecer relaciones entre representaciones de un pasado lejano y la realidad vivida hoy día. Es decir: ¿Nuestra sociedad está tan lejos de esas representaciones?*

A leitura cursiva aparece já na ideia do trabalho. A proposta de abordar o tema da violência sexual em duas obras do Século de Ouro espanhol,

comparando-as e estabelecendo uma relação com o presente, demonstra um alto grau de envolvimento do leitor com o texto literário. Tal envolvimento se visibiliza textualmente por meio de uma escrita de natureza mais criativa. A inserção no texto de formulações interrogativas, como “¿*Nuestra sociedad está tan lejos de esas representaciones?*”, por exemplo, manifesta uma mudança de registro discursivo, colocando o enunciador em um lugar mais responsivo e questionador.

## Considerações finais

De acordo com as análises desenvolvidas, é possível afirmar que as formas de heterogeneidade enunciativa mostradas e os gestos de leitura se expressam na escrita de licenciandos de diferentes maneiras, a depender do gênero da atividade que desenvolvem. A partir disso, entendo que determinados modos de manifestação da alteridade e da subjetividade do leitor indiciam distintos graus de engajamento do enunciador na prática discursiva desse tipo de leitura. Nesse sentido, reafirmo aqui a pertinência de se refletir sobre as atividades de mediação literária dentro de um *continuum* de maior/menor abertura e cursividade da escrita dos licenciandos.

As provas, as análises e os trabalhos apresentam especificidades e regularidades em relação à presença de vozes alheias na tessitura textual. No entanto, é importante reconhecer que tais gêneros produzidos pelos licenciandos são híbridos e se constituem sobre ruínas de outros gêneros, podendo-se considerar que seu diálogo com o discurso crítico-acadêmico em torno da literatura se dá numa margem de tensão e num lugar de entremeio (Orlandi, 2007), atravessado por diferentes esferas discursivo-culturais.

Levando em conta os resultados obtidos, as provas se mostraram atividades menos abertas, constituindo o modelo discursivo, não só o mais tradicional, mas o mais coercitivo. Diferentemente, as análises de poemas e os trabalhos de tema livre – em grau mais elevado, inclusive para esta última categoria de produção – apresentaram maior abertura e investimento subjetivo do leitor, o que se verifica desde a organização do texto até as marcas expressivas perceptíveis na superfície linguístico-textual.

Os resultados desta pesquisa também demonstram que a textualização da leitura está sempre atravessada pelas condições de produção do discurso. Observa-se, nas atividades analisadas, a projeção de modos de ler muito conectados às ideias de didatização do literário e de avaliação acadêmica. Desse modo, sabe-se que a preocupação dos licenciandos não se concentra apenas em explorar as múltiplas potencialidades da leitura, mas também em atender a expectativas da instituição formadora. E embora isso acabe por contribuir para a reprodução de leituras consensuais sobre os textos literários,

em geral canônicos, que integram os currículos universitários, é possível afirmar que, muitas vezes, a articulação polifônica que atravessa a escrita sobre a leitura literária em língua estrangeira engendra gestos (ou desvios) singulares de interpretação, encetando tensões que, a meu ver, podem ser muito produtivas para a formação de leitores no âmbito da formação de professores da área de Letras.

## Referências

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, p. 81-90, 2012.

CELADA, M. T. Lengua extranjera y subjetividad: apuntes sobre un proceso. **Estudios Linguísticos**, v. 33, p. 38-52, 2004.

CORRÊA, M. L. G. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 45, n. 2, p. 205-24, jul./dez. 2006.

ESPOSITO, R. **Communitas**: origen y destino de la comunidad. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

FIDELIS, A. C. S. **Do cânone literário às provas de vestibular**: canonização e escolarização da literatura. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. Ch. (org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2012. p. 233-264.

ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas: Pontes, 2007.

PAYER, M.; CELADA, M. T. (org.). **Subjetivação e processos de identificação**: sujeitos e línguas em práticas discursivas: inflexões no ensino. Campinas: Pontes, 2016.

REVUZ, Ch. A língua estrangeira: entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-229.

ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr. 2012.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. A. M. *et al.* (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

## **PARTE IV**

# **Literatura em espaços não escolares e políticas públicas**

# 1. As confluências sociais da literatura em espaços não escolares

Cláudio Mello  
Carlos Magno Gomes

## Introdução

Este capítulo traz algumas reflexões sobre a leitura do texto literário fora do espaço escolar, possibilitando o debate sobre as confluências sociais da literatura explorada nas pesquisas apresentadas no eixo “Literatura em espaços não escolares”, que fez parte da programação da *V Jornada de Literatura e Educação*, realizada de 27 a 29 de abril de 2022 na Universidade de São Paulo. No primeiro momento, vamos propor uma abordagem em torno da recepção literária e da relevância do papel do leitor para ampliar os sentidos do texto literário a partir de sua experiência como cidadão. No segundo, vamos comentar dados apresentados, tentando identificar o quanto o leitor se destacou como um coautor dessas experiências. Essas partes se complementam e reforçam a importância da leitura literária para além dos muros escolares.

Nas últimas décadas, a leitura literária no Brasil promovida em ambientes escolares brasileiros tem recebido uma orientação de uso social, bem diferente da tradição conteudista tributária – sobretudo dos estudos do formalismo russo e do estruturalismo, com seus enfoques no estudo intrínseco do texto para explicitar aspectos formais – ou da tradição historiográfica – de orientação positivista, com a disposição linear de obras e autores canônicos para demonstrar características de estilos de época. Superando essa tradição, a orientação social é fruto de metodologias desenvolvidas para o ensino tanto de língua quanto de literatura com embasamento em teorias que instauraram uma verdadeira mudança de paradigma no país a partir da década de 1980, quando do fim da ditadura militar, o que abriu espaço para formulações conceituais sociais de matrizes ideológicas mais democráticas.

Uma das principais é a concepção interacionista de linguagem, apresentada por Mikhail Bakhtin (2002) em seu clássico *Marxismo e filosofia*

*da linguagem*, que traz com clareza o modo como a própria linguagem se constitui como uma relação dialógica entre o *eu* e o *outro* em situações reais de fala durante interações sociais, bem distante da concepção de língua como um sistema abstrato de signos, como defendera Saussure (1989).

Outro arcabouço teórico vital para a democratização da leitura advém da estética da recepção, tal como proposta por Hans Robert Jauss (1994) em sua famosa conferência de 1967 na Alemanha, disseminada entre nós sobretudo por intermédio de Regina Zilberman (1989) desde os anos 1980. Nesta, a ênfase recai sobre o modo como se dá a produção de sentidos do texto, o qual se constitui como um complexo linguístico-imaginário cheio de pontos de indeterminação, os quais são preenchidos pelo leitor a partir de seu horizonte de expectativas. Portanto, o texto não possui um sentido *em si*; é o leitor quem recria o objeto estético e realiza um todo compreensível.

Na área de Letras, ambos os referenciais caminham juntos na formação de professores para que a leitura literária nas escolas seja promovida como prática social, isto é, voltada para a vida dos educandos, em situações reais de uso da literatura – e não como simples objeto de estudo. Consideramos que tanto os aspectos do dialogismo como os da teoria da recepção contribuem para a ampliação das abordagens sociais da leitura literária, sobretudo aquelas que voltadas para o empoderamento do leitor, como vem sendo destacado por autores como Rildo Cosson (2020, p. 111).

Tal perspectiva pode ser encontrada em práticas lúdicas, que têm o intuito de despertar a participação do leitor, seja pela empatia com o texto, seja pela abordagem prazerosa. Por serem realizadas em espaços não escolares, as pesquisas mencionadas neste capítulo não estão preocupadas com o aprendizado de conteúdos sobre a literatura, reforçando o compromisso de ativar os sentimentos do leitor a partir de sua experiência com o texto literário. Em grande parte, esses trabalhos abordam mais livremente ações que podem representar, de forma complementar ao ensino formal, uma potente contribuição para a formação de leitores e a normalização da leitura na sociedade.

### **A contextualização da recepção literária**

Antes de ampliarmos o debate sobre abordagens sociais da leitura literária, vamos levantar alguns aspectos relevantes identificados nas comunicações apresentadas. Entre as propostas desafiadoras, destacamos aquelas que aconteceram em espaços adversos, como prisões e fundações socioeducativas. Nessas experiências, as pesquisas constataram que a ressignificação dos sentidos do texto literário foi ampliada quando se levou em conta as vivências dos participantes. A melhoria da autoestima desses



leitores se sobressaiu nessas práticas, proporcionando uma aproximação entre as obras lidas e suas trajetórias de vida. Dessa identificação, esses leitores passaram a compartilhar emoções e subjetividades como prática de cidadania e de respeito ao outro.

Merece também destaque o papel das bibliotecas públicas que se voltam para executar projetos de mediação de leitura a partir da especificidade dos contextos sociais onde estão inseridas. Em tais exemplos, a ação de mediadores foi fundamental para a constituição de um ambiente propício para leituras prazerosas, valorizando a identificação do leitor com o texto de autores locais, que passam a ser reconhecidos como um arquivo cultural da região. Nessas pesquisas, os dados divulgados reforçam a relevância das ações de mediação de bibliotecas comunitárias, que constituem espaços culturais decisivos para a democratização do acesso ao livro e à leitura de obras regionais.

Outro aspecto importante dessas pesquisas que nos remete à construção de uma abordagem recepcional crítica foi a exploração de estratégias de letramento social a partir de práticas preocupadas com a inclusão social de sujeitos marginalizados. Nesses casos, as questões sobre preconceitos e exclusão das identidades afro-brasileiras ganharam relevância em práticas que foram além das especificidades do texto literário, uma vez que a meta era também promover a identificação e o empoderamento dos sujeitos. Para o jovem leitor dessas experiências, o papel da leitura é fundamental para a melhoria de sua autoestima, pois, com a ampliação de seu horizonte cultural, esse sujeito pode vislumbrar o protagonismo para transformações sociais.

Tais experiências nos convidam a reflexão acerca do lugar de articulação do leitor quando passamos a inserir questões sociais nas práticas de leituras. Uma das vantagens dessa abordagem é a motivação do leitor que se identifica, de “maneira positiva”, com questões identitárias de sujeitos “discriminados socialmente” (Cosson, 2020, p. 111). Nesse caso, a recepção literária passa a ser guiada pelo contexto do leitor, abrindo o texto para outros sentidos, uma vez que “a literatura produzida é marcada pelos horizontes culturais de sua época, do mesmo modo a recepção estética o é, e esta se comunica de diferentes modos com as gerações futuras de leitores” (Rezende, 2021, p. 42).

Assim, observamos que as pesquisas apresentadas foram pautadas pelos “direitos do leitor” enquanto coautor no processo de recepção do texto literário a partir dos diferentes contextos das práticas desenvolvidas. Particularmente, o processo de identificação do leitor está relacionado ao do lugar de fala das representações literárias e, estrategicamente, acontece na “recepção cultural que valoriza a alteridade e as diferenças identitárias em suas diferentes interfaces de classes, de raça, de gênero ou de sexualidade”, entre outras (Gomes, 2012, p. 168).

Nesse processo, é relevante que o pesquisador ouça as vivências e experiências dos leitores para que a mediação ocorra de forma múltipla e colaborativa. Sobre essa concepção, Rouxel (2014) propõe o protagonismo do leitor a partir da estratégia de anotações das experiências colhidas no decorrer da leitura. Tais registros “permitem observar o ato da leitura, captar reações, as interrogações dos leitores ao longo do texto, identificar passagens sobre as quais eles se detêm, que eles às vezes grifam para guardar como termo destacado” (Rouxel, 2014, p. 26).

Nas atividades voltadas para a recepção literária, Neide Rezende reconhece a possibilidade de ampliação dos sentidos de um texto, pois, “assim como a produção da obra responde a um horizonte sociocultural, que pode confirmar ou, ao contrário, transgredir as expectativas de uma época, também a recepção da obra se encontra dentro dos contornos desse universo de época” (Rezende, 2021, p. 53). Nas pesquisas em que a interpretação passou a transgredir os sentidos da obra, reconhecemos o processo de uma coautoria, pois identificamos o protagonismo do leitor voltado para “vislumbrar sua personalidade” por meio de seus relatos e suas observações sobre as questões representadas no texto literário, conforme nos lembra Annie Rouxel (2014).

Todavia, essa projeção da personalidade do leitor passa pela boa articulação do processo de mediação literária. Para esses exemplos, foi fundamental a atuação de profissionais que se identificam com as peculiaridades da literatura, respeitando a premissa de “repensar a busca de sentido no trabalho com o texto literário e tratar essa busca como um jogo entre diferentes leitores que, pelo diálogo, compartilham os múltiplos significados sobre o texto como objeto a ser compreendido e interpretado” (Rezende, 2021, p. 55).

Após essas reflexões iniciais, passemos a apresentar as dinâmicas propostas para a divulgação do texto literário fora do espaço escolar, levando em conta as estratégias de atualização dos sentidos das obras selecionadas por meio da coautoria do leitor em cada uma das experiências relatadas no evento.

## Literatura em espaços não escolares

Além de uma conexão com as abordagens sociais e o empoderamento identitário que discutimos no tópico anterior, reconhecemos, nas ações apresentadas, perspectivas transversais em vários relatos, tais como a preocupação com a formação de leitores, a valorização de aspectos próprios do letramento literário e o respeito à subjetividade e ao afeto, que se mostram presentes em práticas de leituras compartilhadas. Partindo dessas

abordagens, vamos apresentar de forma panorâmica as 14 comunicações referentes à divulgação da literatura em espaços não escolares. Sendo impossível separá-las por perspectivas, vejamos como o papel do leitor é discutido em cada trabalho.

Iniciamos com as ações que foram realizadas em locais de privação de liberdade, consistindo, portanto, em medidas socioeducativas. Nesses espaços, questões do letramento literário e da abordagem socioidentitária foram exploradas com mais ênfase. Em “Relato de experiência em contexto de medida socioeducativa de internação: oficina narrativa fantástica”, Adrianna Alberti e Gabriela Lopes Aquino demonstraram que o fantástico, tal como teorizado por Todorov, reconhecido pelos socioeducandos em leituras literárias e utilizado como estratégia para produção textual, pode favorecer a liberdade criativa para jovens de uma Unidade Educacional de Intervenção Provisória Masculina em Campo Grande (MS). Mesmo aqueles com dificuldade de escrita conseguiram se expressar por meio de uma produção literária curta em que o insólito próprio do fantástico lhes permitiu ressignificar suas experiências de vida, tendo como resultado a ampliação de seu letramento e outras perspectivas de ação social.

Em “A importância da leitura literária em tempos de pandemia da Covid-19 em ambientes prisionais”, Monique da Silva Losano apresentou análise da Coordenadoria de Unidades Prisionais da Região Metropolitana de São Paulo sobre dados da Secretaria de Administração Penitenciária e da Secretaria de Educação que demonstra que, durante a pandemia, houve o recrudescimento da procura e do empréstimo de obras literárias em bibliotecas do sistema prisional, que conta com mais de 120 mil exemplares – mesmo sem o apoio de professores ou monitores, por causa do distanciamento social imposto pela Covid-19. Embora haja um viés pragmático nos empréstimos, uma vez que cada livro retirado dá direito a quatro dias de remissão de pena, Monique avalia que há também interesse no letramento, dada a ampliação do léxico dos leitores, o conhecimento de perspectivas filosóficas e sociais e o acesso a outras possibilidades de vida próprias dos universos ficcionais, permitindo aos reeducandos repensarem sua própria realidade por meio da literatura.

No trabalho intitulado “Práticas de leitura de literatura em espaços de privação de liberdade”, orientado por Epaminondas de Matos Magalhães na Universidade Estadual do Mato Grosso, a doutoranda Rosângela Queiroz Garcia Leite Nogueira apresentou análise de dados obtidos em ação com adolescentes socioeducandos no Centro de Atendimento Socioeducativo de Internação Provisória e Internação Feminina de Cuiabá. Segundo ela, a ação, que consistiu na promoção da leitura literária, surgiu por uma necessidade de aliviar a tensão e a agressividade existente no centro, as quais haviam

aumentado em função das imposições de distanciamento social em razão da pandemia da Covid-19. Entretanto, no decorrer das atividades, ela notou um interesse autêntico pela leitura literária de gêneros diversos, como romances nacionais e estrangeiros, incluindo *best-sellers* e clássicos, como *Dom Casmurro* – obra muitas vezes rejeitada em ambientes escolares por uma suposta dificuldade de compreensão. A sedução pela leitura foi ilustrada por meio do depoimento de uma das socioeducandas, ao afirmar que a intensidade dramática do romance de Machado de Assis a levou a repensar sua vida. Como resultado, Nogueira (2022) demonstrou que a leitura literária “ampliou os horizontes de expectativas, satisfazendo seus interesses, desejos, necessidades futuras educacionais, sociais e específicas ligadas às suas histórias individuais”. Embasada em referencial teórico da sociologia da leitura e por autores como Michèle Petit, que “evidencia diversas experiências literárias compartilhadas por adolescentes em privação de liberdade e/ou adversidades, e que, através dos livros, constituíram momentos incisivos na construção da subjetividade” Nogueira (2022) (um projeto que inicialmente visava ajudar a superar a negatividade do ócio e melhorar o comportamento das socioeducandas teve impacto altamente positivo no seu letramento literário. Nessa pesquisa, observamos que a força da subjetividade e do afeto se destaca na experiência com a leitura, pois contribuem para que sejam ressignificadas as identidades das participantes como leitoras e cidadãs.

Na continuidade, destacamos a importância das bibliotecas como centro de fortalecimento da identidade leitora local. Em “Biblioteca Patativa do Assaré: espaço de formação de leitores literários”, Marli Maria Veloso, fundamentada em referenciais como a teoria recepcional e a sociologia da leitura, busca compreender em que medida o papel dos mediadores contribui para a formação de leitores em uma biblioteca pública de Vila Nova, no Piauí, a partir da leitura de obras de Assis Brasil, autor local. Esse trabalho enfatiza a formação do leitor do texto juvenil, trazendo importantes dados sobre o espaço da biblioteca como um local comprometido com a divulgação da cultura e de autores piauienses. Segundo Veloso (2022), esses referenciais foram decisivos para o reconhecimento do leitor como aquele que é responsável pela produção de sentidos do texto, e por esse motivo recebe ênfase em todos os passos das estratégias de leitura, momentos em que ele tem a oportunidade de expressar seus sentimentos e subjetividades.

A formação do leitor também é objetivo central de “Mãos que embalam literaturas infantis: a formação de leitores iniciantes a partir da alfabetização familiar”, projeto em que Adriana Silva Lopes Matias e Mirian Leila Farias da Costa mobilizam pais para incentivar a leitura e, assim, contribuir para a alfabetização das crianças e também com sua formação leitora. A iniciativa se ancora na defesa que Colomer (2007) faz da necessidade de articulação

escolar da leitura literária, envolvendo não apenas professores e bibliotecários no espaço escolar, mas também os pais, potenciais mediadores, haja vista seu papel na formação de uma memória afetiva que envolve a leitura literária em espaços não escolares, como o lar.

A formação dos leitores aparece associada à afirmação ou resgate da identidade na ação desenvolvida por Andrezza Postay em “Escrita criativa com idosos de baixa escolaridade”. Estruturado em oficinas semanais em centro comunitário no Rio Grande do Sul, o trabalho partiu da realidade mais próxima dos participantes, no sentido do que eles gostariam de escrever e da (pouca) familiaridade que eles já tinham com a literatura na modalidade escrita, para então abordar possibilidades de desenvolvimento dos textos. Dada a baixa escolaridade dos sujeitos, a autora adaptou os procedimentos, evitando a abordagem de técnicas de produção textual inicialmente previstas, pois entendeu que a demanda deles era mais de condições para que se sentissem à vontade para revolver aspectos de suas vidas, e focando a ação no desenvolvimento pessoal, na ativação de conhecimentos e sentimentos dos participantes. Ainda que o resultado esperado de publicação de coletânea dos textos produzidos não tenha sido atingido por conta da pandemia, as oficinas foram bem avaliadas pelos participantes e alcançaram feito relevante no sentido da criação do hábito perene de envolvimento com a literatura, que foi o interesse de todos de continuar a escrita criativa e memorialística. Esse trabalho evidencia uma vantagem da promoção da leitura literária em espaços não escolares: a flexibilidade para atender as demandas dos participantes, sem tanta preocupação com conteúdos e metas educativas.

No mesmo estado, a exploração da identidade para a formação de leitores se verificou também em “Animação cultural e formação de leitores: estratégias para os 150 anos de Martín Fierro em Santana do Livramento (RS)”. Aylon de Oliveira Dutra e Felipe Cremonini de Leon (2022) aproveitaram a data comemorativa da estada no local do escritor José Hernández, autor de *O gaúcho Martín Fierro*, produzida naquela cidade quando de seu exílio no Brasil. Foi uma feliz escolha:

Obra máxima da literatura gauchesca, o livro aborda a história de um gaúcho mandado pelo governo à fronteira que perde todos os seus bens e passa a ser visto como um delinquente pela sociedade. Revoltado com a situação, Fierro canta as injustiças passadas e é a voz utilizada por Hernández para denunciar uma situação real, fruto da política de seus opositores. A figura de Martín Fierro é constante na música e na cultura local, de forma que a realização de um evento cultural sobre a obra possibilitará ao público (re)conhecê-la, questionando-a e ressignificando-a, além de contribuir para o sentimento de pertencimento à cidade, ao

abordar a história de um de seus epítetos, “Terra de Martín Fierro”, e de provocar um questionamento sobre a própria identidade gaúcha e sua formação. (Dutra; Leon, 2022, s/p).

Em face do significativo impacto da obra na identidade dos gaúchos e ainda pelo fato de ela ter sido escrita em Santana do Livramento, os autores montaram um ambicioso plano para celebrar a passagem pela cidade do eminente argentino, incluindo palestras, oficinas, exposições, leituras compartilhadas, rodas de leitura e dramatizações em escolas, centros culturais, ruas e praças. As ações foram planejadas com referencial teórico apropriado, com base seja em Hall (2001) – acerca da construção da identidade na sociedade contemporânea –, seja em Brant (2009) – que concebe a cultura como “plasma invisível entrelaçado entre as dinâmicas sociais” (Dutra; Leon, 2022, p. 1).

Outra apresentação que atrelou a identidade à formação leitora foi “A leitura na constituição das escritoras e jornalistas da Ajeb: onde a leitora e a escritora se encontram?”, de Renata Marques de Avellar Dal-Bó, supervisionada por Chirley Domingues, da Universidade do Sul de Santa Catarina, destacando o quanto a formação leitora está relacionada ao domínio de um bom repertório de obras. As pesquisadoras contaram com a participação de 93 associadas da Associação de Jornalistas e Escritoras do Brasil (AJEB), a maioria das regiões Sul e Sudeste, cujos dados revelam a importância da literatura para a formação profissional e intelectual. Nas referências, sobressai o embasamento acerca da sociologia da leitura e da importância da subjetividade da formação leitora.

Com o objetivo de formar leitores a partir da literatura popular regional e da produção de textos que afirmem a identidade dos sujeitos, Patrícia da Silva Martins, supervisionada por Maria da Conceição Silva Dantas Monteiro, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, desenvolveu o trabalho “Literatura em ação: a poesia popular de Manoel Cavalcante em espaço não escolar” com jovens de uma sociedade literária de Juru-tu (RN). A partir da questão de pesquisa que relaciona o potencial da obra do poeta contemporâneo Manoel Cavalcante de instigar os leitores ao deleite com a poesia popular, a pesquisadora desenvolveu uma série de oficinas no Centro de Desenvolvimento Social local, propiciando um envolvimento lúdico, intenso e prazeroso com a obra do poeta potiguar, o qual, usando de linguagem, temas e convenções poéticas familiares aos participantes, ativou sentimento de pertencimento e de coparticipação na produção de sentidos dos textos. Como resultado do trabalho, além da experiência estética vivenciada, da formação dos leitores e do reconhecimento da relevância da literatura do Rio Grande do Norte, houve a produção de um folheto com nove

cordéis, explorando a riqueza da literatura popular regional, como articulado por Favero (2017).

Passemos a destacar dois trabalhos que utilizaram questões identitárias como eixo da promoção da leitura. Em “A autobiografia como viés para o trabalho de literatura na EJA hospitalar: possibilitando o letramento crítico”, Patrícia Mara dos Santos Machado criou espaços de fala aos sujeitos da ação, os quais se encontravam em tratamento médico em um hospital público da Bahia, por meio da produção de escritas criativas e autobiográficas. Embora a ação não esteja vinculada ao ensino formal, ela contribuiu para políticas públicas como o HumanizaSUS, propiciando acesso aos direitos sociais básicos como educação e saúde para sujeitos que não tiveram acesso ao ensino regular, mas agora encontram, na forma de Educação de Jovens e Adultos, a oportunidade para ampliar seu letramento e afirmar sua identidade.

Nessa linha e no mesmo estado, Ailton de Santana desenvolveu “Novas rotas, caminhos outros: experiências e desafios na luta antirracista, a partir de uma intervenção com adolescentes do Nuca”. O trabalho, com forte viés político e ideológico, consagrou, na V Jornada de Literatura e Educação, um espaço de resistência a todas as formas de exclusão e violência próprias do racismo. O autor partiu da realidade escolar não só local, mas também nacional, na qual, embora a Base Nacional Comum Curricular prescreva a abordagem de questões étnico-raciais de maneira transversal, há pouca atenção ao tema. Além disso, ele lembrou que, nos livros didáticos, ainda há um discurso heterossexista, com expressões racistas e preconceituosas. Também constatou que os sujeitos da ação, do Núcleo de Crianças e Adolescentes (NUCA) de Quijingue, nunca haviam lido uma história em que houvesse personagens negros como protagonistas e tinham oportunidades apenas pontuais de falar sobre o tema, como no Dia da Consciência Negra. A partir daí, iniciou-se o Plano de Participação Cidadã de Adolescentes, que prevê o protagonismo dos sujeitos em atividades variadas, como a criação de *podcasts* acerca da história dos povos negros, que agora estão disponíveis como recursos didáticos para o ensino formal; um programa denominado de Café com Nuca, para acolher depoimentos de mulheres negras do município acerca de suas histórias de vida; a disseminação e leitura de obras de escritoras e escritores negros, como *O mundo no black power de Tayó*, de Kiusam de Oliveira; e rodas de conversa acerca de como o coletivo percebe questões étnico-raciais no meio social em que circula. O maior resultado das ações é a consciência crítica acerca do racismo estrutural e o do caráter excludente da sociedade.

As três últimas comunicações enfocam a subjetividade, o afeto e questões sociais referentes à promoção da leitura e da escrita literária. A

primeira delas se intitula “Entreler: experiências de leitura em bibliotecas comunitárias”, de Sofia Tessler de Sousa e Rosa Maria Bueno Fischer. Trata-se de uma pesquisa-intervenção em andamento em três bibliotecas da rede estadual do Rio Grande do Sul “Beabah!”, integrante da Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias, com o objetivo de compreender em que medida a atuação de mediadoras e bibliotecárias contribui para a promoção da leitura em bibliotecas comunitárias. Em observações de atividades de leitura, as pesquisadoras constataram que a ação pedagógica das mediadoras e bibliotecárias é fundamental para a constituição de um ambiente adequado para a realização de experiências de valorização da subjetividade e do afeto por meio da literatura e que as bibliotecas assimilam a especificidade dos contextos sociais onde estão inseridas, seja em escolas, em projetos sociais ou em Centros de Referência da Assistência Social.

Pela maior proximidade com a população, conclui-se que as bibliotecas comunitárias, com a devida ação pedagógica das mediadoras e bibliotecárias, é fator decisivo para a democratização do acesso ao livro e à leitura. Entendemos que o trabalho possui grande relevância científica por abordar uma área (as bibliotecas comunitárias) relativamente pouco estudada, mas que possui grande importância para a democratização e a normalização da leitura na sociedade.

É essa a contribuição que “O texto literário em espaços não escolares” traz para o município de Feliz (RS), por meio do projeto Experiências de Leituras Compartilhadas, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Izandra Alves e Natália Branchi de Oliveira explicam que o projeto consiste em oferecer diversificadas ações com o intuito de colocar o texto literário como centro das atividades culturais no município, tais como

[...] “Puxe poesia”, que colocou poemas em envelopes suspensos em árvores do parque e praça municipal, em um final de semana primaveril. Outra atividade nomeada “Doces ressignificações” foi realizada em cafeterias locais que usaram porta-talheres com palavras ressignificadas por estudantes, a partir de texto de Julián Fuks. Destaca-se, ainda, a continuidade das ações de promoção da leitura no Case, de Caxias do Sul/RS, com os adolescentes privados de liberdade que cumprem medidas socioeducativas. A “Caixa (por)tátil de leitura” foi levada até a instituição para que, no interior e no silêncio de seus quartos, cada menino possa suspender sua condição de isolamento e permitir-se outras experiências. O debate em torno da literatura negra também ultrapassou os limites da escola e ganhou as vitrines de lojas, bares, farmácias e outros espaços da pacata cidade interiorana de colonização alemã, do Vale do Caí. *QR Codes* elaborados por estudantes foram fixados com o intuito de que as pessoas acessassem o conteúdo



que direcionava a informações sobre escritores/as negros/as e suas obras. (Alves; Oliveira, 2022, s/p).

Pode-se imaginar a repercussão que esse verdadeiro festival literário teve na comunidade, fato atestado pelas autoras, que encontraram, nas redes sociais, nos dias de vigência do projeto, compartilhamentos de poemas, fotografias e comentários elogiosos postados por meio dos *QR Codes*. A conclusão é que o modo como se lê o texto literário, nos termos de uma ação lúdico-pedagógica, é decisivo para a instauração de um ambiente receptivo para uma perspectiva da leitura literária como experiência e ressignificação pessoal, tal como almejado no projeto, com base nos estudos de Michèle Petit, Jorge Larrosa e Eliana Yunes.

Concluindo a exposição de iniciativas tão inspiradoras, retomamos o debate do papel social das bibliotecas, apresentando o projeto extensionista e de pesquisa intitulado “Biblioteca, leitura literária e afetos em tempos de pandemia”, de Mariana Cortez, da Universidade Federal da Integração Latino-americana, de Foz do Iguaçu (PR). Essa pesquisa, realizada entre 2020 e 2021, descreve como a Biblioteca para a Infância e Juventude Iguaçense buscou alternativas para promover a leitura literária em um contexto social da tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai. A fim de contornar a imposição de isolamento social no período da pandemia da covid-19, foi criada a alternativa de encaminhar uma “caixa de histórias” para casas de crianças de um bairro periférico da cidade, “seguindo as concepções de ambientação, ato de leitura e simbolização do que compreendemos como mediação literária” (Cortez, 2022). Posteriormente, a autora coletou dados dos sujeitos da pesquisa, cuja análise revelou que a atividade contribuiu para a sua experiência literária e artística. A conclusão é que ocorreram leituras como efetivas práticas sociais e um desenvolvimento de um sentimento comunitário, tanto entre os usuários quanto com a biblioteca, formando, no imaginário das crianças, um sentimento de pertencimento a uma comunidade de leitores, tal como orientava o referencial da psicologia social de Vygotsky, que fundamenta o projeto.

### Considerações finais

Pelo que acompanhamos na apresentação dessas pesquisas, constatamos que a recepção do texto literário é um importante momento de ressignificação dos sentidos de uma obra. Além disso, fomos presenteados com pesquisas e afetos de profissionais envolvidos com o prazer de divulgar a leitura literária. Apesar de as exposições terem ocorrido online em razão da pandemia, houve efetiva interação nas discussões de questões ora mais focadas na formação do leitor, com procedimentos para a leitura literária e

gêneros como a poesia, o cordel e a escrita autobiográfica; ora mais centradas em questões íntimas, como a subjetividade, o afeto e a identidade; ora mais voltadas para questões étnico-raciais, sociais e políticas mais amplas. Tudo isso envolvendo públicos distintos, participantes ativos das ações, como meninos e meninas, idosos, jovens em situação de privação de liberdade e comunidade negra, tanto em cidades grandes como em comunidades interioranas e fronteiriças.

Retomando a perspectiva social-identitária que atravessa a maioria dos trabalhos, destacamos o reconhecimento do lugar do leitor como coautor quando foi privilegiada a subjetividade da recepção literária. Em tais trabalhos, como as pesquisas realizadas com participantes privados de liberdade ou naquelas que discutiram a importância do empoderamento dos afro-brasileiros, observou-se a predominância da identificação do leitor com as questões temáticas e ideológicas dos textos selecionados, que passaram a ser ressignificados pelo olhar de um leitor atual. Tal resultado foi possível por conta do processo de empatia do leitor com a temática discutida, estratégia comum à abordagem socioidentitária, proporcionando o “empoderamento ou o autoempoderamento” dos envolvidos (Cosson, 2020, p. 111).

Particularmente, foi renovador testemunhar que há esperança para o nosso país, pois, mesmo durante estes anos recentes de exceção em que a cultura e a arte foram vilipendiadas pelos nossos governantes, e mesmo em tempos de pandemia, tantos homens e mulheres, trabalhadores da educação de diversas entidades de norte a sul do Brasil estão dando, também em espaços não escolares, relevante contribuição para a democratização da leitura. Ao ver desabrochar tanta coisa boa, ficamos com a certeza de que tempos melhores virão.

## Referências

ALVES, I.; OLIVEIRA, N. B. O texto literário em espaços não escolares. In: JORNADA DE LITERATURA E EDUCAÇÃO. **Caderno de resumos**. São Paulo: [s. n.], 2022. Disponível em: [https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno\\_resumos](https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno_resumos). Acesso em: 13 set. 2022.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRANT, L. **O poder da cultura**. São Paulo: Peirópolis, 2009.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CORTEZ, M. Biblioteca, leitura literária e afetos em tempos de pandemia. In: JORNADA DE LITERATURA E EDUCAÇÃO. **Caderno de resumos**. São Paulo: [s. n.], 2022. p. 1-1. Disponível em: [https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno\\_resumos](https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno_resumos). Acesso em: 13 set. 2022.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DUTRA, A. O.; LEON, F. C. Animação cultural e formação de leitores: estratégias para os 150 anos de Martín Fierro em Santana do Livramento (RS). In: JORNADA DE LITERATURA E EDUCAÇÃO. **Caderno de resumos**. São Paulo: [s. n.], 2022. p. 1-1. Disponível em: [https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno\\_resumos](https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno_resumos). Acesso em: 13 set. 2022.

FAVERO, A. **Literatura popular regional**. Rio de Janeiro: Seses, 2017.

GOMES, C. M. O modelo cultural de leitura. **Nonada**: Letras em Revista, Porto Alegre, n. 18, p. 167-183, 2012.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como desafio à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

NOGUEIRA, R. Q. G. L.; MAGALHÃES, E. M. Práticas de leitura de literatura em espaços de privação de liberdade. In: JORNADA DE LITERATURA E EDUCAÇÃO. **Caderno de resumos**. São Paulo: [s. n.], 2022. Disponível em: [https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno\\_resumos](https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno_resumos). Acesso em: 13 set. 2022.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

REZENDE, N. L. Leitores em diferentes tempos: a recepção do conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 35, p. 41-56, 2021.

ROUXEL, A. Ensino da literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (org.). **Memórias da Borborema 4**: discutindo a literatura e seu ensino. Campina Grande: Abralic, 2014. p. 19-36.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1989.

VELOSO, Marli Maria. Biblioteca Patativa do Assaré: espaço de formação de leitores literários. In: JORNADA DE LITERATURA E EDUCAÇÃO, 5., 2022, São Paulo. **Caderno de resumos**. São Paulo: [s. n.], 2022. Disponível em: [https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno\\_resumos](https://www4.fe.usp.br/eventos/evento?evento=5899&acao=caderno_resumos). Acesso em: 13 set. 2022.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

## 2. As políticas educacionais no contexto neoliberal e o ensino de literatura

*Larissa Quachio Costa*

### Introdução

Considerando a potencialidade artística e humanista da literatura, cujo mundo representado pode impulsionar o leitor a ir além do seu modo habitual de ver a realidade, compreendemos que compete à instituição escolar a democratização da arte literária. Em outras palavras, a escola, tendo em vista a essencialidade do ensino escolar, apresenta-se como espaço responsável pela promoção do acesso das novas gerações a obras literárias que incidem positivamente sobre o desenvolvimento humano.

Sabemos que a literatura precisa ter presença marcante em todo o processo de ensino- aprendizagem do indivíduo; entretanto, conforme alerta Dermeval Saviani (2008), a escola, instituição cuja especificidade deve residir na propagação do saber, tem reservado um espaço reduzido para a efetiva socialização da riqueza científica, filosófica e artística da humanidade. Essa tendência decorre, entre outros fatores, de um retrocesso significativo na agenda e nas políticas públicas, especialmente nas recentes políticas educacionais. Estas, por sua vez, determinam o trabalho educativo com a arte literária, a formação de professores de modo geral e, conseqüentemente, a formação de professores para o ensino de Literatura.<sup>60</sup>

Assim, neste momento marcado por reformas que buscam submeter ainda mais a escola e a universidade aos interesses e à dinâmica do capitalismo contemporâneo, como consequência e necessidade, neste texto,

---

<sup>60</sup> Neste texto, utilizamos a inicial minúscula em literatura quando fazemos menção ao fenômeno literário e inicial maiúscula (Literatura) quando nos referimos ao nome da disciplina, componente curricular ou área do conhecimento.

discutimos a relação entre políticas educacionais, ensino de Literatura<sup>61</sup> e a formação docente, a fim de contribuirmos para uma reflexão crítica sobre a atual realidade educacional e para a construção coletiva da qualidade do ensino de Literatura.

## **BNCC: mais um episódio da hegemonia dos ideais neoliberais nas políticas educacionais**

Os processos de transformação histórica e social significativos no Brasil evidenciam sempre a reprodução e a expansão – sob novas formas – da dominação de classes. Desse modo, podemos dizer que o processo de constituição da formação social brasileira se realizou sempre “pelo alto”, “[...] com a conservação de traços essenciais das relações de produção atrasadas (o latifúndio) e com a reprodução (ampliada) da dependência ao capitalismo internacional” (Coutinho, 1984, p. 36).

Essa “modernização conservadora” encontrou seu auge na “ditadura civil-militar” (Paulo Netto, 2014, p. 47-8), processo que se estabeleceu com o golpe de 1º de abril de 1964. O regime ditatorial “preparou o terreno” para a hegemonia das políticas neoliberais<sup>62</sup> no Brasil a partir de 1990 e, portanto, para a subordinação da política e, conseqüentemente, da educação à “ditadura globalizada do capital” (Pinto, 2014, p. 23). Assim, as políticas neoliberais da década de 1990 aqui implantadas restabeleceram a vinculação entre educação e desenvolvimento econômico e, por conseguinte, ajustaram a educação às exigências do sistema capitalista e às demandas do mercado.

Essa concepção – segundo a qual a educação ocupa um lugar central no desenvolvimento econômico de um país – marcou a redação final da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, e a elaboração de outros documentos oficiais. Essa lógica economicista – que defende o ajuste do sistema educativo às novas demandas da economia – influenciou a reforma educacional dos anos 1990 e, com novos discursos midiáticos, determinou

---

<sup>61</sup> Neste texto, tratamos “ensino de Literatura” como sinônimo de “trabalho educativo com a literatura” por considerarmos que, no Ensino Médio, a fundamental experiência literária com obras significativas não anula o ensino dos elementos histórico-sociais que possibilitam uma visão mais articulada dos distintos aspectos que se manifestam no texto literário. De qualquer forma, nosso enfoque diz respeito ao ensino de Literatura como processo educativo que proporciona ao aluno experiências literárias de suspensão dos sentidos e da visão habitual da realidade.

<sup>62</sup> O projeto político-econômico neoliberal corresponde a um plano de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX (Duarte, 2000).

a atual reforma educacional e a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão final para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental foi homologada em 2017, e para o Ensino Médio, em 2018.

Como sabemos, a BNCC é uma política de Estado – prevista em marcos regulatórios anteriores – cujo fundamento pedagógico se concretizou em um dos principais documentos oficiais da Educação Básica no Brasil e hoje serve como referência para a formulação de currículo dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas e das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas.

Examinando o processo de formulação da BNCC, podemos afirmar que, embora o Ministério da Educação (MEC) afirme haver um caráter democrático para a elaboração do documento, ele não assegurou um movimento de construção coletiva, pois as ações dos grupos envolvidos possuem pesos distintos. Em outras palavras, o processo de constituição da BNCC, além de ter recebido várias influências internacionais, foi determinado principalmente por sujeitos, grupos e instituições públicas e privadas aos quais são conferidos poder, liderança e hegemonia.

Desse modo, a organização do referido documento representa mais um episódio da hegemonia dos ideais neoliberais nas políticas curriculares educacionais, mais um caso de “conciliação pelo alto”, atendendo aos interesses da classe empresarial para o campo educacional, enfim, às exigências da dinâmica do capitalismo contemporâneo.

É com base nessa processualidade histórica que podemos refletir sobre a realidade educacional contemporânea no Brasil, inclusive no que diz respeito ao ensino de Literatura e à formação inicial ou continuada de professores. Assim, é essa breve síntese de uma parte da trajetória histórica da educação brasileira que nos permite analisar os fatores determinantes do ensino de literatura nos diferentes níveis de ensino – Educação Básica e Ensino Superior – e suas complexidades contemporâneas.

### **O atual ensino de Literatura e as suas múltiplas determinações e limitações**

Considerando o atual cenário educacional brasileiro e, portanto, as posições pedagógicas sintonizadas com o processo de mundialização do capitalismo, não podemos discutir o ensino de Literatura sem o relacionar às tensões e contradições que envolvem as políticas educacionais – da vigente Lei de Diretrizes e Bases (LDB) até a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim como muitas outras áreas, o ensino de Literatura no Brasil passou por várias mudanças ao longo dos anos. De modo geral, em parte do conjunto de documentos publicados a partir da aprovação da LDB em 1996, que inclui diretrizes para a Educação Básica e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino de Literatura é apresentado de modo pouco desenvolvido e integrado ao ensino de gêneros textuais e à leitura de textos, ou seja, ao pragmatismo de habilidades discursivas.

Nesse caso, como explica André Cechinel (2020, p. 22), essa concepção de literatura adotada “acaba por neutralizar o que lhe é singular em relação às demais formas de escrita, mergulhando todos os gêneros em um mar de objetos indistintos e potencialmente equivalentes”. Em outras palavras, trata-se de um uso genérico do conceito de texto, por meio do qual “o ‘gênero literário’ não só é visto como apenas um entre os vários ‘gêneros do discurso’, como a literatura apresenta-se destituída de qualquer traço básico dela definidor” (Cechinel, 2020, p. 41).

Cechinel (2020) discute essa problemática presente principalmente nos PCNs direcionados para o Ensino Médio, analisa a relação entre o literário e a sua posição como objeto de ensino e, assim, demonstra que a profusão de textualidades indiferenciadas indicada nos documentos mencionados acarretou, para o professor, uma ausência de referências para a definição tanto da concepção de literatura quando do seu ensino e lugar institucional. Nesse caso, vale destacar que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem) – documento publicado em 2006 para complementar os PCNs do Ensino Médio e redirecionar o ensino de literatura no Brasil – contestam essa formulação teórica dos PCNs que situa a literatura como um gênero textual qualquer entre tantos outros e, assim, reforçam a necessidade de se defender tanto o lugar institucional da experiência estética e a especificidade da literatura quanto a relevância de sua posição no currículo escolar. Entretanto, apesar da extrema importância das Ocem para uma reflexão crítica sobre o ensino de literatura, elas não ganharam, desde a sua publicação, a devida visibilidade no cenário educacional para que suas diretrizes fossem efetivamente consideradas no âmbito escolar.

Desse modo, o percurso em direção a um ensino de Literatura centrado em gêneros textuais considerados indistintos e potencialmente equivalentes ganha novo impulso com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, pois esta, da mesma forma que propõem os PCNs, considera os gêneros como um elemento norteador das aulas de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, do ensino de Literatura. Desse modo, a BNCC não significa um rompimento com o que se defendia anteriormente, visto que mantém muitos dos princípios adotados pelos documentos da década de 1990, como a visão utilitarista de conhecimento, a mencionada centralidade

do texto e dos gêneros textuais equivalentes, o estudo fragmentado do texto literário e a superficialidade teórica quanto ao ensino de Literatura.

Embora não imponha uma organização específica dos conteúdos, a BNCC é uma política educacional que apresenta, entre outras diretrizes, orientações normativas para a formulação de currículos, formação de professores, projetos político-pedagógicos e materiais didáticos. Além disso, retoma fortemente os princípios da pedagogia das competências<sup>63</sup> – já legitimada na LDB de 1996 – e, então, define as “aprendizagens essenciais” (Brasil, 2018, p. 5) que os estudantes devem adquirir na Educação Básica para que lhes seja assegurado o desenvolvimento de um conjunto de competências que se desdobram em habilidades.

Na BNCC, competência é definida como “a mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Já as habilidades correspondem a formas de agir, são “práticas” (cognitivas e socioemocionais). Esse aspecto do ensino proposto pelo documento recai decisivamente sobre os currículos, pois, segundo essa concepção, as competências funcionam como fio condutor da aprendizagem e, portanto, determinam a seleção dos conteúdos escolares.

Essa relação entre ensino e aprendizagem demonstra, por conseguinte, que um dos focos balizadores da BNCC é a noção de competência, o que comprova seu caráter pragmático, uma vez que a legitimação do ensino se realiza pelo desenvolvimento das novas habilidades cognitivas e competências sociais necessárias ao processo de produção e reprodução do capital. Nesse caso, a submissão dos conteúdos escolares ao desenvolvimento de competências significa utilizar o conhecimento em função do desenvolvimento da capacidade de adaptação do sujeito à sociedade regida pelo modo de produção capitalista.

Considerando que a escola é determinada histórica e socialmente, a compreensão da atual realidade do ensino de Literatura envolve o entendimento de um processo e requer o conhecimento das suas múltiplas determinações, bem como das suas limitações. Desse modo, essa breve e sucinta análise da conjuntura político-educacional dos últimos anos se justifica pela necessidade de se analisar as consequências das políticas

---

<sup>63</sup> Norteada pelas ideias de Philippe Perrenoud (1999), a pedagogia das competências – que basicamente pressupõe uma formação educacional pautada no desenvolvimento de competências e habilidades para o mercado de trabalho – tem influenciado consideravelmente a educação no Brasil desde as décadas finais do século XX. A BNCC dá continuidade a esse processo, propondo a efetivação dessa concepção pedagógica, gestada no histórico de discussões do Ensino Médio.



públicas educacionais da atualidade para as condições objetivas do ensino de Literatura.

## **A instrumentalização do texto literário *versus* a necessária socialização da “literatura erudita”**

Não podemos pensar o ensino de Literatura simplesmente como um componente curricular ou módulo de estudo separado da Língua Portuguesa, até mesmo porque “a literatura não é objeto de ensino somente quando o currículo formalmente contempla uma disciplina com essa denominação” (Cosson, 2013, p. 13). Neste momento, entretanto, devido aos limites do artigo, nossa discussão se centra na literatura como objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.

Em relação a esse ensino, precisamos considerar o cenário precário que vem regulando tanto a leitura e os estudos literários quanto os processos formativos. Esse panorama é marcado, entre outros aspectos, pela investida neoliberal, pelo aprofundamento das desigualdades sociais e pelo contrassenso entre o avanço material e uma espécie de estagnação cultural, cujas consequências se desdobraram em diversos níveis da atividade humana, inclusive na educação e no ensino de Literatura.

Nesse atual contexto de reformas educacionais que validam apenas o conhecimento atrelado de maneira imediata ao pragmatismo da vida cotidiana dos alunos, há o brutal esvaziamento dos currículos e, logo, da educação escolar destinada à maioria da população. Com isso, há a desvalorização do ensino dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos; conseqüentemente, como já vinha acontecendo desde 1990, a literatura perde cada vez mais seu lugar institucional no currículo escolar, ao ser considerada em uma perspectiva generalista, ou seja, como uma arte entre outras manifestações artísticas e culturais.

Com a emergência da BNCC, a literatura é submetida ao desenvolvimento de competências e habilidades desejáveis ao sistema produtivo, para que o aluno seja capaz de realizar tarefas mecânicas demandadas pela estrutura ocupacional. Não por acaso, tanto na BNCC quanto nos últimos documentos que lhe antecedem, a noção de “ensino de literatura” – que pressupõe um trabalho educativo fundamentado no conhecimento artístico-literário em suas formas mais desenvolvidas – é substituída pela centralidade na formação do leitor habilidoso, o que evidencia a função utilitária dos objetos literários. Concentrando-se na capacidade adaptativa dos indivíduos às exigências do processo produtivo vigente e secundarizando a sua formação intelectual e humanística, o texto da BNCC neutraliza a literatura no que se refere às suas especificidades e, logo, em relação ao seu possível potencial humanizador.

Soba perspectiva da formação pautada em competências e habilidades, o trabalho com a literatura ganha novos objetivos: formar leitores competentes, com as habilidades inerentes a isso; mobilizar o autoconhecimento dos alunos quanto à identidade leitora; favorecer a curadoria de títulos da literatura pelos alunos, tendo em vista seus interesses e as diversas situações-problema que os afetam no dia a dia; agilizar a compreensão de outros conteúdos; analisar as relações intertextuais entre as obras; promover a metacognição; e ampliar a formação para o emprego, entre outros.

Sendo assim, como explica Cechinel (2020, p. 58), “a BNCC não oferece um olhar precisamente teórico, conceitual ou ‘formativo’ para o literário, instrumentalizando seu lugar no mesmo âmbito das competências e habilidades que regulam as demais áreas do conhecimento [...]”, o que “[...] controla a literatura e a singularidade de sua experiência intransitiva” e, logo, “[...] coloca-nos no campo daquilo que poderíamos chamar de semiformação literária, ou seja, uma presença-ausente da literatura que nada mais faz do que neutralizar sua potência a fim de formar semiformando”.

O autor evidencia a aversão da BNCC a “processos intransitivos ou mesmo ‘inúteis’” e afirma: “[...] essa política do uso ou da aplicação imediata significa, para a literatura, em particular, a sua própria negação. [...] [A] literatura encerra uma experiência que não pode ser operacionalizada” (Cechinel, 2020, p. 62). Desse modo, podemos dizer que o resultado dessa relação direta entre a obra literária e o desenvolvimento de competências e habilidades é que a literatura praticamente desaparece do currículo escolar em favor da instrumentalização do texto para o ensino da leitura.

Precisamos compreender, ainda, que a BNCC, ao defender a diversidade como critério para a seleção de obras para a educação literária que preconiza, expressa a necessidade de se considerar as variadas culturas juvenis, elementos da vida cotidiana, diferentes projetos de vida e a linguagem em seus usos nas mais diferentes práticas sociais, de maneira que sejam contempladas produções e formas de expressão diversas – como a literatura juvenil, a literatura periférico-marginal, o cânone literário, o culto, o clássico, o popular, a cultura de massa e a cultura das mídias, entre outras. Essa supervalorização dos repertórios de leitura trazidos pelos estudantes e ampliação deles, obedecendo aos critérios de diversidade e considerando o que os alunos estão acostumados a consumir fora da escola, é um princípio da BNCC que se coloca como elemento norteador para o desenvolvimento de habilidades e competências gerais e que tem contribuído para a negação do acesso da maioria das pessoas à “literatura chamada erudita” (Candido, 2004, p. 186).

Como sabemos, as definições de literatura são diversas e podem variar conforme a época e o sistema de valores vigente no momento em que são

formuladas. Nesse caso, para embasar a discussão aqui proposta, vale a pena recorrermos às reflexões do Antonio Candido (2004) que, no ensaio “O direito à literatura”, define o conceito de literatura. Candido entende por literatura não apenas o texto escrito, mas a totalidade das “[...] criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis de produção escrita das grandes civilizações” (Candido, 2004, p. 174).

Embora Candido (2004) defina a literatura em termos amplos e defenda em seu texto o acesso irrestrito de todos aos bens culturais de todas as origens e modalidades, não deixa de discutir critérios de valoração dos textos literários. Sem desconsiderar o valor da “obra de menor qualidade” (p.182), aponta a alta qualidade da “literatura chamada erudita” (p. 186), a literatura em suas realizações mais complexas. O autor explica que a elevada qualidade de algumas obras resulta da “fusão inextricável da mensagem com a sua organização” (p. 176), da sua maior eficácia estética e dos recursos expressivos mais complexos que organiza como um todo articulado, aspectos que lhe atribuem a possibilidade de maior potencial humanizador.

Lembremos que a humanização é definida pelo crítico como um

[...] 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. (Candido, 2004, p. 180).

Essa análise de Candido pressupõe uma sociedade justa e democrática, em que haja uma distribuição igualitária dos bens culturais e, logo, o acesso de todos também à literatura erudita. Com base nas reflexões do autor, compreendemos a referida “literatura erudita” como aquela que, devido ao seu elevado valor estético e simbólico, constitui-se como um todo articulado e que pode contribuir para a humanização do indivíduo em sentido profundo.

Diante do exposto, constatamos que a BNCC não é clara quanto aos objetos literários que devem fazer parte das atividades educativas que o professor realiza. Considerando que a especificidade da escola reside na transmissão do saber escolar, que precisa ser dosado e sequenciado de uma forma que o aluno passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio (Saviani, 2008), podemos dizer que não há, no referido documento,

orientações específicas quanto à organização desse saber, processo por meio do qual são selecionados, do conjunto de saberes objetivos e universais, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos. Nesse caso, é essencial reconhecer que, em relação à identificação dos conhecimentos que precisam ser apreendidos pelos educandos, ação que vale também para a seleção de obras de literárias, “trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (Saviani, 2008, p. 13).

Como sabemos, esses aspectos do ensino proposto pela BNCC recaem decisivamente sobre a formulação dos currículos, acarretando fragmentação e inconsistência. As orientações genéricas apresentadas no documento para o trabalho com a literatura ocasionam a ausência de referência para a definição do que deve ser ensinado, lido e apreciado. Desse modo, considerar o desenvolvimento de competências e, logo, a diversidade, as situações do cotidiano e a multiplicidade de interesses dos alunos para fundamentar currículos, formação docente e outros elementos essenciais da Educação Básica pode acirrar as desigualdades sociais e educacionais no país, sobretudo no que se refere à qualidade da literatura que é ofertada nas instituições de ensino.

Logicamente, não se trata aqui de negar a importância da diversidade que caracteriza a sociedade brasileira nem a fundamental contribuição das muitas manifestações culturais para a formação dos estudantes. Obviamente, perante o desenvolvimento de diversas tecnologias e da ampliação do seu uso, também não estamos negando a necessária garantia aos estudantes do “domínio técnico-operativo dessas tecnologias” e, além disso, “a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis” (Saviani, 2021, p. 76). Não nos posicionamos contra a valorização da diversidade, mas compreendemos que a discussão crítica sobre o atual cenário educacional contribui para o combate à histórica e persistente desigualdade social no Brasil, a qual acarreta a desigualdade educacional e de acesso a importantes bens culturais. Pretendemos, portanto, elucidar a necessidade de se garantir à grande maioria da população a superação (por incorporação) de um nível mais elementar do pensamento, por meio do acesso ao mundo do saber erudito (Saviani, 2008), no qual se inclui a “literatura erudita” (Candido, 2004).

### **A noção de clássico e a seleção de obras literárias para o trabalho educativo**

A instituição escolar, entre tantas funções primordiais, deve socializar a “literatura erudita”, a literatura que, constituindo-se como um todo coerente formado pela união indissolúvel entre conteúdo dotado de significação

humana e forma de representação artística, colabora efetivamente para a humanização do indivíduo em meio às contradições que caracterizam a vida na sociedade capitalista contemporânea.

Sem desconsiderar a necessária organização, dosagem e sequenciação dos conhecimentos referentes aos elementos sócio-históricos que possibilitam uma visão mais articulada dos distintos aspectos que se manifestam no texto literário e a compreensão da criação artística como um processo constante em que obras, autores e público dialogam entre si, precisamos nos ater a um ponto que mantém unidade e coerência ao trabalho educativo com a literatura: os critérios de seleção de obras literárias para a educação escolar.

Podemos e devemos selecionar para a educação escolar diversos textos literários, de forma que possamos garantir democraticamente a presença das muitas vozes que a literatura representa – de mulheres, homens, negros, indígenas, brancos, brasileiros, portugueses, africanos, autores canônicos, escritores contemporâneos –, mas precisamos ter clareza sobre o que justifica a seleção de determinadas obras literárias. Trata-se da noção de clássico,<sup>64</sup> referência para a concepção de ensino que desempenha, na formação dos indivíduos, a função de mediação entre a esfera do saber cotidiano e a apropriação das produções humanas universais (Saviani, 2008; Duarte, 2013).

Para refletirmos sobre essa referência, não podemos perder de vista que o caráter formativo da literatura “[...] apresenta-se na utilidade de sua inutilidade” (Cechinel, 2020, p. 62), que arrebatava o leitor de sua vida prática e o impulsiona a ir além do seu modo habitual de encarar a realidade. Assim, embora saibamos da relevância de se abordar a literatura tanto na dimensão sincrônica quanto na diacrônica, a sua importância “[...] reside antes em uma espécie de ‘saída de si’, em um contato [do leitor] com uma linguagem ‘estrangeira’ que desfamiliariza os sentidos e a [sua] experiência prévia de mundo” (Cechinel, 2020, p. 67).

Como explica Cechinel (2020, p. 67-68), “a literatura é incompatível com a produção do bom funcionário adaptado ao cotidiano de suas tarefas” (e, portanto, não condiz com um “processo formativo controlado pela necessidade de produzir determinados efeitos previstos por um mecanismo de competências e habilidades”. Nesse caso, é importante enfatizar que, embora a literatura possa apresentar uma crítica à realidade objetiva e às injustiças e desigualdades engendradas pela sociedade de classe, “entre tantos outros problemas urgentes que hoje nos tocam e que solicitam uma

---

<sup>64</sup> Segundo Saviani (2008, p. 13-4), “o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico”.

desnaturalização do mundo para serem encarados eticamente”, ela não humaniza pela via temática, por um código ético-moral rígido.

A literatura humaniza, mas sim pela possibilidade de levar o leitor a experimentar sentimentos que muitas vezes não são vivenciados no transcorrer da vida cotidiana. Eis aí a importância da noção de clássico para a definição de critérios para a seleção de obras literárias que podem compor o trabalho educativo. Eis aí a relevância da identificação dos elementos culturais essenciais que devem ser acessíveis a todos, sobretudo pela via escolar.

### **A BNC-Formação: esvaziamento, precarização e a não formação do professor como leitor literário**

Diante desse quadro de renovações e mudanças desencadeado na Educação Básica pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Conselho Nacional de Educação (CNE) compreendeu que seria necessário estabelecer novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e uma Base Nacional Comum (BNC) para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, além de entender que a formação docente também deveria se pautar em um conjunto de competências. Isso foi efetivado mediante a Resolução CNE/CP n.1, de 27 de outubro de 2020 (Brasil, 2020), que instituiu a BNC-FC, e a Resolução CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), que instaurou BNC-FI.

Ambos os documentos, mesmo com matrizes diferentes, dialogam entre si e buscam assegurar uma unidade com a BNCC, principalmente no que diz respeito à perspectiva da formação por competências. Desse modo, a BNC-Formação, tanto inicial como continuada, propõe o desenvolvimento de competências profissionais pelos licenciandos ou docentes, as quais se articulam às competências gerais da BNCC. Segundo essa concepção de atuação docente, os professores precisam ser formados para aprenderem a eleger como prioritários os objetos de conhecimento que favoreçam as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ano a ano.

Portanto, sob a égide do modelo socioeconômico vigente, esse contexto de reforma educacional traz novas exigências à formação de professores, acarretando mudanças para as licenciaturas, que passam a ter como eixo estruturante as habilidades e competências técnicas, além das pedagógicas. Para atender o que preconiza a BNC-Formação, as universidades vêm reelaborando seus projetos de ensino para cursos de licenciatura, a fim de “treinar” os futuros docentes para que eles, ao iniciarem sua atuação nas instituições escolares, sejam capazes de desenvolver nos alunos o saber-fazer prático, tendo como objetivo central a preparação deles para o mercado de trabalho.

Representando retrocessos no que se refere à apropriação do conhecimento científico, teórico e acadêmico e desvalorizando uma formação pautada no ensino, pesquisa e extensão, essa formação inicial dispensada aos licenciandos se revela aligeirada, esvaziada de teoria e fortemente instrumental, pois tem o utilitarismo como critério de validade do conhecimento. Trata-se de uma formação que valoriza a forma em detrimento do conteúdo, centra-se nas demandas pragmáticas da cotidianidade contemporânea e na unilateralidade da prática docente, supervaloriza o conhecimento tácito e desqualifica os conhecimentos clássicos e universais,<sup>65</sup> ao propagar concepções negativas sobre o ato de ensinar conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que não se ligam de maneira imediata às vivências cotidianas do aluno.

Entretanto, perante a preponderância da lógica do capital humano que ignora as necessidades materiais e culturais dos sujeitos, devemos e precisamos esperar da formação inicial em Letras um professor que, além do domínio teórico dos estudos empreendidos sobre a linguagem humana e sólida formação pedagógica para atuar na sala de aula, seja leitor literário. Além disso, a formação inicial precisa oferecer ao licenciando o acesso e a fundamental experiência com obras literárias que, dada a sua eficácia estética, possam ser incorporadas ao repertório da escola em que atuará futuramente.

Tal formação, entretanto, não vem sendo ofertada na grande maioria dos cursos de Letras, pois, sob a pressão das novas exigências determinadas pela BNC-Formação, fundamentada tanto em uma formação pautada em competências e habilidades como em uma pedagogia de resultados, a literatura e a discussão sobre o ensino de literatura vêm ocupando posição ainda mais secundária. Considerando as diretrizes das atuais políticas educacionais e a homologia de processos em relação ao que se espera que desenvolvam com o estudante, os licenciandos vêm recebendo uma formação inicial condicionada pela visão utilitarista do conhecimento, que vem instrumentalizando o futuro professor, tanto no que diz respeito aos recursos teóricos quanto no que se refere a opções metodológicas para a suposta “educação literária” e formação de outros leitores.

As consequências também são nefastas no âmbito da formação continuada, que, ocorrendo também sob a ótica das competências e habilidades, sofre o aligeiramento e a precarização. Longe de buscar proporcionar aos docentes uma análise crítica da sociedade brasileira e da

---

<sup>65</sup> Os conhecimentos clássicos e universais se referem ao conhecimento objetivo da realidade natural e social, ao conhecimento como forma de decodificação do real, isto é, àquele que se identifica com a inteligibilidade da realidade em sua universalidade e concretude.

realidade educacional, tal formação,<sup>66</sup> atrelada a aspectos de compensação, tem sido ofertada como um adendo da formação inicial para moldar professores que subordinem seu trabalho à concepção curricular restritiva da BNCC, fortemente articulada à avaliação de tipo padronizada e estandardizada.

Desse modo, a formação continuada do professor licenciado em Letras tem se reduzido à compreensão prática de estratégias didáticas e metodológicas que lhe possibilitem desenvolver competências gerais que se assemelham às competências a serem desenvolvidas também pelos estudantes. Nesse caso, em relação ao trabalho com a literatura, o professor é orientado a ter como objetivo principal formar leitores autônomos, e, logicamente, a obra literária, quando tem algum lugar nesses momentos de formação, é utilizada para subsidiar questões práticas da organização e planejamento dos professores. Essa formação continuada, desconsiderando outras dimensões e fatores do trabalho docente, alinha-se à busca pela eficácia, direcionando seu foco para os resultados obtidos pelos estudantes, mais do que para processos de formação. Diante de tantas articulações e demandas excessivamente tecnicistas, essa formação continuada não contempla a necessidade de o professor licenciado em Letras ser um leitor literário em constante processo de amadurecimento.

Desse modo, verificamos que a realidade educacional contemporânea no Brasil, marcada por ideais neoliberais, tem afetado gravemente a formação inicial e continuada de professores com uma avalanche de medidas que a submetem gravemente às demandas hegemônicas do capital. Com isso, obviamente, as práticas educacionais que envolvem o ensino de literatura vêm sendo afetadas gravemente, seja pela instrumentalização do texto literário e consequente esvaziamento do currículo escolar, seja pelo não acesso dos alunos a bens culturais essenciais e pela alienação do seu direito à “literatura erudita” e à possibilidade de humanização que ela carrega em seu todo.

## Conclusão

As questões apontadas neste texto indicam que as atuais determinações políticas e o decorrente retrocesso nas recentes políticas públicas educacionais têm contribuído para a agudização das desigualdades sociais e educacionais. Nesse caso, reconhecemos que as tendências atuais acentuam expressamente a expropriação do conhecimento dos indivíduos, negando-

---

<sup>66</sup> Vale ressaltar que, por meio do repasse de recursos públicos para empresa privada, a formação continuada tem sido ofertada, em grande parte, por fundações empresariais, o que fortalece o aprofundamento de propostas de privatização das atividades sociais.



lhes o acesso a bens culturais indispensáveis para a emancipação humana e ao consequente processo de humanização.

Analisando a relação entre as atuais políticas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e as proposições para o ensino de literatura, verificamos que, infelizmente, não estamos caminhando rumo a um ensino que vise à socialização da “literatura erudita”, aquela que pode contribuir efetivamente para a humanização do indivíduo. Em direção contrária, o trabalho educativo com a literatura tem ocorrido sob a perspectiva da formação pautada em competências e habilidades, fato que instrumentaliza a obra literária, secundarizando e inviabilizando seu possível caráter formativo.

A discussão realizada evidencia como os aspectos do ensino proposto pela BNCC e suas orientações genéricas recaem decisivamente sobre a Educação Básica de modo geral e, logo, sobre o ensino de literatura, ocasionando a indefinição do que deve ser ensinado, lido e apreciado. Além disso, considerando que esse documento determina outras políticas e também ações referentes à formação de professores, refletimos sobre as consequências dessa conjuntura político-educacional para a formação inicial e continuada docente e averiguamos que o esvaziamento que ocorre na Educação Básica se repete nesse processo formativo, que sofre precarização e subordinação aos imperativos do mercado.

Logicamente, todos os aspectos e fatos aqui analisados reverberam negativamente no atual ensino de literatura destinado à grande maioria da população; no entanto, mesmo perante um contexto preocupante e de desvalorização da literatura, a discussão aqui apresentada nos alerta para a necessidade de lutarmos, entre tantas outras formas de emancipação humana, por um ensino de literatura que contribua para o processo de humanização do indivíduo em meio aos fatores sociais que bloqueiam as possibilidades de desenvolvimento humano.

## Referências

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 out. 2020.

BRASIL. Resolução n.2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: versão final. Brasília, DF: MEC, 2018.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CECHINEL, A. **Literatura, ensino e formação em tempos de teoria (com “T” maiúsculo)**. Curitiba: Appris, 2020.

COSSON, R. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. *In*: PINHEIRO, A. S.; RAMOS, F. B. (org.). **Literatura e formação continuada de professores**: desafios da prática educativa. Campinas: Mercado de Letras; Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. p. 11-26.

COSTA, L. Q. **O romance na educação escolar**: reverberações da arte narrativa na concepção de mundo. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

COUTINHO, C. N. **A democracia como valor universal e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

PINTO, R. S. D. M. A herança da ditadura e os impasses estruturais da ‘modernização’ capitalista no Brasil. *In*: IASI, M. L.; COUTINHO, E. G. (org.). **Ecos do golpe**: a persistência da ditadura 50 anos depois. Rio de Janeiro: Mórula, 2014. p. 19-48.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2021.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N.; FERREIRA, N. B. P.; SACCOMANI, M. C. S.; ASSUMPÇÃO, M. de C. O ensino da recepção estético-literária e a formação humana. **EccoS**: Revista Científica, São Paulo, n. 28, p. 31-48, maio/ago. 2012.

PAULO NETTO, J. **Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAVIANI, D. Entrevista com o professor Dermeval Saviani: pedagogia histórico-crítica na atualidade". Entrevistador: Newton Duarte. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 65-86.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

## Sobre os autores

### *Antonio Andrade*

Possui licenciatura em Letras Português/Espanhol, mestrado em Literatura Brasileira e Teorias da Literatura e doutorado em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Realizou pós-doutorado na Universität Potsdam (Alemanha). É professor de Didática e Prática de Ensino de Português/Espanhol da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde atua no programa de pós-graduação em Letras Neolatinas.

E-mail: antonioandradeufrj@gmail.com

### *Brigitte Louichon*

Professora emérita da Faculdade de Educação da Université Paul Valéry Montpellier 3 e pesquisadora do Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF), da mesma universidade. Atualmente, é responsável pela direção da coleção “Études sur le livre de jeunesse” da Presses Universitaires de Bordeaux.

E-mail: brigitte.louichon@umontpellier.fr

### *Carlos Ceia*

Professor catedrático de Estudos Ingleses da Universidade Nova de Lisboa e Diretor do Centre for English, Translation, and Anglo-Portuguese Studies (CETAPS). Parceiro do Capes-Print junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Unesp-Assis (Proc. 88887.936885/2024-00).

E-mail: cceia@fcsh.unl.pt

### *Carlos Magno Gomes*

Professor titular de Literatura da Universidade Federal de Sergipe com atuação no programa de pós-graduação em Letras (PPGL) e Profletras, ministrando disciplinas sobre estudos de leitura e formação do leitor. Doutor em Literatura pela UnB, com pós-doutorado em Estudos Literários pela UFMG. Pesquisador Produtividade do CNPq. Membro do grupo de trabalho (GT) “A mulher na literatura” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll). Editor-chefe da *Revista Interdisciplinar: Estudos de Língua e Literatura*.

E-mail: calmag@bol.com.br

### Cláudio Mello

Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), com pós-doutorado na Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). É docente do programa de pós-graduação em Letras da Unicentro, onde lidera o grupo de pesquisa “Literatura e educação”, sendo também membro do grupo de trabalho (GT) “Literatura e ensino” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll). É autor de *Análise literária e ensino de literatura: poemas* (Edunicentro), entre outras publicações.

E-mail: claudiomello@unicentro.br

### Elisa Maria Dalla-Bona

Mestre, doutora e pós-doutora em Educação. Realizou estágio no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), em Lyon (França). Professora associada do Departamento de Teoria e Prática de Ensino do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do programa de pós-graduação em Educação da mesma universidade. Vinculada ao Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (Labelit), da UFPR, e ao grupo de pesquisa “Ensino e linguagem”, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

E-mail: elisabona2@gmail.com

### Felipe Munita

Professor doutor da Universidad Austral de Chile, no Instituto de Lingüística y Literatura. Membro do Grupo de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria (Gretel), da Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Professor em programas de Máster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil da UAB e na cátedra de Lectura, Escritura y Bibliotecas do Peru.

E-mail: fmunita@gmail.com

### Gabriela Rodella de Oliveira

Mestre e doutora na área de Linguagens e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Atualmente, é professora adjunta na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), campus Sosígenes Costa, em Porto Seguro. É autora dos livros *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino e Leituras literárias de adolescentes e a escola: tensões e influências*.

E-mail: gabriela.rodella@ufsb.edu.br

### *Larissa Quachio Costa*

Professora de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Possui graduação em Letras e em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e mestrado e doutorado em Educação Escolar pela mesma instituição. Integra o grupo de pesquisa “Estudos marxistas em educação” e desenvolve pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa e Literatura à luz da pedagogia histórico-crítica.

E-mail: lalaquachio@yahoo.com.br

### *Maria Amélia Dalvi*

Licenciada e mestra em Letras e doutora em Educação. Trabalha como professora associada na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e coordena o grupo de pesquisa “Literatura e educação”.

E-mail: maria.dalvi@ufes.br

### *Maria Celeste de Suza*

Doutora e mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) e graduada em Letras Português pela mesma universidade. Trabalhou como professora e como assessora pedagógica em redes públicas e privadas. Faz parte do grupo de pesquisa “Linguagens na educação”, da Feusp, e coordena dois grupos de leitura e escrita: clube “Com leitura e com afeto”, da Biblioteca Florestan Fernandes (USP), e “Formação de jovens leitores e escritores das bibliotecas comunitárias”, da rede LiteraSampa.

E-mail: mcels@alumni.usp.br

### *Max Butlen*

Professor pesquisador honorário em Literatura e Linguagem da Université de Cergy-Pontoise e da École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Versailles. Membro do centro de pesquisa AGORA, da Université de Cergy-Pontoise. No Brasil, trabalhou junto ao Ministério da Educação de 1994 a 1998, ampliando, desde então, sua colaboração com grupos de pesquisadores de vários estados, para tratar das temáticas da leitura e da universitarização dos professores.

E-mail: max.butlen@wanadoo.fr

### *Mirian Hisae Yaegashi Zappone*

Professora do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias do Programa de Pós- Graduação em Letras (PLE) e do Mestrado Profissional em Letras Proletras Universidade Estadual de Maringá (UEM), onde atua desde 1993. Possui doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e realizou estágios de pós-doutorado na Universidade de Brasília (UnB) e na Université Lumière Lyon 2.

E-mail: mirianzappone@gmail.com

### *Neide Luzia de Rezende*

Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é professora na pós-graduação e nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia na Faculdade de Educação da USP (Feusp). Coordena o grupo de pesquisa “Linguagens na educação” e integra o grupo de trabalho (GT) “Literatura e ensino” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll).

E-mail: neirez@usp.br

### *Rafael Ginane Bezerra*

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é professor de Didática vinculado ao Departamento de Teoria e Prática de Ensino da mesma universidade. Atua no programa de pós-graduação em Educação e conduz pesquisas na área da didática da leitura e da escrita. Em paralelo às atividades acadêmicas, coordena a oficina de leitura e escrita “De próprio punho”, um espaço de sociabilidade voltado à literatura. Também se dedica à escrita literária.

E-mail: rginane@gmail.com

### *Regina Zilberman*

Possui doutorado em Romanística pela Universität Heidelberg (Ruprecht-Karls) e pós-doutorado pelo University College (Inglaterra) e pela Brown University (EUA). Atualmente, é professora associada do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com atuação no programa de pós-graduação em Letras. Atua principalmente nos seguintes temas: leitura, história da literatura, literatura do Rio Grande do Sul, formação do leitor e literatura infantil.

E-mail: reginazilberman@gmail.com

### *Sérgio Fabiano Annibal*

Professor doutor de Didática e de Formação do Leitor e Transmidialidade na Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Assis. Tem experiência em formação de professores, ensino de literatura e currículo. É um dos líderes do grupo de estudos e pesquisas “Linguagem, ensino e narrativa de professores” (Geplen) da Unesp/ Assis.

E-mail: [sergio.annibal@unesp.br](mailto:sergio.annibal@unesp.br)

### *Vera Lúcia Cardoso Medeiros*

Professora associada na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), atua no curso de licenciatura em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa e no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Seus temas de interesse e pesquisa são: didática da literatura no Brasil, ensino de literatura brasileira e literatura brasileira na formação inicial e continuada a partir das epistemologias decoloniais.

E-mail [veramedeiros@unipampa.edu.br](mailto:veramedeiros@unipampa.edu.br)